

César López Pérez

Hábitos y modos de recepción de la ficción audiovisual y literaria en adolescentes y jóvenes

Departamento

Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias
Humanas y Sociales

Director/es

DUEÑAS LORENTE, JOSÉ DOMINGO
TABERNERO SALA, ROSA MARIA

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

HÁBITOS Y MODOS DE RECEPCIÓN DE LA
FICCIÓN AUDIOVISUAL Y LITERARIA EN
ADOLESCENTES Y JÓVENES

Autor

César López Pérez

Director/es

DUEÑAS LORENTE, JOSÉ DOMINGO
TABERNERO SALA, ROSA MARIA

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales

2019

Doctorado en Educación

HÁBITOS Y MODOS DE RECEPCIÓN
DE LA FICCIÓN AUDIOVISUAL Y
LITERARIA EN ADOLESCENTES Y
JÓVENES

Tesis presentada por César López Pérez para optar al título de Doctor en
Educación. Universidad de Zaragoza

Directores

Dr. D. José D. Dueñas Lorente
Dra. Dña. Rosa Taberero Sala

Departamento de didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y
Sociales
Universidad de Zaragoza

Octubre 2018

HÁBITOS Y MODOS DE RECEPCIÓN
DE LA FICCIÓN AUDIOVISUAL Y
LITERARIA EN ADOLESCENTES Y
JÓVENES

Nosotros determinamos lo que el mundo ha de ser

(George H. Mead)

*No hay barrera, cerradura, ni cerrojo que puedas
imponer a la libertad de mi mente*

(Virginia Woolf)

*Leer es aprender a vivir, leer es informarse, leer es cultivar
la personalidad, leer es hacerse partícipe de lo que vive tu sociedad*

(Jesús Martín Barbero)

AGRADECIMIENTOS

Cuando uno se plantea una tesis doctoral inicialmente se pone a pensar en un proceso de culminación de aspiraciones intelectuales o de profundización en aquello que comenzó en mis estudios previos y que sirvió como puente para lo que posteriormente vendría. En buena parte quizás es cierto, aunque la cosmovisión individual de cada persona nos lleva a entender que el significado de una tesis es distinto para cada individuo, y pienso que este trabajo, concretamente, comprende un punto final, pero también un nuevo comienzo.

Esta andadura ha requerido adquirir un importante compromiso con lo estudiado, primero por ética, pero sobre todo por el afán de conocer, y en ese discurso están presentes diferentes personas; del campo académico utilizado para esta tesis, aquellas que han servido como informantes para esta investigación, y también están las que han formado parte de este universo personal que he ido creando.

Ello me lleva a ver que este esfuerzo por lo investigado, esta pasión por aquello que he podido investigar no habría podido llevarse a cabo sin el inestimable apoyo que he recibido y compartido con muchas personas que de diferentes modos me han acompañado, preguntado, animado y aconsejado en esta tesis. Me siento muy afortunado, en ese sentido, porque este camino no se puede recorrer solo, y la mejor forma de hacerlo visible es a través de estas palabras de agradecimiento.

Por esa razón, ponernos a pensar en agradecimientos no es un tema que nos exima de cierta complejidad, principalmente porque durante estos cinco años de andadura han pasado muchas personas por el camino, algunos se han quedado y otros todavía no han llegado.

En este proceso, José D. Dueñas y Rosa Tabernero, los directores de esta tesis doctoral, han sido una referencia firme y fundamental. Su ejemplo, guía, apoyo y sobre todo la transmisión de sus conocimientos han permitido que ahora mismo pueda estar redactando estas palabras.

José D. Dueñas fue el primero en guiar mis pasos durante la preparación de mi trabajo fin de máster (López Pérez, 2013), cuando comenzaba a profundizar en el campo de la investigación. Su inestimable apoyo desde entonces ha sido muy especial, ya que siempre he tenido un recorrido acompañado y en confianza. Rosa Tabernero vino después, codirigiendo esta tesis, aunque ya nos conocíamos previamente. De Rosa me quedo con su capacidad de abordar las cuestiones complejas desde el punto de vista resolutivo y su estilo

práctico en el instante de abordar las situaciones. De ambos, sus amplios conocimientos sobre investigación y habilidades personales.

Los debates con ambas personas me han llevado a profundizar sobre las cuestiones, a repensar el conocimiento, a guiar mis pasos y a fomentar la curiosidad por aprender e indagar. Su capacidad adaptativa también merece atención, ya que entre todos hemos hecho un gran esfuerzo por reorientar la investigación cuando fue necesario y poder abordarla dándole una mejor resolución.

En este proceso ahora ya al final de la tesis, aparecen muchos otros nombres de personas que de un modo u otro han estado ahí. Antonio Eito, una persona con la que he mantenido contacto cuyos consejos y pequeñas anécdotas han sido muy gratificantes desde el punto de vista académico y personal, animando siempre a avanzar y crecer o Carmen Bernal, compañera de máster y de la vida. A ambos mil agradecimientos podría darles. Me surgen otros nombres como Marta Liesa, Fernando Sabirón, Pilar Rivero, Rafael Díaz, M^a José Lacalzada, Ana Hernando, Tomasa Báñez, Miguel Marco o Diego Gastón, profesionales del mundo académico universitario que de un modo u otro han estado en este proceso aportando un pequeño grano de arena en su pasión por transmitir, enseñar y acompañar. Muchos de ellos de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo donde comenzó toda esta etapa.

Fuera del mundo académico, pero sin restar importancia, me acuerdo por supuesto de mis padres, a quienes quiero mucho y tengo un aprecio muy grande. Han estado presentes en esta tesis día tras día, preocupándose, animándome en las dificultades, progresos, ofreciendo su cariño, amor y apoyo. No me olvido de mis hermanos, cada uno diferente, cada uno con sus peculiaridades que los hace únicos y siempre te sacan una sonrisa que viene muy bien.

Pienso también en Sorin, mi pareja, compañero de vida, creciendo juntos desde el principio de estas tesis, compartiendo logros, escuchando y aceptando dificultades, en un proyecto común.

Los congresos científicos a veces te invitan a conocer a personas realmente interesantes; César Scarpelli, amigo de Brasil o Alejandro Corvera, compañero y amigo de investigación, ahora viviendo en México. Muchos debates y momentos de distensión compartidos.

Merche, Santy, Marta Salvate, Marta Larramona, y especialmente Marcos, gran

amigo de la facultad y de la carrera, primer referente universitario y gran amigo, ya que la distancia no separa.

Por otro lado, y yéndonos al terreno más concreto del desarrollo de esta tesis, quiero dar las gracias al profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca que me facilitó la entrada a sus clases para realizar el trabajo de campo y especialmente a la decana, Marta Liesa por ofrecer sus puertas abiertas. Asimismo no habría sido posible si los chicos y chicas universitarios del grado de Magisterio de 1º del curso 2015/16 no hubieran accedido voluntariamente a participar en la investigación.

No me quiero olvidar de Manuel Hernández, profesor del primer instituto que acudí para recabar datos de los informantes de 2º de bachiller para el primer estudio que se llevó a cabo en esta investigación antes de su reorientación. Una aportación que fue esencial ya que hizo todo lo posible y más porque yo pudiera acceder al centro educativo donde él daba clases para hacer la investigación; puso al alumnado a mi disposición, realizó todo lo posible para hablar con la dirección y facilitarme la entrada. Una persona cercana, valiente, amable y agradecida.

Quiero terminar acordándome de todos los amigos y amigas de la JOC. Aquí me podrían salir docenas de nombres, cada uno con una semilla plantada, pero sobre todo quiero acordarme de mi equipo de vida, antes y después; Carmen R., Carmen, M., Alba, Dany, Olegario, Faustino, Cristina, Andrea, Iñaki, Saul, Silvia y Chema. Siempre han estado ahí todos ellos, acompañando en mis fortaleces y debilidades, siendo muy comprensivos, porque “Un joven trabajador vale más que todo el oro del mundo” (Cardijn), y que así sea.

Llegando al final, quizás me deje alguna persona, son muchísimas las que han estado durante estos cinco años que han pasado. Quizás me deje algún nombre en el camino, pero en estas líneas solo puedo poner unos pocos. No obstante, gracias a todas las personas que de algún modo habéis estado hay durante estos años, porque el resultado de esta investigación se debe en mayor o menor grado a todos y cada uno.

Índice de contenido

CAPÍTULO I. Planteamiento iniciales.....	17
1.1. El investigador y lo investigado.....	19
1.2. Situación de partida.....	24
1.3. Trascendencia del tema de investigación.....	29
1.4. Enfoque y sentido de la investigación.....	31
1.4.1. Cosmovisión del investigador.....	31
1.4.2. Preguntas de investigación.....	35
1.4.3. Presupuestos de partida.....	37
1.4.4. Hacia unos propósitos de investigación.....	38
CAPÍTULO II. Una aproximación teórica al fenómeno de la ficción.....	41
2.1. Introducción.....	43
2.2. ¿Qué entendemos por ficción?.....	45
2.3. Aproximación a las realidades contemporáneas.....	49
2.3.1. La utopía del mundo postmoderno.....	49
2.3.2. La era de la imagen electrónica: de la contemplación al consumo.....	51
2.3.3. Sociedad del espectáculo, velocidad y control de masas.....	55
2.4. La cultura juvenil en la sociedad red.....	61
2.4.1. La imagen audiovisual como agente cultural hegemónico.....	61
2.4.2. Consumo mediático, grupo de pares e identidad juvenil.....	64
2.4.3. ¿La lectura como alternativa cultural?.....	66
2.5. Hábitos y modos de recepción de la ficción.....	69
2.5.1. El telespectador frente a la pantalla.....	69
2.5.2. La ficción literaria en el imaginario individual.....	74
2.5.3. Una frontera disuelta: Del <i>best-seller</i> literario a la ficción audiovisual.....	76
2.5.4. El hábito de consumo de ficción: ¿espacio personal o colectivo?.....	83

a) Entre lo íntimo y lo social	83
b) El fenómeno fan en las redes sociales e internet.....	87
2.6. Construcción de la identidad juvenil a través de la ficción.....	92
2.6.1. El yo múltiple juvenil.....	92
2.6.2. Vinculación mediática y ficcionalización audiovisual.....	95
2.6.3. Experiencia literaria y procesos de identificación.....	100
2.6.4. Un punto de convergencia: la “seducción” como forma de captación.....	106
2.7. La construcción de la identidad literaria a través de la escuela.....	110
CAPÍTULO III. Método.....	115
3.1. Punto de partida	117
3.2. Opción metodológica.....	118
3.2.1. Modalidad o diseño de la investigación	120
3.2.2. La reflexividad del investigador	125
3.3. La situación investigada: selección de informantes y acceso al campo.....	129
3.3.1. Informantes	129
3.3.2. El campo.....	132
1ª Sesión – Aproximación holística al caso a través del cuestionario	134
2ª Sesión – Grupos de discusión con las cuestiones emergentes a debate.....	136
3ª Sesión – Entrevistas en profundidad en informantes clave.....	138
4ª Sesión – Regreso al campo en una entrevista para triangular información.....	140
3.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	142
3.4.1. El cuestionario.....	144
3.4.2. Grupos de discusión.....	148
3.4.3. Entrevistas en profundidad.....	150
3.4.4. Diario de campo.....	154
3.4.5. El instrumento principal de recolección de datos: el investigador	156
3.5. Procedimiento de análisis y tratamiento de los datos.....	157
3.6. Proceso para garantizar el rigor científico y la calidad de los datos.....	165

3.6.1. Confiabilidad.....	165
3.6.2. Validez y triangulación.....	166
3.7. Planificación y temporalización.....	169
CAPÍTULO IV. Análisis y tratamiento de datos.....	173
4.1. Marco de categorías conceptuales para el análisis de datos.....	175
4.1.1. Proceso de categorización.....	175
4.1.2. Categoría relacional.....	179
4.1.3. Categoría referencial.....	180
4.1.4. Categoría motivacional.....	181
4.1.5. Categoría emocional	182
4.2. Aproximación inicial: referencias comunes a los productos de ficción.....	184
4.3. Desarrollo del análisis e interpretación de resultados por categorías.....	187
4.3.1. APLICACIÓN DE LA CATEGORÍA RELACIONAL.....	189
a) La recepción de la ficción ¿hábito individual o compartido?.....	189
b) Convergencia: redes sociales y/o adaptaciones audiovisuales de libros.....	198
c) Nivel interpretativo: conclusiones parciales.....	201
4.3.2. APLICACIÓN DE LA CATEGORÍA REFERENCIAL.....	205
-Factores determinantes externos que influyen en los hábitos de visionado de la ficción audiovisual y literaria.....	205
a) Por recomendaciones y/o presión del grupo de pares.....	206
b) Por la influencia que ejerce la publicidad.....	215
c) A través del sistema educativo.....	222
d) Nivel interpretativo: conclusiones parciales	228
4.3.3. APLICACIÓN DE LA CATEGORÍA MOTIVACIONAL.....	233
a) El acceso a la ficción audiovisual como vehículo de entretenimiento y evasión.	233
b) Desmotivación ante la concentración que requiere la lectura de un libro.	240
c) Facilidad de procesos simbólicos de imaginación en la ficción literaria.....	251
d) Nivel interpretativo: Conclusiones parciales.....	260

4.3.4. APLICACIÓN DE LA CATEGORÍA EMOCIONAL	267
a) Vinculación con la historia y los personajes en la ficción literaria.....	267
1. Interpretación y reinención del personaje y la situación.....	267
2. Experiencia literaria personal y estado anímico.....	273
b) Los personajes de ficción audiovisual como vínculo identitario.....	280
c) Nivel interpretativo: Conclusiones parciales.....	287
d) Analogías entre la construcción identitaria en la ficción audiovisual y literaria .	294
1. La trama como vínculo para la identificación.....	294
2. Facilidad de identificación en productos de ficción realistas.....	301
3. Valores de los personajes con los que la persona se identifica	307
4. La ficción: un escaparate para la redefinición del yo.....	313
CAPÍTULO V. Conclusiones y retos de investigación.....	323
5.1. ¿Qué rol adquiere la ficción audiovisual y literaria en el grupo de pares?.....	325
5.2. ¿Qué motivaciones y esquemas mentales presentan los jóvenes en el proceso de recepción de ficción literaria y/o audiovisual?.....	333
5.3. ¿De qué modo se construye la identidad de juvenil a través de la ficción literaria?...339	
5.4. ¿Cómo surgen los procesos de identificación en la ficción audiovisual?.....	342
5.5. ¿De qué modo la ficción literaria y audiovisual generan discursos afines en lo que respecta a la construcción identitaria en los jóvenes?.....	344
5.6. Limitaciones de la investigación	350
5.7. Líneas de investigación abiertas.....	351
CAPÍTULO VI. Referencias bibliográficas e índices.....	353
CAPÍTULO VII. Anexos.....	385

ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA

El lector de esta tesis observará que constantemente se está haciendo mención a la palabra joven/jóvenes y/o adolescentes para referirnos a un grupo social determinado. Aunque es muy complejo determinar exactamente un rango de edad propio, ya que actualmente en contextos informales se puede llamar joven a una persona de 16 años y a una de 29, se va a acotar el término sobre varias definiciones de las que se va a hacer uso y que guiarán el resto de la tesis cuando se haga referencia a una u otra palabra, salvo excepciones que serán señaladas en el instante mismo de ser presentadas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO¹) define *joven* como “personas con edades comprendidas entre 15 y 24 años de edad”. Por otra parte, dentro de esta franja señala que habría que diferenciar entre adolescentes (rango de edad comprendido entre 13 y 19 años y joven adulto que sería entre 20 y 24 años. Por supuesto, esta institución señala que este término es relativo ya que depende de las circunstancias específicas de cada país.

Para este trabajo, al apropiarnos de este término, en algunas ocasiones se aludirá a jóvenes o juventud para hablar, en general, de personas que comprendan edades entre 13 y 24 años aproximadamente y, en otras ocasiones, se diferenciará entre adolescentes (de 13 a 17 años) y jóvenes (17-24 años). Por otra parte, el lector de este texto verá que en múltiples ocasiones se está haciendo referencia al término “escuela” para hablar del periodo educativo que comprende la adolescencia. En este sentido, se utilizará esta palabra para referirnos a los centros educativos que abarcan los grupos de edad de la etapa adolescente.

Finalmente, cabe señalar que el lector observará que se va combinando continuamente la tercera persona impersonal, la primera persona del plural y, en ocasiones, la primera del singular. No se trata de un error, ya que en un trabajo de corte cualitativo con estas características se enmarcan aspectos que se encuentran dentro de la subjetividad del investigador (yo), en ocasiones dada la científicidad del contenido y la revisión de autores se ha optado por abstraer el vocabulario a una terminología impersonal (se) y, en otros momentos, se combinan ambos aspectos dado que el investigador es, al mismo tiempo, actor y testigo de la situación investigada y, en ese intersubjetivo entre autor-actor, se incorpora un punto de vista plural (nosotros) (Berbegal, 2009).

1 http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/preguntas_frecuentes/

CAPÍTULO I

Planteamiento iniciales

1.1. El investigador y lo investigado

Definir este trabajo dentro de una rama científica precisa de una cuidadosa atención para encontrar un equilibrio entre los distintos saberes académicos. El saber científico actual cada vez es más interdisciplinar y hay una creciente necesidad de explicar los fenómenos de un modo holístico y global que permita abordarlos en su totalidad. Puede parecer un sendero arduo y difícil ya que existen diversas bifurcaciones, pero por otro lado ello se convierte en un deseo apasionante de producir conocimiento y enriquecerlo aportando múltiples perspectivas de distintos autores y corrientes, por supuesto teniendo puesto el foco de atención en los propósitos de partida que posteriormente se trasladarán a este documento.

No obstante, hay que ser cautelosos ya que este afán por el conocimiento puede ser traicionero, arrojando al investigador a una realidad múltiple con todo tipo de saberes, teorías y perspectivas que oscurezcan más que aclaren el proceso de análisis y elaboración de resultados. Por esa razón, como se está argumentando, encontrar un equilibrio en todas estas aportaciones será esencial, sobre todo cuando los datos presentan un conjunto muy amplio de posibilidades de análisis y es menester acotar las categorías de análisis, previas y emergentes, a unos presupuestos previamente dados que se introducirán en este mismo capítulo, dando así su razón de ser a este estudio. En consecuencia, este fenómeno se ha abordado principalmente desde teorías y resultados de investigación de carácter educativo, como se ha adelantado inicialmente, pero se ha apoyado desde presupuestos filosóficos y sociológicos, ya que los fenómenos humanos no se pueden explicar únicamente desde un foco de proyección disciplinar. Además, la trayectoria del autor de este estudio así lo invita:

Diario de campo, 18 de diciembre de 2013.

Al comenzar a redactar el marco teórico del tema de investigación de esta tesis doctoral, me doy cuenta de que muchos saberes provenientes de cuando estudié Trabajo Social y otros correspondientes a cuando inicié paralelamente mis

estudios en Filosofía, me llevan a ver que pueden ser muy útiles de cara a abordar la perspectiva teórica de un modo transversal y así ofrecer una explicación del fenómeno más global que permita acceder al campo y al posterior análisis de la información con mayor profundidad obteniendo una reflexión, probablemente, mucho más enriquecida.

El lector podrá ir apropiándose de las diferentes perspectivas durante toda la tesis con la intención de que juntos podamos descubrir, entender y comprender el caso objeto de estudio en su conjunto, yendo a los significados más profundos. A partir de este instante, se va a hacer explícita la difícil tarea de la reflexión que, lejos de caer en pensamientos vacíos fruto del proceso de campo, se pretende otorgar a todos los planteamientos para obtener así mayor sentido y coherencia entre las partes, que pongan en evidencia todos los avances en este proceso.

En ocasiones, se teoriza acerca de la necesidad de que el investigador esté separado del contexto de estudio para no influir en los posibles resultados y, aunque es un planteamiento que en determinados procesos es válido, se considera que en metodología cualitativa no se puede caer en la separación artificial del contexto del investigador con el campo escogido. En consecuencia, nuestra experiencia personal debe ponerse en relieve, como se detallará en profundidad en el apartado del método, y que sea de utilidad como parte del proceso de cuestionamiento, reflexión, indagación y descubrimiento.

En consecuencia, hay que ser cuidadosos con este tipo de afirmaciones ya que se corre el riesgo de avanzar hacia un relato autobiográfico y, lejos de caer en esta pretensión, se propone un trabajo empírico apoyado por un cuerpo teórico integrado y un trabajo de campo circunscrito en un diseño o grueso metodológico detallado, que despliega un conjunto de detalles que facilitan y condensan la intervención y la posterior elaboración de resultados. Por supuesto, el diario de campo del investigador va a aparecer durante todo el proceso, especialmente aquellos fragmentos que sirvan para invitar a la reflexión acerca de los resultados que se van obteniendo y así el lector podrá ir viendo paso a paso las bases sobre las que se asienta este estudio y el proceso emergente que se ha ido dando.

Cuando comencé mi trabajo fin de máster (López Pérez, 2013) en 2012 me detuve en las teorías sobre cómo se puede entender y abordar la realidad para conocerla y comprenderla en su conjunto. Lejos de comenzar ahora con una reflexión sobre ello, ya que posteriormente se ha dedicado un apartado específico, se parte de ciertos dilemas a los que el investigador se enfrenta inicialmente, ya que si se toma como punto de inicio la realidad que vivimos, o que viven los informantes, se debe asumir que es construida y reconstruida de forma constante a través del diálogo y la interacción entre las personas y su entorno. En consecuencia, habrá que ver dónde está el lugar que ocupa el conocimiento, qué función cumple y si realmente es posible llegar a conocer aquello sobre lo que se está investigando. Una aventura que me acompañará durante los siguientes cuatro o cinco años, donde sentimos que integramos conocimiento a la vez que somos productores de este (Sabirón, 2006).

Lo que será relevante o no en cada momento, se va a definir al principio, pero habrá que estar especialmente atentos a los datos que vayan emergiendo en el campo de la acción y así, a través del estudio de caso exploratorio como modalidad metodológica por la que se ha optado (Simons, 2011), se tendrán más criterios para decidir sobre aquellas situaciones o hechos que serán especialmente relevantes y que aportarán mayor información. El investigador tendrá que inspirarse por la reflexión cuando este se encuentre ante el caso a estudiar en toda su complejidad, esforzándose por comprender, deduciendo los significados más profundos de esas experiencias.

Por lo tanto, en esta primera fase del trabajo, se pretende llevar a cabo una aproximación a este dilema, para que el lector pueda comprender el punto de vista inicial del autor de esta tesis que en este apartado se ha venido avanzando, justificando la posición epistemo-metodológica personal, que se quiere definir con exactitud dada su relevancia.

Bien es sabido que la naturaleza de un objeto de estudio se puede abordar desde distintos presupuestos, de hecho las corrientes metodológicas para dar explicación de las situaciones objeto de estudio son múltiples dada la posición filosófica fenoménica de partida del autor en cuestión. Para abordarlas bastará con que se adopte una “mirada” que permita valorar la situación de partida, elegir la más adecuada y darle producción de sentido al objeto de estudio a través de la puesta en acción metodológica:

Diario de campo, 13 de enero de 2014.

Cuando comparto con algunos colegas del campo académico la cuestión de las “miradas” siempre caemos en el ya clásico antagonismo entre un abordamiento “externo” o la introspección “desde dentro”. No creo que merezca en esta tesis especial redundancia sobre este aspecto, sobre todo cuando nos encontramos cada vez más estudios y autores que hablan de metodologías mixtas, aspecto que no termino de comparto todavía en su totalidad y creo que paralelamente a ello es importante valorar el reconocimiento del objeto de estudio en las ciencias sociales, a veces infravalorado, y las posiciones metodológicas cualitativas que, muchas de ellas como las que en esta tesis manejo, con frecuencia han estado muy cuestionadas por determinados ámbitos de la investigación.

La propia acción personal del investigador se va a plasmar, como se comentaba anteriormente, a lo largo de la tesis pero se va a dedicar un apartado específico a abordar la cuestión de la reflexividad en un trabajo que sigue una metodología científica, con el objetivo de generar conocimiento y así suscitar el interés por la reflexión en torno a unos resultados fruto del análisis de campo. De hecho, la discusión de estos pondrá en evidencia la capacidad de relacionar y proyectar los datos obtenidos con aportaciones de otros autores destacando ahí nuestra cultura académica previa.

Por supuesto, esta relación de meta-relatos provoca que el proceso de elaboración de conclusiones sea más complejo y laborioso, debido también, además, al sentido emergente del objeto de estudio, pero al mismo tiempo se considera que ello lo enriquece más concibiéndose como un valor añadido más que como un obstáculo. Desde esta perspectiva, se acogen dos miradas; la propia interna del investigador que va a permitir alzar los presupuestos de partida y propósitos e ir aportando diferentes pistas resolutivas a partir de las afirmaciones que se vayan obteniendo por parte de los informantes, y todo ello complementado con la mirada exterior, que proviene principalmente de las referencias externas utilizadas de autores que han ahondado en campos afines al nuestro.

En síntesis, en este primer capítulo se va a tratar principalmente de definir el objeto de estudio marco de referencia para este trabajo, un proceso que de partida ya tiene una gran relevancia y complejidad, abordando posteriormente una propuesta de investigación lanzada desde el diálogo y la reflexión subjetiva y, por supuesto, completada con el conocimiento que se podría denominar más objetivo. En esta clave, se va a continuar definiendo nuestra situación de partida inicial, la cual permitirá al lector abordar y comprender mejor esta tesis para ir avanzando hacia unas preguntas de investigación, presupuestos y propósitos que, como se ha dicho, emergerán de esa reflexión. Por lo tanto, se va a dejar bien definida la cosmovisión del investigador tomando como referentes epistemológicos principales a varios autores de gran relevancia en teorías constructivistas y que servirán de eje para definir la posición inicial del autor del estudio.

La pretensión es mostrar la posible evolución que se vaya dando sobre el objeto de estudio ya que de ese modo se estará con mayor predisposición de abordar las categorías emergentes y la saturación de las mismas. Se parte de la premisa de que no estamos exentos de dilemas, conjeturas durante el acceso al campo, la sensación o necesidad de objetivar la subjetividad, las creencias iniciales que se poseen, así como la influencia de nuestra propia presencia en el campo y sus implicaciones.

Aun con todo, hay una necesidad de establecer un análisis en profundidad sobre el caso a estudiar que entre en diálogo con ese conocimiento interno que posea el investigador y aquel que vaya emergiendo a partir de los resultados obtenidos, los significados compartidos, a partir de la acción-reflexión y contraste, metodológicamente hablando, junto con los informantes (Guba y Lincoln, 2002).

Se puede adelantar también, que posteriormente se detallarán las técnicas e instrumentos de recogida de datos que se utilizarán así como los modos de asegurar la fiabilidad de los resultados, teniendo siempre en cuenta que cuando se habla del ser humano, se han de entretelar las singularidades que tiene estudiar algo tan complejo como la singularidad de las personas y por eso se considera que es muy importante la reflexión subjetiva que pueda llevar a cabo el investigador (Noya, 1999).

1.2. Situación de partida

En noviembre de 2013 daba por finalizado mi trabajo fin de máster (López Pérez, 2013) (en ocasiones se utilizará el término TFM para referirse al mismo) titulado *Influencia de estereotipos en adolescentes: series, reality shows y redes sociales*², un documento que desde un principio se presumía como el punto inicial para la futura tesis.

Este se planteaba inicialmente como un acercamiento desde el ámbito social a los estereotipos de género, inmigración y belleza y su presencia en televisión. A medida que fue avanzando la investigación, los resultados y los propósitos del estudio fueron aproximándose al marco educativo y surgió el interés y la necesidad de abarcar estos temas desde esta perspectiva. Al final del mismo, se extrajeron algunas conclusiones con cierta relevancia en el campo de lo que se conoce como alfabetización mediática:

Diario de campo, 9 de noviembre de 2013.

Ahora cuando ya tengo el trabajo fin de máster acabado me doy cuenta de que es un trabajo interesante a nivel social, sociológico e indudablemente tiene un interés educativo importante. Sin embargo, se hace presente la necesidad de abordar con mayor profundidad este asunto. La cuestión principal que aquí reside es el conjunto de posibilidades que brindan los resultados obtenidos y que es necesario ir acotando para ver desde dónde vamos a partir. El tema está a la orden del día, son múltiples los autores (Ferrés, 2008; Pérez Tornero, 2008; Lacalle, 2011) que están sacando estudios sobre la cuestión de la influencia de la programación televisiva, ídolos mediáticos, construcción de identidad, alfabetización mediática, etc., y que merecen un notable interés para acercarnos al fenómeno.

² Este trabajo está disponible en internet en su totalidad por si alguna persona desea consultarlo. El enlace es el siguiente: <https://zagan.unizar.es/record/12311?ln=es>

Durante todo el tiempo que duró este estudio conté con el apoyo inestimable de mi tutor, José D. Dueñas. Fue él quien me animó, en buena parte, a seguir investigando sobre estos fenómenos, principalmente a raíz de los datos obtenidos con el TFM (López Pérez, 2013), y sería este el punto de partida inicial para el trabajo que podría darse en años sucesivos.

Se daban cuestiones relevantes que merecían cierta consideración, ya que nos aproximábamos a un fenómeno que, dependiendo del matiz que se le pudiese dar, era posible abordarlo no solamente desde el ámbito educativo, sino también desde la sociología, desde el ámbito de la comunicación audiovisual o periodismo, incluso. En ese sentido, los autores que antes se han comentado fueron fundamentales para adquirir una visión del fenómeno y aproximarnos hacia este. Tanto fue así que el primer acercamiento teórico a la tesis fue a partir de las perspectivas que estos introducían y la necesidad que marcaban de llevar la alfabetización mediática a las aulas. Ahí es cuando comenzaron a surgir los primeros interrogantes: ¿Es suficiente la actual alfabetización mediática en las aulas? ¿Qué efectos educativos alcanza? ¿Existen diferencias notables en la percepción de la realidad mediática entre aquellos que han tenido algún tipo de acceso en alguna asignatura al análisis de este tipo de contenidos?

Los congresos científicos a los que comencé a acudir en esa época me facilitaron conocer a algunos académicos y personas investigadoras que me introdujeron en un mundo fascinante de saberes y conocimientos en torno a la alfabetización mediática o a la construcción de identidades juveniles en entornos digitales, como por ejemplo la ponencia de Carlos Gurpegui (2013) sobre nativos digitales. Esta situación me invitó a llevar a cabo una importante reflexión acerca de la trascendencia que presentaba el tema de estudio y sus posibilidades de investigación, tanto que estaba comenzando la necesidad de ser cauto, porque la ambición por abordar todo tipo de temas podía derivar en un “caos” de necesidades y posibles vías de estudio.

Ahí creo que fue cuando se me vinieron a la cabeza las tres preguntas que hizo Kant (2010): ¿Qué puedo hacer? ¿Qué debo saber? ¿Qué puedo esperar? Estas preguntas para mí se resumían en dos cuestiones: ¿Qué quiero conocer? ¿Es socialmente relevante?

Diario de campo, 10 de noviembre de 2013.

Tuve una extraña sensación en aquel instante al terminar el congreso. Tenía como un afán por conocer, comprender, indagar, pero tenía muchos posibles puntos de partida. Decidí vincular la cuestión principalmente en dos sentidos, por un lado algún tema relacionado con la alfabetización mediática y, por otro lado, la construcción de identidades en adolescentes o jóvenes, ya que era una cuestión que había salido de forma reiterada hablando con mi tutor. Al indagar sobre el tema me voy dando cuenta de que apenas hay importantes investigaciones que hablen al respecto³ y que puede ser socialmente muy relevante ahondar sobre estas cuestiones.

La construcción de identidades en adolescentes era realmente un tema de interés, dada la época de cambios que se dan en ese periodo y la encrucijada existente entre el mundo de padres, el grupo de pares y la relevancia, cada vez más grande, de la transmisión de modelos y roles de conducta⁴ (Pindado, 2003; Silva, 2007). Esta cuestión ya se había trabajado de forma parcial durante mi TFM (López Pérez, 2013) a medida que fueron apareciendo los primeros resultados y fue una de las cuestiones que mi tutor me invitó a profundizar.

La curiosidad y el interés por conocer este campo, la cuestión de vincular la construcción de identidades con la literatura juvenil, un aspecto que durante el máster ya se estuvo valorando pero nunca llegó a hacerse patente, y los tres bloques sobre alfabetización

3 A día de hoy, cuando estoy finalizando y revisando la tesis, este aspecto de las investigaciones no se puede extrapolar como tal ya que en estos cinco años de duración de este estudio, han ido apareciendo multitud de estudios que giran en torno a este tema, algunos muy relevantes en el campo científico. No obstante, creo que es un campo que está todavía emergiendo y en constante cambio, donde van apareciendo cuestiones nuevas de análisis y aspectos que todavía no se han contemplado en profundidad.

4 Aunque no lo haya comentado de forma explícita hasta el momento, el periodo de la adolescencia trabajado durante el TFM había sido un rango de edad muy significativo para estudiar estos temas, dado que habíamos visto que la adolescencia y la juventud eran un proceso de cambio para la persona y de transición de unos roles a otros, donde los diferentes agentes educativos, entre ellos los medios de comunicación, juegan un rol esencial.

mediática que yo veía en ese momento claves, condujeron a comenzar a hablar de construcción de identidades en múltiples pantallas: lectura mediática, digital y literaria. Con la certeza de que iba a ser un tema de notable repercusión e interés en el ámbito socio-educativo. Ahí comencé con la tesis.

Los procesos de realización de tesis cualitativas, como es la que aquí se presenta, además de ser complejos y laboriosos pueden derivar en que el investigador se aproxime hacia una disolución de múltiples conceptos y temas que, aunque relacionados entre sí, vayan descontextualizándose cada vez más del objeto inicial del estudio.

Como afirma Pérez Serrano (2000), en ocasiones debido al sentido emergente del estudio, el proceso de campo puede implicar que el investigador se encuentre con un estudio ambicioso, dependiente de un proceso de categorización nada exento de complejidad y con un alto grado de inexactitud.⁵

El estudio inicial comenzó con unos presupuestos y propósitos de partida que, en el instante de comenzar a acercarnos al campo y tras la primera recogida de datos, vimos que el planteamiento era en exceso abierto. Los resultados del primer centro al que fuimos en el que se llegaron a pasar los cuestionarios y a realizar entrevistas, hizo pensar que los propósitos que habíamos definido así como los resultados obtenidos abarcaban cuestiones de muchos y diversos campos de interés que eran difíciles de tratar y analizar⁶. Por otro lado, la entrada al campo también se vio afectada ya que el acceso a estudiantes de 2º de bachiller estuvo llena de dificultades para poder investigar a los informantes de este centro y a otros donde no se tenía contacto alguno.

Estas cuestiones fueron decisivas para realizar un replanteamiento de la investigación junto con mis directores de tesis acotando, en primer lugar, el objeto de estudio hacia cuestiones más concretas de las que se pudiera extraer información relevante en el campo de estudio, sin alejarnos de la idea central objeto de investigación. Al mismo tiempo, se planteaba la necesidad de definir un conjunto distinto de informantes:

⁵ En este caso la reflexividad del investigador invitaba a poner como relevantes para esta tesis datos que se iban recogiendo que, aunque eran de gran interés desde un punto de vista sociológico, se alejaba del punto de partida.

⁶ Los principales ejes de interés estaban relacionados con alfabetización mediática, usos de redes sociales e internet, construcción de identidades a través de programas televisivos e intervención educativa.

Diario de campo, 8 de enero de 2016.

Inicialmente, al comenzar la reunión con mis directores de tesis, estábamos viendo cómo acceder a otros institutos y a estudiantes de segundo de bachiller para seguir con el acceso al campo y el desarrollo de la investigación. Tras un largo tiempo de debate y cuestionamiento observamos que, durante el transcurso de esta investigación, el acceso al campo se ha visto bastante inaccesible y además los resultados que hemos obtenido hasta ahora, puestos en perspectiva con los presupuestos de partida iniciales, generan importantes dificultades para seguir. Rosa me plantea la necesidad de reorientar el objeto de estudio adoptando una visión más concreta y operativa que nos permita acceder al campo y, sobre todo, que nos permita tener la capacidad de relacionar y establecer resultados. Al mismo tiempo, José también argumenta la misma sensación añadiendo la posibilidad de buscar un objeto de investigación que también nos permita realizar una comparativa con los resultados obtenidos durante mi trabajo fin de máster.

Por supuesto, los datos recogidos de este primer grupo de informantes, aunque posteriormente no hayan formado parte de la muestra objeto de estudio, sirvieron como punto de partida para enfocar esta investigación. A partir de ahí, fuimos reformulando las cuestiones pertinentes para retomar el trabajo desde la perspectiva que aquí se contempla y que concreta las cuestiones iniciales de mayor interés para la tesis que ahora concluye.

1.3. Trascendencia del tema de investigación

En esta última década se ha dado una proliferación de estudios muy destacada centrada en el campo del análisis de la influencia de los contenidos audiovisuales en la sociedad, especialmente en los jóvenes, y en los últimos años se han comenzado a ver estudios más centrados en el análisis de pantallas, recepción de contenidos, socialización a través de internet (López Pérez, 2014; Megías y Menéndez, 2012; Morduchowicz, 2014; Orozco, 2014; Rodríguez, Medrano, Aierbe y Martínez, 2013), alfabetización mediática e intervención educativa (Ferrés, 2011; Pérez Tornero y Tejedor, 2014). Trabajos que hasta hace poco apenas existían o eran muy poco conocidos y no se les daba la importancia que a día de hoy ocupa.

Paralelamente, la recepción literaria por parte de adolescentes y jóvenes está siendo objeto de estudio y debate desde hace décadas, quizá más que la vertiente audiovisual. En este caso, los estudios giran en torno al análisis de la problemática sobre el desinterés de la lectura en adolescentes, hábitos lectores y recepción literaria (García Canclini, 2007; Granado y Puig, 2014; Lluch, 2013; Margallo, 2010, Morduchowicz, 2010), lectura de *best-seller*, relación entre lectura de libros, y dinámicas de interacción *online* a través de blogs o redes sociales (Dueñas, Taberero, Calvo y Consejo, 2014; Heredia y Romero, 2017; Lluch, 2017; Manresa y Margallo, 2016), hábitos lectores, relación educativa y, sobre todo, la dimensión emocional e identitaria (Alonso Blázquez, 2005; Martín Barbero, 2010; Petit, 2001; Sanjuán, 2014).

En este conjunto de bibliografía expuesta, junto con el resto de estudios analizados, se observa una creciente y evidente inquietud por parte de la comunidad académica en torno a estos fenómenos y las repercusiones que están teniendo en el ámbito educativo, siendo áreas, hasta hace unos años, tratadas de forma independiente. La preocupación ha ido en aumento sobre todo porque no se llegan a hacer efectivas en las aulas, en muchas ocasiones, las recomendaciones de los investigadores, quizás en algunos casos de forma discreta (Ferrés, 2011; Sanjuán, 2014).

Sin embargo, este corpus de conocimientos generado en torno a estos temas es cada vez más amplio y difuso ya que van apareciendo nuevos interrogantes en la medida en que la industria mediática, y cada vez más la literaria, están en constante transformación y cambio y, en consecuencia, aparecen nuevas formas de socialización, de interacción entre jóvenes con múltiples pantallas, diversos procesos de identificación, relaciones distintas con ambos tipos de ficción y una recepción de contenidos en constante evolución a medida que aparecen nuevos formatos de programas y contenidos, produciéndose, cada vez más, un acercamiento entre la industria mediática y audiovisual que lleva a abrir un foco importante de reflexión e investigación (García Canclini, 2011; Lluch, 2017; Lomas, 2016; Margallo, 2009; Morduchowicz, 2014).

Es ese el punto de partida que se ha propuesto, tomando como motor principal la ficción (un concepto que se definirá y se concretará en el marco teórico) audiovisual y literaria y los hábitos y modos de recepción que tienen los adolescentes y jóvenes respecto a esta. En consecuencia, se aportan, a través de sus respuestas, algunas claves relevantes para comprender en conjunto este caso, ya que como se está observando, se parte de un conjunto de temas que requieren constante reflexión y puesta al día. Además, la vertiente cualitativa permite ahondar más sobre las experiencias personales y significados profundos que los propios jóvenes construyen a partir de las interpretaciones de sus vivencias propias y de sus procesos de recepción.

Desde un principio se pensó que el TFM del autor (López Pérez, 2013) hubiera servido como base para desarrollar esta futura tesis doctoral y que se utilizase como vehículo de anclaje. Por esa razón, durante el proceso de análisis e interpretación de resultados se han introducido algunas conclusiones del mismo junto a referencias de otros autores para apoyar, contrastar o, según su caso, matizar los resultados del presente estudio, principalmente los relacionados con la ficción audiovisual. Así, los resultados del presente estudio quedan más enriquecidos al poder establecer dicha comparativa entre varias franjas de edad, sobre todo en tanto que el elevado consumo de series así como la homogeneización del visionado de estas sigue siendo un aspecto que a día de hoy parece que aun se está dando (Brito y Levoyer, 2015; Martos, 2011; Sandoval, 2015).

De todo este proceso, surge el estudio que ahora se está presentando y que tiene como título: *Hábitos y modos de recepción de la ficción audiovisual y literaria en adolescentes y jóvenes*, agrupando a través de este los aspectos que anteriormente se han plasmado y que a continuación se van a profundizar.

1.4. Enfoque y sentido de la investigación

1.4.1. Cosmovisión del investigador

Lanzando una mirada al pasado, se puede observar que las Ciencias Sociales, entre ellas el campo educativo, cuentan con un conjunto muy variado de corrientes, escuelas y teorías, unidas y al mismo tiempo divididas, tanto en sus métodos, técnicas e instrumentos como en sus campos terminológicos. Es decir, que dependiendo de la tradición epistemológica a la que se acoja el autor se encuentran discursos distintos que, aunque generalmente están estrechamente relacionados, el porvenir del campo científico los ha transformado en diferentes ramas de conocimiento y discursos que gozan de una entidad propia, de cierta autonomía (Pizarro, 1998).

En consecuencia, aparecen un conjunto de paradigmas, perspectivas o aproximaciones que adoptan distintos enfoques desde los que se proyecta la persona, en relación a su entorno y la posibilidad de acceso al conocimiento. Por ese motivo, se considera que es una cuestión esencial definir las referencias epistemológicas de partida, ya que es una reflexión que justifica desde dónde se construye el objeto y sirve para conocer las bases en las que se fundamenta este estudio. Obviamente, este apartado se debe entender únicamente como un marco de referencia y no excluye otros posibles acercamientos epistemológicos que se le pudieran aplicar a este trabajo u otro de índole similar, aunque se entiende que ahí cambiaría el enfoque metodológico así como los presupuestos y propósitos iniciales. Por esa razón, no se postula como un marco único y verdadero, sino como aquel que se considera más pertinente para acercar al investigador al objeto de estudio ya que ello determina el modo en el que este piensa la realidad y su naturaleza, en definitiva, su cosmovisión.

Actualmente, el conocimiento que se adquiere sobre un determinado fenómeno de estudio es cambiante y se va redefiniendo con el tiempo. Ello implica adoptar un enfoque holístico que permita ver cómo se va construyendo la realidad a través de los distintos discursos que generan las personas, sus percepciones, qué sentido se da a la acción y qué discursos y significados se generan en los procesos de recepción de información (Aranda, 2002).

Quizás, ese punto de inicio sobre esta cuestión, precede al inicio de esta tesis. Los primeros contactos con la epistemología y las teorías socio-constructivistas de Fernando Sabirón (2006), obligan a cuestionarse la posibilidad de alcanzar un conocimiento único sobre aquello que se investiga, más bien se puede hablar de hallar únicamente un saber acompañado de múltiples percepciones subjetivas propias del ser humano complementado por los procesos psicológicos y físicos del individuo (Crary, 2008).

Este aspecto es muy relevante ya que es predecesor de todo aquello que se va a estudiar, lo cual guiará los siguientes pasos y sobre todo el sentido de las conclusiones que se obtengan. Así, el paradigma de investigación es previo a la metodología que se analizará posteriormente, ya que implica una gran relevancia como base inicial para cualquier trabajo empírico (Guba y Lincoln, 2002).

En este sentido, Sandín (2003, p. 47) pone en perspectiva este asunto a través de tres preguntas: “¿Qué tipo de conocimiento obtendremos en una investigación? ¿Qué características tendrá ese conocimiento? ¿Qué valor puede otorgarse a los resultados obtenidos?”

Estas tres preguntas son las premisas fundamentales que limitan el paradigma de investigación y que deben responderse. La primera es la pregunta ontológica y hace referencia a la naturaleza de la realidad y al acceso que se puede tener a esta. La segunda se refiere a la cuestión epistemológica, es decir, a la naturaleza entre quién conoce o busca conocer y aquello que puede ser conocido y la tercera pregunta será la cuestión metodológica, es decir, habrá que ver si esos datos que se obtienen realmente producen conocimiento sobre aquello que se está estudiando (Guba y Lincoln, 2002).

Siguiendo los presupuestos construccionistas de Berger y Luckmann (1968), se considera que la realidad es contingente y está construida, de- y reconstruida socialmente. En consecuencia, el conocimiento que se puede adquirir acerca de determinados fenómenos es aquel que proporcionan sus actores. Dicho de otra manera, toda la información que se obtenga de los informantes depende en gran medida de las proyecciones que hacen los diferentes individuos sobre sus experiencias. Por lo tanto, la “verdad” o el significado de los sucesos emergen a partir de la interacción del investigador con la realidad y, por lo tanto, se trata de constructos sociales. A modo de ejemplo, cuando se hable de recepción de series, de experiencia literaria o de identificación con personajes de películas siempre se analizará desde la realidad de los participantes que es socialmente construida por estos, es decir, que los significados que se puedan extraer sobre estos temas serán diferentes en cada informante dependiendo de la interpretación que lleven a cabo de sus propias vivencias, de cómo reciban los contenidos y los construyan mentalmente.

Sin embargo, la cuestión no radica ahí ya que estas proyecciones dependen en buena parte de la interacción que tienen los diferentes individuos entre sí, pero también con el entorno y a través de los estímulos que reciben de este (Rosas y Sebastián, 2008), por ejemplo a través de los contenidos audiovisuales, literarios o cualquier otro agente externo.

Es ahí donde el caso escogido para este estudio toma una relevancia esencial ya que al estudiar “hábitos de recepción”, en realidad se está observando cómo los adolescentes y jóvenes se apropian de esa realidad que interviene en sus vidas, la reproducen y, en ocasiones, la transforman a través de diferentes vivencias y prácticas diarias (Corcuff, 1998; García Canclini, 2011). De hecho, la experiencia del investigador como profesor universitario de estudiantes de magisterio le invita a analizar en el campo actitudinal y en el imaginario de estos jóvenes, que efectivamente existen notables diferencias individuales en cuanto al significado que le pueden atribuir a un fenómeno, pero también existen ciertas convergencias que obligan a pensar en imaginarios colectivos y conjuntos de significados más o menos comunes.

Si el conocimiento se desarrolla y es transmitido en contextos sociales, es muy importante conocer el puesto del ser humano en su entorno. El concepto de Heidegger

(2015) *Dasein*, “ser-en-el-mundo”⁷ adquiere mucha importancia ya que el conocimiento se construirá a partir de las situaciones personales y vivencias de cada persona, el “aquí y ahora” en una relación entre el Ser o la conciencia del sujeto y el objeto que emana de esa conciencia.

Si no se puede generar un conocimiento universal y absoluto sobre aquello que se está estudiando, tampoco es la pretensión del presente estudio dado que este es fruto de los procesos subjetivos contruidos socialmente entre las personas, se entiende que mediante técnicas e instrumentos de recogida de datos rigurosos, utilizando la metodología cualitativa y con un proceso de categorización detallado, se pueden obtener conclusiones relevantes para comprender la realidad a la que el investigador se quiere acercar, contrastando los resultados propios con aquellos que han obtenido otros autores en estudios empíricos afines.

Por lo tanto, se parte de una filosofía constructivista y fenomenológica asumiendo la realidad y los hechos desde la propia experiencia de sus participantes. Una praxis heterogénea, interactiva y, sobre todo, que socialmente es compartida pero al mismo tiempo interpretada de forma constante por los individuos. Se asume que aunque estas construcciones mentales se basen en una experiencia social y de naturaleza local y específica del individuo, con frecuencia se van a encontrar elementos compartidos entre muchos individuos e incluso entre diferentes culturas y entornos. Aun con todo, su forma y contenido dependerán de las construcciones realizadas en el intercambio dialéctico entre el autor de este estudio y los informantes (Guba y Lincoln, 2002).

Así, las personas elaboran un sistema de significados a través de sus percepciones, creencias y puntos de vista. Por esa razón, no interesa obtener un conocimiento universal y absoluto y, por tanto, generalizar los resultados obtenidos a toda la población, sino interpretar las situaciones, los hechos y las respuestas que proporcionan los actores que se investigan, derivadas de pensamientos y sentimientos, y así establecer conclusiones al respecto que puedan servir para obtener una mayor comprensión del caso objeto de estudio dentro del panorama social actual y que ello derive en que se pueda seguir profundizando sobre estas cuestiones desde el punto de vista educativo (Mcmillan y Schumacher, 2005).

7 El concepto original se encuentra dentro de la obra *Ser y tiempo* escrita en 1927

Esta filosofía constructivista invita a adoptar una posición fenomenológica, que guiará los pasos de esta investigación, donde se entiende que el mundo es reconocido y construido por las personas a través del lenguaje y la acción (Berger y Luckmann, 1968). Por esa razón, es fundamental que la cosmovisión existente entre los informantes y su realidad social en la dimensión de lo vivido, sea reflejado de la forma más coherente y fiel con la intención de plasmar esa visión tal cual ellos la expresan. Ello, sin duda, tendrá consecuencias importantes en el modo de abordar la investigación a nivel metodológico y en las formas de garantizar la credibilidad y veracidad de los resultados obtenidos.

En este punto del estudio, donde los presupuestos epistemológicos han quedado asentados así como el punto de partida, se está en calidad de dejar definidas las preguntas de investigación, los presupuestos de partida y propósitos del estudio que emanan de estas cuestiones así como de las perspectivas teóricas analizadas más relevantes.

1.4.2. Preguntas de investigación

Cuando comienzo a plantear esta tesis, me doy cuenta de que el estudio de la recepción de ficción audiovisual y literaria por parte de adolescentes y jóvenes es un fenómeno social muy amplio y complejo que exige un importante cuestionamiento por parte del investigador sobre aquellos temas o áreas sobre los que se desea trabajar.

Un trabajo empírico siempre parte de unas ideas que posteriormente se van a acotar en una serie de preguntas de investigación. En este caso, se da un símil de partida entre experiencias personales que nos motivan a acercarnos a esta cuestión como les ocurrió a Glaser y Strauss (1965) cuando desarrollaron la idea de estudiar la “conciencia del morir”, pero sobre todo se debe a circunstancias sociales y educativas que se van observando en la sociedad y que van en la línea de la reflexión teórica de otros autores, así como de algunas preguntas que no obtuvieron respuesta en nuestro trabajo anterior (López Pérez, 2013). Todo ello invita a concretar este fenómeno y esta problemática en la que cada día van apareciendo cuestiones emergentes a estudiar y así poder dar mayor visibilidad (Flick, 2015) a esta casuística, tal y como se ha visto en el epígrafe anterior.

Al tratarse de un estudio de caso, como posteriormente se desarrollará en el Capítulo III referente al método donde se estudia un fenómeno en profundidad, se debe hacer patente la pregunta fenomenológica que servirá como punto de partida para realizar nuestras preguntas de investigación: ¿Cuál es la naturaleza de esta experiencia vivida?⁸ Esta es la cuestión original que permitirá ahondar sobre el estudio de la ficción audiovisual y literaria a través de las realidades del grupo de informantes, de ahí surgen otras cuestiones: ¿En qué consiste tener esa experiencia? ¿Qué procesos de recepción de ficción se dan a través de la experiencia? ¿Cómo son?, entre las más destacadas.

Se han planteado las preguntas iniciales y, en consecuencia, el resto del trabajo empírico, desde un punto de vista que invita a conocer los procesos de creación de significado de los informantes a través de la ficción y, sobre todo, el sentido que les dan. Por esa razón, como se podrá ver más adelante, cuando se hace referencia a los hábitos de recepción, no se busca cuantificar el número de horas que leen o consumen ficción audiovisual, sino que se desea profundizar en los modos de recepción de esa ficción, las respuestas que los informantes otorgan a esas situaciones, tanto individuales o colectivas, fruto de la recepción de contenido, qué tipos pensamientos les surgen y cómo son aceptados, entre otras cuestiones. Por ello, se debe aplicar una perspectiva de estudio acorde a aquella información que se desea obtener y, por esa razón, el estudio de caso, dados los presupuestos comentados, se considera el más apropiado (Simons, 2011, Stake, 1995).

En esta línea, el planteamiento cualitativo de partida invita a formularse preguntas en el orden de lo subjetivo, que ayuden a recoger significados individuales o colectivos de realidades de distinta naturaleza, indagando la lógica interna de cada una de estas (Quintana, 2006). Yin (1994) señala como para el estudio de caso las preguntas de investigación servirán como punto de referencia y guiarán la obtención de resultados así como el posterior análisis de los mismos, son cuestiones destinadas al investigador, tal y como quedan expresadas a continuación:

⁸ Los teóricos afirman que esta pregunta fenomenológica inicial no puede reducirse a estas pocas palabras ni formularse de forma tan explícita al inicio de la investigación ya que requiere de una discusión reflexiva que se va haciendo durante el trabajo, pero aquí nos ha parecido relevante presentarla de manera aproximativa como punto de partida.

¿Qué hábitos de recepción de ficción audiovisual y literaria tienen los adolescentes y jóvenes?

¿Cómo y en qué medida los productos de ficción que consumen condicionan la identidad y el comportamiento de éstos?

Con el objetivo de orientar mejor la función investigadora, se decide traducir estas preguntas en varios presupuestos de partida que se contrastarán al final de esta tesis con el objetivo de ver en qué medida se han cumplido y también se presentan unos propósitos que orientarán todo el acceso al campo y el proceso de recogida de datos (Sabirón, 2006).

1.4.3. Presupuestos de partida

Los presupuestos de partida en el comienzo de esta tesis son esenciales para definir de una manera aproximada las nociones de inicio tras realizar una primera aproximación a la literatura sobre el tema en cuestión. De hecho, adquieren una trascendencia tal, que se ha dedicado un apartado específico a la reflexividad del investigador en el capítulo III referente al método, para acentuar la necesidad de ser conscientes de los esquemas o ideas iniciales que este posee con respecto al objeto de estudio para evitar, en la medida de lo posible, que estos afecten al desarrollo del trabajo de campo y a la interpretación de resultados o, en su caso, para hacer explícitas las propias limitaciones que tiene la figura del investigador (Boud, 1985). Ello, por supuesto, aplicado de forma paralela a las técnicas e instrumentos de recogida de información que se han establecido y los criterios de validez y confiabilidad escogidos para dotar al estudio de objetividad.

Como ya es sabido en los trabajos de corte cualitativo, los presupuestos de partida son emergentes, flexibles y contextuales y se van adaptando a los datos y circunstancias durante el transcurso de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Esto quiere decir, por un lado, que durante el primer acceso al campo y el análisis inicial de los datos recogidos podrían aparecer categorías emergentes que motivasen a indagar más sobre ese tema en cuestión y que ello necesitase de algún presupuesto de partida no contemplado, por otro también indica que durante el trabajo empírico, y especialmente al final del

mismo, se irán valorando si estas ideas iniciales eran correctas o incorrectas y de qué modo lo son a través de los datos que se vayan recogiendo, concluyendo finalmente sobre la veracidad de las mismas y comprobándolas con las conclusiones obtenidas.

Por lo tanto, los presupuestos iniciales se han articulado en las dos dimensiones principales a investigar quedando elaborados del siguiente modo:

-El consumo de ficción en jóvenes está motivado y condicionado de manera prioritaria por factores comerciales de las empresas editoriales y audiovisuales.

-Hay una influencia determinante de este consumo en el imaginario colectivo de los jóvenes.

1.4.4. Hacia unos propósitos de investigación

El proceso de formulación de estos propósitos ha supuesto ir desde lo más global, con importantes dificultades de operatividad, hasta llegar a unas cuestiones concretas que van acorde a los presupuestos y preguntas de partida. Aunque los propósitos se hayan incluido dentro de este capítulo, su redacción definitiva se realiza una vez queda definido el marco teórico que viene a continuación en el siguiente capítulo.

Dadas las premisas constructivistas que se han expuesto anteriormente, cabe esperar que el propósito final de esta investigación, siguiendo esta perspectiva, sea entender las construcciones que los informantes realizan, incluyendo la posición del autor de este estudio, para reconstruirlas, con el objetivo de obtener información que permita encontrar significados comunes e interpretaciones que faciliten la obtención de diferentes puntos de vista sobre el fenómeno que se va a estudiar. Esta reconstrucción también implica que se edifica sobre los estudios previos que hay hasta el momento sobre esta cuestión, para completarlos y actualizarlos con otras aportaciones que sirvan para afirmar, matizar o contrastar dichos datos (Carr y Kemmis, 1986; Guba y Lincoln 2002).

Lluch (2010) ha sido una de las autoras pioneras en este asunto al comenzar a realizar estudios donde se relaciona la ficción audiovisual y literaria, ya que una de sus líneas de investigación es la relación entre el *best-seller* literario y su adaptación audiovisual en lo que respecta a los hábitos de recepción que tienen los jóvenes. Morduchowicz (2010, 2014) y Martín Barbero (2010) en un itinerario acorde a lo anterior, han dedicado más de una década a investigar las formas de relación de los jóvenes con las pantallas siendo estas la forma de mediación principal en los procesos de socialización y en los modos de construcción identitaria a través de la ficción literaria y audiovisual. Más recientemente otros autores han ido analizando las dinámicas de compartir contenidos de forma *online* que llevan a cabo los jóvenes y que contrastan con las actividades que frecuentemente se han dado en el entorno escolar (Heredia, Romero y Amar (2018).

En una línea paralela, se destacan otros autores como Dueñas *et al.* (2014), Lomas (2016), Manresa (2012) o Sanjuán (2014) que analizan procesos de identificación del joven con el libro, formas de recepción de la ficción literaria y las respuestas que emergen al respecto. Por otra parte, se encuentra Ferrés (2011) o Pérez Tornero (2008), autores destacados en el campo audiovisual, quienes han desarrollado un conjunto de trabajos que se centran en las formas de recepción de ficción audiovisual y cómo estas afectan al imaginario individual y colectivo de los jóvenes.

Sin embargo, estos estudios, junto a otros muchos que se han expuesto en el marco teórico que viene a continuación, aunque enriquecen notablemente el ámbito de investigación sobre la ficción audiovisual y literaria, se considera que no llegan a abordar el fenómeno en su conjunto y, aunque algunos autores han dado las primeras aproximaciones como se ha observado, en general la mayoría se han centrado en aspectos más concretos de la relación del joven entre la ficción audiovisual y literaria. En el presente estudio, se pretende partir de las conclusiones principales de estos trabajos, con el fin de desarrollar un abanico de conclusiones en conjunto que amplíen y actualicen la información que se posee al respecto, pudiendo así profundizar sobre el caso escogido en todas sus facetas, donde se comprenda el fenómeno desde ambas perspectivas (audiovisual y literaria), entendiendo que no se pueden aislar una de otra ya que cada vez van más unidas, tanto en el campo de los hábitos y modos de recepción de la ficción, como en aquel

que trabaja sobre los procesos de construcción identitaria múltiples que se generan al respecto.

Y, por todo ello, se presentan dos propósitos u objetivos de estudio que se desprenden de las preguntas, presupuestos de partida así como del análisis teórico realizado. El sentido emergente de la investigación invita a orientarse a través de estos, pero no excluye que durante la misma puedan ir transformándose o apareciendo otros propósitos nuevos a medida que se va avanzando en el muestreo teórico⁹, dado que se van analizando los datos al mismo tiempo que se van obteniendo. Finalmente, los propósitos para este trabajo quedan resueltos del siguiente modo:

-Nos interesa conocer qué motivaciones e intereses acercan a los jóvenes a la ficción literaria y audiovisual.

-Paralelamente se desea identificar de qué modo estos contenidos de ficción influyen en el desarrollo de la identidad y en una construcción simbólica colectiva.

⁹ Entendemos por muestreo teórico, la situación propia de análisis cualitativos de acción-reflexión, es decir, que a medida que se van recogiendo los datos se van haciendo diferentes análisis para ver qué categorías van emergiendo y el sentido que va tomando la investigación (Sabirón, 2006).

CAPÍTULO II

Una aproximación teórica al
fenómeno de la ficción

2.1. Introducción

El lunes 9 de enero de 2017, aparecía la noticia de que el filósofo y sociólogo Zygmunt Bauman había muerto a los 91 años de edad¹⁰. Un hecho relevante para todas aquellas personas que conocen la trayectoria académica del autor, incluido el propio investigador del presente estudio, y cuyas obras, especialmente la titulada *Modernidad líquida*, han servido como marco de referencia para multitud de trabajos, entre ellos el que aquí se presenta.

Pero, ¿Qué es modernidad líquida? Es una metáfora que habla del cambio, de los constantes flujos en la sociedad, marcada por el carácter individualista, transitorio y efímero, donde las relaciones se hacen flotantes, sin rostro a través de la red. Una sociedad marcada por la incertidumbre, cambiante y transitoria, que ha asumido una libertad llena de miedos y angustias, donde los mercados se han liberado y *campan por doquier* controlando estos vínculos transitorios (Bauman, 2003).

En esta modernidad líquida rodea todo aquello que proviene de los medios de comunicación, donde la velocidad y la instantaneidad de la información así como las relaciones serán aspectos cruciales. La moda, la tecnología, las relaciones interpersonales, el estilo de vida, todo lleva dicha etiqueta. Por todo ello, las relaciones espacio-tiempo han cambiado, el universo se ha quedado globalmente mediatizado y se vive el presente del acontecimiento (Aragüés, 2012). Morduchowicz (2003) considera que la sociedad se mueve en un estado de permanente fragmentación, en el sentido de que sus individuos, especialmente los jóvenes, se encuentran ante una actitud flotante, discontinua y dispersa que genera una incapacidad para estar mucho tiempo frente a una misma realidad y eso hace que se busque una constante inmediatez, en un estado continuo de impaciencia y provisionalidad.

Además, según Vargas Llosa (2012), la base debe ser la diversión y el entretenimiento, esa es la pasión universal, aspectos que *a priori* no comportan ningún mal. La cuestión se agrava cuando esa dispersión y entretenimiento se proclaman como un valor

10 Recuperado el 9 de enero de 2017 de: http://www.eldiario.es/cultura/filosofo-Zygmunt-Bauman-muere-anos_0_599840730.html

supremo, donde lo que perturba, preocupa y angustia no tiene cabida. Todo ello lleva, según el autor, a la banalización de la cultura y a la generalización de la frivolidad donde prima el cotilleo, el escándalo y el sensacionalismo.

Desde esta cosmovisión actual, en este capítulo se va a llevar a cabo una revisión teórica partiendo de los fundamentos en los que se basa esta sociedad postmoderna, desde un punto de vista filosófico principalmente, para abordar en profundidad los hábitos y modos de recepción de la ficción audiovisual y literaria en adolescentes y jóvenes así como la construcción identitaria que emana al respecto, desde un enfoque eminentemente educativo y, en segundo plano, sociológico. La necesidad de elaborar una posición teórica radica en dos aspectos; el primero consiste en la necesidad de identificar y definir algunos conceptos que pueden ser útiles para el planteamiento inicial del presente estudio, que ayuden a indagar cómo otros autores los han definido y descrito. En segundo lugar, la utilidad de revisar trabajos previos contribuirá a llevar a cabo un análisis más completo ya que se utilizarán las perspectivas teóricas de otros autores como referencia en el análisis de resultados para terminar aportando una serie de conclusiones propias fruto de la investigación llevada a cabo en su conjunto. Dicho de otra manera, se va a otorgar de cierto volumen a las categorías emergentes poniendo en una comparativa las respuestas obtenidas por el investigador en perspectiva con las posiciones teóricas utilizadas (Quintana, 2006).

El marco teórico revela un proceso que comenzó al inicio de la investigación y que ha alcanzado su forma definitiva durante todo el estudio, ya que se ha ido completando a medida que se han ido dando nuevos hallazgos propios. La riqueza que aportan otros autores, ha servido para poner en perspectiva comparada el conjunto de contenidos y las líneas de investigación actuales sobre el tema, analizando los fenómenos desde un punto de vista teórico, aunque también de forma aplicada y empírica a partir de las conclusiones de diferentes investigaciones que se han llevado a cabo y que sirven como base para el posterior proceso de análisis y discusión de resultados obtenidos con su correspondiente construcción de significado (Mejía, 2003). En el Anexo I, el lector podrá ver un comentario del autor de este estudio acerca de las principales bases y fuentes de datos utilizadas para construir el marco teórico en el que se basa esta investigación.

2.2. ¿Qué entendemos por ficción?

Aproximarse el concepto de ficción, objeto central de este estudio, no es tarea fácil si se tienen en cuenta la variedad de definiciones y terminologías que existen hasta el momento fruto de la teorización de distintos autores. Un concepto que ha estado a debate durante décadas y que, a día de hoy, sigue evocando heterogeneidad de teorías, puntos de vista y metalenguajes diversos (Pozuelo, 1994). No obstante, para realizar una definición propia que servirá como eje de partida al desarrollo teórico y empírico que posteriormente se va a llevar a cabo, se va a comenzar por acercarse al fenómeno de la ficción desde la narrativa literaria.

Hamburger (1957), entre otros, subraya que la ficción, es decir, aquello que se cuenta, tiene la connotación de ficticio (no real) en la medida en que no existe de forma independiente del hecho de narrar. Ese relato se produce a partir de la narración y se configura como un mundo en sí mismo con personajes e historias con capacidad productora.

Martínez Bonati (1992), uno de los autores más destacados en esta línea, señala que la ficción narrativa es imagen y representación mimética, es decir, parte de la naturaleza para realizar una proyección o mimesis de esta donde hay una estrecha relación entre los diferentes esquemas discursivos de representación (creación del mundo ficticio) a partir del extracto de realidad que es tomado. A través de esta, se escoge a una persona o un objeto (que puede existir o no) del “mundo real” y a partir de ahí se crea su representación, como si de una imagen literaria del objeto designado se tratase, es decir, son elementos que no se hallan en el mundo real, pero sí que existen como referencia, pueden ser pensados y/o han sido organizados de un modo que en la realidad no existen (Maestro, 2015). Por lo tanto, es conveniente diferenciar entre el objeto y su imagen o representación, debido a que el individuo crea una ficción de ese elemento que posteriormente se trasladará a las mentes de las personas por medio del intercambio comunicativo. Como consecuencia de ello, se entiende que:

La obra literaria no es la comunicación, sino lo comunicado y, en esencia, lo comunicado es imaginario, no sólo en su Ser o no real o empírico, sino previo a eso, en Ser un hablar imaginario, representación de hablar, imagen y no cosa, signo y no objeto (Pozuelo, 1994, p. 277).

Por su parte, Dolezel (1999) explica cómo una semántica ficcional literaria se deriva de un modelo de mundos posibles. El autor comenta que, en primer lugar, se debe entender que tan ficcional es la obra *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll (1888) como el *Madrid* de Galdós, dándose de esta manera el principio de homogeneidad ontológica. En segundo lugar, afirma que cualquier tipo de relato literario puede estar incluido dentro de los mundos posibles y, en tercer lugar, considera que se puede acceder a los mundos posibles a través de varias vías, una de ellas desde el mundo real. En el “mundo posible” se integra todo aquello que puede ser concebido e imaginado, tanto lo verosímil como lo inverosímil, abarcando todos los posibles textos literarios. En palabras del autor, los mundos posibles son construidos por mentes y manos humanas.

La ficción forma parte esencial de esa realidad, no se puede disociar o desvincular de esta ya que la reconstruye pero al mismo tiempo la transforma y crea una alternativa partiendo como referencia de la realidad (Maestro, 2006). Como considera Sáer (2014), la ficción propone un tratamiento específico del mundo, es decir, crea un universo particular desde el punto de vista del autor basado en un saber más objetivo propio de la realidad que vive, pero mezclado con atributos de orden subjetivo que trata el mundo de una manera especulativa. Así, la ficción tiene un carácter empírico e imaginario al mismo tiempo. En consecuencia, este concepto brota de la idea de realidad y en función de cómo esta se perciba en el ser humano, la ficción será de un modo u otro.

No obstante, el concepto de ficción analizado hasta el momento ha surgido a partir de la narrativa literaria, como se ha indicado inicialmente, haciendo un breve recorrido por los autores que se han centrado en teorizar sobre la misma. Sin embargo, hace unas décadas comenzó a surgir la reflexión en torno al nuevo estatuto de la ficción, ya que se ha abierto un nuevo tipo de experiencia estética que ahora se reproduce principalmente, y de forma privilegiada, a través de las pantallas y redes virtuales. Martínez Bonati (1992) fue uno de

los primeros teóricos que habló sobre un modelo de mundo real vinculado a la experiencia cotidiana ordinaria, sin embargo, él no contempló la proliferación de sujetos culturales contemporáneos que aparecen en un mundo enmarcado en lo virtual a través de múltiples pantallas (televisión, ordenador, cine, móvil, etc.) y que obligan a cuestionarse el sistema binario de realidad/ficción, mundo privado/público, espacio objetivo/subjetivo, etc. Dicho fenómeno se presenta con esta casuística, ya que se van dando diferentes escalas de situaciones comunicativas, reales o ficticias, que corresponden a distintos estatutos ontológicos del mundo y que, en muchas ocasiones, se están viendo dirigidas a través de redes y pantallas.

Al respecto, Martín Barbero (1998) señala que se está produciendo un importante proceso de desautomatización perceptiva, que permite separar el espacio objetivo-real del imaginario ya que las prácticas del saber imaginario y creativo están sufriendo una seria reestructuración. La imagen *mass-mediática* exige una nueva forma de entender la ficción y, en consecuencia, ello obliga a cuestionar la lógica binaria que se acaba de comentar. Se va dando así una mutación en la percepción cotidiana ordinaria a través del espacio de la pantalla y la red (Baudrillard, 1990) y, por lo tanto, los esquemas de artes representativas tradicionales referidos sobre todo a la ficción literaria ya no sirven. Comienza a aparecer un *yo* virtual que no se puede entender como ficción, sino que es virtual a través de la red y puede gestarse como *real*.

Por lo tanto, para construir la definición que se utilizará en el presente estudio, además de recoger los antecedentes propuestos, se va a utilizar como base la línea que defiende Bruner (1996). En primer lugar, se entiende que la ficción (ya sea literaria o audiovisual) crea un universo de mundos posibles, integrando todo aquello que pueda ser concebido e imaginado, ya sea verosímil o inverosímil, pero extrapolado del mundo conocido, es decir, de ese mundo *real* (Dolezel, 1999).

De este modo, los enunciados o representaciones que se crean en el universo de la ficción, pueden ser modelos vinculados a dicho mundo físico y a la experiencia cotidiana ordinaria (Martínez Bonati, 1992), o quizás son objetos que no existen en la cotidianidad, pero que sí que se dan por referencia y pueden ser pensados. Esta cuestión se debe a que la

ficción asume esa realidad, la disocia y la desvincula en un acto de transformación, creando así una alternativa, un universo particular. Sucede entonces que la ficción, en muchas ocasiones, posee efectos de lo real, es decir, según manifiesta Baudrillard (1978):

En el truco visual no se trata nunca de confundirse con lo real, sino de producir un simulacro, con plena conciencia del juego y del artificio [...] se trata de introducir la duda sobre la realidad de estar tercera dimensión y, mimando y sobre pasando el efecto de lo real, de lanzar la duda radical sobre el principio de realidad. (p. 30).

Finalmente, el autor (ibídem) considera que se adquieren una serie de derechos sobre esta en el instante en el que ambos elementos se fusionan en la construcción social que asume el receptor de su propio mundo, y así la ficción puede asumirse como real, o como parte de esta, al integrarse en los imaginarios particulares de las personas y que estas la vinculen a su propia experiencia cotidiana.

Ello implica que la ficción sirve como vehículo o escaparate, independientemente de su pretensión de veracidad con respecto a aquello que representa (Sáer, 2014), para comprender y entender mejor la experiencia cotidiana de los individuos, ya que se configura como continuación y referencia de la vida real (Bruner, 1991). Por tal motivo, en la ficción no se trata de describir las cosas como tal, sino de representar el significado o connotación que pueden tener esos sucesos para las personas de una cultura determinada, ficcionalizando al receptor. En la línea que argumenta Maestro (2006), los materiales con los que esta se construye están robados de la realidad misma, pero relacionados entre sí de una forma que en la realidad no tienen por qué existir como tal.

Así, los mundos virtuales, se pueden entender como elemento de ficción en cierto modo, pero se considera, en función de lo que exponen los diferentes autores (Baudrillard, 1990; Martín Barbero, 2000), que virtualmente se va creando un universo paralelo al mundo físico que va dando lugar a una entidad propia que se configura como elemento real. No obstante, este asunto se escapa, en parte, del concepto de ficción que se va a tratar en el presente estudio de forma transversal y, por lo tanto, no se va a profundizar más en ello.

De los argumentos presentados anteriormente, se desprende la hipótesis de que la ficción será distinta para cada persona dependiendo de su universo particular y del valor que esta le otorgue. Por lo tanto, cada individuo la entenderá y la recibirá de una forma u otra desde diferentes atributos, ya que la identidad de cada persona es variable y la ficción es capaz de llevar a cabo una crónica particular de los acontecimientos que vive la persona y que incorpora continuamente del mundo exterior (Giddens, 1995). Es ahí donde se considera que la ficción audiovisual y la literaria, aunque operen en ámbitos distintos, responden a una estructura similar de creación ficcional y encuentran su estatus de convergencia.

2.3. Aproximación a las realidades contemporáneas

2.3.1. La utopía del mundo postmoderno

Con la revolución de las comunicaciones así como su impacto en la vida pública y privada de las personas a partir de la segunda mitad del S. XX, se comienza a asistir a un periodo de profundas mutaciones en todos los procesos de vida, donde van apareciendo nuevas claves en relación al mundo de las imágenes. Poco a poco, se van desarrollando las tecnologías que implican la aparición de nuevas y complejas formas de relación. Los medios de comunicación se van asentando cada vez más, en ese sentido, en un ecosistema donde se desarrolla la vida y donde se recrean lenguajes, conocimientos, valores y vivencias culturales. El tiempo de ocio de las personas ha sido colonizado por estos medios, especialmente la televisión, ordenadores o videojuegos que van modificando de forma sustancial las prácticas sociales, especialmente las de los jóvenes (Quevedo, 2003).

Se comienza una etapa donde la verdad y el conocimiento están en un estado de subjetividad tal, que han modificado la estructura de la educación, la ciencia y el origen del conocimiento en general. Comienzan a aparecer términos como deconstrucción, postestructuralismo y postmodernidad para referirse al tipo de sociedad que ha ido emergiendo en los últimos años a raíz de la revolución mediática. Este cataclismo contemporáneo, principalmente académico, supone otras formas de relacionarse con las personas, ciertos dilemas identitarios que antes no se contemplaban y el acceso a un

conjunto de estímulos sociales que se van aproximando a un estado cada vez mayor de saturación social, experimentando en consecuencia enormes cambios en las experiencias cotidianas de los individuos consigo mismos y con los demás (Gergen, 2006).

Los agentes de la realidad¹¹ actúan sobre el tiempo actual, intentando dominar el presente de ese espacio temporal, siendo la imagen, en las sociedades contemporáneas, el elemento principal a través del cual se ejerce ese poder. Según Puelles (2006), el artista contemporáneo, es decir, la persona o grupo de poder que actualmente diseña y planifica la realidad, es el gestor, el productor de la misma, que condiciona las formas de habitabilidad en un mundo construido a partir de la imagen y lo que a través de ella se representa.

Al respecto, Sánchez Noriega (1997) surge que, poco a poco, los medios de comunicación intentan crear una dependencia cognitiva a través de la creación de un marco de recepción unificado que pretende integrar las percepciones del individuo, necesidades, expectativas, creencias o valores. Sin embargo, aunque ello supone un condicionante importante, todos los individuos tienen capacidad de reacción o de respuesta diversa y los modos de recepción serán variables, dependiendo de múltiples factores. Por esa razón, aunque estas condiciones pretenden estar impuestas, en ningún caso son estables o fijas en el tiempo y en las personas, ya que constantemente se van apropiando, reproduciendo y transformando en otras a partir de las vivencias diarias de los individuos (Corcuff, 1998) y su relación con los medios, por lo que no se puede afirmar que haya una respuesta solamente mecánica, aunque sí altamente condicionada y mediatizada.

En ese sentido, si el conocimiento que se posee de la realidad es aquel que proporcionan sus actores (a través de la construcción y reconstrucción del conocimiento (Camejo, 2006) por medio de representaciones), y si los medios poseen efectos de realidad (Baudrillard, 1978; Bourdieu, 1997), otorgándole identidad de real a aquello que presentan (Aragüés, 2012), es posible que aquellos actores que controlan los medios tengan el poder sobre esa realidad representada, donde la mayor parte del conocimiento del mundo venga dado por los medios de comunicación y sus espectadores sean objeto de cierta manipulación mediática. Tal y como afirma Manuel Castells (2009), hay un nuevo

¹¹ La denominación agentes de la realidad sirve como metáfora para referirnos a aquellas personas o entidades que de algún modo controlan el aparato ideológico de nuestras sociedades.

intercambio de poder a través de las nuevas y diversas redes de relaciones y de comunicación y, en consecuencia, cualquier proceso de construcción de significados opera en un contexto global que depende de los mensajes y marcos mentales creados, que luego se difundirán a través de las diversas redes de comunicación multimedia.

De hecho, los mercados tienen un comportamiento hipnotizador que va en aumento, a través del cual buscan crear ciudadanos pasivos mentalmente, siendo estos cada vez menos responsables de sus decisiones o de la información que seleccionan. Un fenómeno denominado por García Canclini (2007) como “simulacros de participación”:

Si se miran los comportamientos masivos desde los mercados parece que buscan desactivarnos: somos cada vez menos responsables, sin capacidad de intervenir en los espectáculos que disfrutamos o en la información que nos seleccionan. Apenas simulacros de participación o de democracia directa, como las entrevistas dirigidas o editadas por los programas de noticias. (p.40).

2.3.2. La era de la imagen electrónica: de la contemplación al consumo

De lo expuesto anteriormente, se extrae que la imagen es el elemento principal por el cual se ejerce este poder en las sociedades contemporáneas cambiando las condiciones de habitabilidad en un mundo construido a partir de esta (Puelles, 2006). Así, según Sánchez Noriega (1997), la imagen se transmite a través de un sistema mediático altamente complejo que pretende configurarse, antes que nada, como un canal de apreciación de realidad para los individuos y grupos humanos. En consecuencia, parte de la realidad es construida por los gestores que controlan los medios.

Al hilo de lo anterior, Baudrillard (1978) establece que en el mundo postmoderno no existe una realidad, sino un simulacro de esta, una representación, principalmente creada por los medios de comunicación a través de la imagen electrónica y de los contenidos que esta proyecta. El autor habla de hiperrealidad para referirse a cómo el mundo está compuesto por una serie de retratos y representaciones que se van desarrollando una tras otra, influidas siempre por sus predecesoras, superponiéndose unas a otras. Esta

hiperrealidad, en muchas ocasiones, está básicamente compuesta por imágenes, siendo estas la principal fuente de percepción de aquello que sucede. De hecho, según apunta Ferrés (2008), la omnipresencia que han adquirido los medios audiovisuales y digitales, así como la capacidad de impacto que le han dado los propios consumidores, ha derivado en que los medios se conviertan, en cierto modo, en “medio ambiente”, en el entorno que rodea a las personas.

Sartori (1998) sugiere que con la aparición de la imagen, el *Homo Sapiens*, es decir, el prototipo de animal sobre el que predominaba la palabra y su capacidad simbólica, se sustituye por el *Homo videns*, un animal “vidente”, donde las situaciones representadas en imágenes cuentan y pesan más que aquellos hechos que se dicen con palabras. La imagen, generalmente reproducida a través de la televisión, se ha configurado como un elemento de sustitución que modifica de forma sustancial la relación que existe entre entender y ver, ejemplo de ello se puede observar en el hecho de que esta se hace presente en los niños y niñas mucho antes de que estos aprendan a leer y escribir.

En consecuencia, el régimen escópico contemporáneo, es decir, el “modo de ver” que constituye la sociedad de una determinada época (Jay, 2007), está avanzando hacia un asentamiento creciente de este tipo de imagen en todos los niveles sociales, en el ámbito público y en el privado, alterando de forma considerable las condiciones de vida de los individuos (Brea, 2007). Según el autor (ibídem), la imagen de este régimen escópico, en general, no está diseñada para su contemplación, sino directamente pensada para intervenir en el consumidor, es decir, forjada para su consumo e influencia en el receptor a través de la producción política de comportamientos y subjetividad. Desde estos presupuestos, no se trata de producir algo bello a través de la imagen sino de conseguir que ese objeto al que hace referencia sea adquirido y consumido (Puelles, 2006).

En este sentido, Lomas (2001) afirma que las ondas mediáticas invitarán al niño o al adolescente, por ejemplo, a consumir las situaciones que aparezcan en la imagen, así como a imitar y proyectar los distintos ritmos de vida, mientras se adoran determinados pensamientos y se desprecian otros. Todo ello desde diversas fórmulas de persuasión, manipulación y emoción donde lo que aparece es una pretensión de verdad universal.

Posteriormente, el joven entra en la dinámica de recepción, en la que se dan distintos modos de apropiación de contenidos, ya que ahí intervienen otros muchos factores que participan en ese proceso.

Así pues, los medios audiovisuales otorgan la identidad de real a aquello que proponen a través de sus imágenes, haciendo que la propuesta mediática tenga su existencia en el entorno más cercano de cada individuo, de un modo u otro. Abril (2010) considera que no solamente hay que atender a las imágenes que se proponen, sino todavía más a los imaginarios culturales que se crean, a la configuración de un corpus simbólico compartido acerca de un determinado tema o fenómeno en un escenario que depende, en buena parte, de la enciclopedia mediática del momento. Delgado (2011) advierte que es así como se pretende controlar el espacio público, implantando poco a poco una determinada ideología que sirva para adoctrinar a las masas. Desde este punto de vista, el espacio público, cada vez más, se va convirtiendo en una escritura comercial a gran escala, cuyo afán principal es controlar los desplazamientos y movimientos a través de la ideología del mercado (Abril, 2010).

Morduchowicz (2003) señala que es a través de los medios de comunicación donde se le dice a las masas lo que está bien y está mal, cómo deben comportarse ante determinadas situaciones sociales, les proponen qué pensar, qué sentir, qué creer, desear, temer o cuáles son las claves del éxito, entre los aspectos más destacados. Dan sentido y ofrecen respuestas a la experiencia personal y así se construye parte de la identidad individual y social del individuo.

Según Puelles (2006), esta imagen propuesta a través de los medios, en general, se caracteriza por la superficialidad a la hora de tomar la realidad y, por lo tanto, tiene un carácter efímero, vinculado al interés de dirigir el poder hacia la manejabilidad de la actualidad. Promueve un comportamiento vinculado a la rapidez, a la inmediatez, a la pasividad del sujeto frente a la imagen así como a la recepción y sugestión de información. Se trata de la absolutización de lo visual en todas las áreas. Ibáñez (1997) define esta situación a través de lo que denomina capitalismo consumista, donde el capitalismo, a

través del consumo, se convierte en un elemento de ocio en la cotidianidad, donde a la persona se le abre un mundo de posibilidades, deseos y necesidades para sus vidas.

En consecuencia, el poder que ha alcanzado la imagen en los imaginarios particulares ha tenido una importante repercusión en la conciencia pública y compartida, que actualmente se encuentra diseminada en las diversas redes informacionales. Puelles (2006) expone cómo el individuo vive en un ecosistema en el que se le transmite la sensación de que todo está a su alcance y puede ser objeto de conocimiento. Una actualidad que proporciona experiencias sensibles (sensoriales y sentimentales) a los individuos ya que el mundo ha sido reducido a un conjunto de imágenes que inducen a las personas a evocar una serie de experiencias, sentimientos y sensaciones.

Se busca que el ser humano sea estéticamente producido, a través de la “poiesis de los receptores” (ibídem, p. 131), es decir, se crean unas condiciones donde la imagen se comporta como un medio de intervención en el receptor, un mero instrumento, cuya finalidad ontológica se reduce básicamente a ello. El usuario o consumidor se encuentra bajo una circunstancia de vulnerabilidad. En este sentido, tomando la línea argumentativa de Martín Barbero (2003), se considera que se han transformado profundamente las condiciones en las que se transmite el conocimiento, debido a que se trata de un saber disperso y fragmentado. Antes el libro era principalmente la fuente de saber, ahora la cultura occidental lo ha descentralizado y relegado a un plano secundario a expensas de los contenidos que maneja la industria audiovisual.

Por esa razón, la recepción de la imagen es un momento crucial en el proceso comunicativo ya que ahí reside buena parte de la influencia de los mensajes (para los que controlan la imagen lo importante no es la emisión, sino la recepción). No obstante, aunque se intenta determinar el tipo de efecto que tendrán las imágenes y mensajes sobre sus destinatarios, tal y como se ha comentado, los mismos textos audiovisuales son recibidos de modo diferente según las necesidades de la persona, expectativas, experiencias previas, cultura particular o las propias condiciones de la recepción, ya que los contextos de las distintas generaciones y grupos de jóvenes son distintas.

Es relevante investigar sobre los modos de recepción de ficción y conocerlos en profundidad ya que el contenido de los mensajes y de la imagen no siempre es aquel percibido por el público y, todavía menos, el que se queda arraigado en el imaginario de las personas, abriendo la posibilidad a que se puedan dar distintos efectos y respuestas (cognitivas, afectivas o conductuales) de forma inmediata e indistintamente en cada individuo, a medio o largo plazo, de forma retardada (Sánchez Noriega, 1997).

2.3.3. Sociedad del espectáculo, velocidad y control de masas

Siguiendo la linealidad del tema que se está exponiendo, cabe preguntarse: ¿Cómo se presenta esa imagen en los medios de comunicación? ¿De qué forma se configura para que tenga tanto poder y derive en ese estado manipulativo que aquí se está argumentando?

Las relaciones espacio-tiempo han cambiado, el universo se ha quedado globalmente mediatizado (Aragües, 2012). No solo se ha modificado la percepción del tiempo y del espacio de los individuos, sino también los límites entre lo público y lo privado, lo real y virtual. Según Carlsson (2013), las formas de acceder al conocimiento y la información están cambiando, y ahí los adolescentes y jóvenes son un grupo de interés para las empresas que controlan los medios de comunicación.

Morduchowicz (2003), destaca que actualmente se vive en una permanente fragmentación y diversificación, en el sentido de que la sociedad se encuentra ante una actitud flotante, discontinua y dispersa que genera una incapacidad para estar mucho tiempo frente a una misma realidad y eso hace que se busque una constante inmediatez, en un estado continuo de impaciencia y provisionalidad. Una de las consecuencias principales de ello, en la línea que argumenta Aragües (2012), es que el presente de las personas está saturado de información. Este aspecto hace que estas no sean capaces de procesar todo lo que acontece a su alrededor a través de las imágenes y, la velocidad, entre otros factores, ha expulsado de sus vidas al pasado y al futuro provocando que su escenario más inmediato se fundamente en el “ahora” del acontecimiento, donde todo debe conseguirse de forma instantánea. López Pérez (2014), señala que estos aspectos son, por ejemplo, la base del estilo de vida virtual que se está gestando actualmente a través de las redes sociales. Los

adolescentes, totalmente influenciados por la cultura de la rapidez, inmediatez y dinamismo, un aspecto muy alabado por éstos, buscan constantemente relaciones interpersonales rápidas para “ahorrar tiempo” a través de la red.

Esta obsesión con la inmediatez está promovida, en parte, por la sociedad del espectáculo, que está integrada por aquellos agentes que generan las reglas del juego; los gestores de los medios de comunicación de masas. De este modo, como argumenta Debord (1967), la relación entre las personas está principalmente mediatizada por las imágenes y es así como el espectáculo domina el mundo de la vida a través de sus diversos formatos (publicidad, propaganda, *reality shows*, deportes, consumo del ocio, etc.). En este sentido, la espectacularidad, la “ficcionalización” y el *infoteinment*, es decir, programas que mezclan la información con el entretenimiento, han creado un nuevo escenario simbólico donde el poder político se ha ido abriendo paso (Abril. 2010). El espectáculo se hace real y lo que aparece en las imágenes se forja como tal desde el momento de la recepción en los individuos consiguiendo que la ficción tenga efectos de realidad (Debord, 1967). Sin embargo, más recientemente, García Canclini (2007) opina que este aspecto ha evolucionado y se está asistiendo a una espectacularización generalizada de los social, donde todo lo que antes era objeto de contemplación, reflexión e incluso debate se ha convertido en una exhibición, ya sea un museo, un centro de historia, las manifestaciones o el propio sistema político. No interesa tanto el contenido, sino las operaciones estilizadoras con el fin de crear un *marketing* que sirva para captar nuevos públicos, votos, opiniones, competir con otros y acceder a la cultura a través de las imágenes y las marcas.

Por medio de este espectáculo, Vázquez (1999) considera que estos “señores” de la producción presentan lo que es bueno y malo, moral y amoral, proponen qué pensar, qué sentir, qué desear o temer, cómo vestirse, qué consumir, lo que es aceptado y “normal” y lo que no, cómo reaccionar y comportarse ante determinadas situaciones y de qué modo responder a diferentes actos, normas o instituciones. A través de estos significados propuestos, los individuos, junto a otros intereses o estímulos personales, van dando forma y sentido a su experiencia personal y a su rol dentro de la sociedad a través de respuestas interpretativas de esas influencias.

Todo ello contribuye a crear la identidad individual y colectiva, respondiendo a las preguntas; quién soy, quién podría ser y qué quiero ser (Morduchowicz, 2003). Según la autora, este presente impone a las personas una vivencia diaria abrumadora donde experimentan un caos de necesidades y posibilidades que rivalizan entre sí. Conviven necesidades, placeres, tareas pendientes, trabajos y otras actividades. Todo ello son efectos de dicha saturación social que deriva en lo que podría denominarse “multifrenia”, es decir, la escisión del individuo en una multiplicidad de investiduras de su *yo*, donde la persona convive con todas las necesidades y posibilidades que le ofrecen las tecnologías de la relación.

Según estima Gergen (2006), esta situación provoca que los individuos puedan llegar a un estado de esclavitud, donde se ha multiplicado la palabra “debo” (debo quedar con mis amigos, debo cortarme el pelo, debo ver un determinado programa televisivo, debo trabajar, debo ir a una reunión, debo estudiar, etc.), es decir, existe un sentimiento del deber permanente con una sutil sensación de agobio por no poder llegar a todo. Todo ello envuelto por una serie de criterios que sugieren los medios de comunicación para que las personas se valoren a sí mismas.

Es ese *Homo Videns* del que se ha hablado anteriormente. Según Sartori (1998), se trata de un producto de la cultura de la imagen, con una opinión que está muy influenciada por los contenidos audiovisuales y que se generaliza por ser ciega y débil basada en lo que se le transmite. De hecho, esta sociedad de masas tiene una opinión sobre un tema, condicionada por aquello que los medios de comunicación le inducen a pensar y, en consecuencia, aspectos como la vida política estarán muy condicionados por aquella imagen que los medios proyecten de la misma. El ojo cree en lo que ve, ya que lo que se ve tiene la connotación de real, el problema surge muchas veces cuando esa información realmente se forja como insuficiente, empobrecida y sesgada, creando telespectadores con saberes basados en el des-conocimiento y la des-información y que se interesen por trivialidades, muchas contadas por personas que se posicionan como expertas sobre ese tema, cuando realmente son individuos que dan su opinión sobre un determinado aspecto (ibídem).

Este terreno va asociado a un conjunto de productos audiovisuales donde prima lo que Palacio (2007) denomina “telebasura”, es decir, una programación de baja calidad donde se presentan principalmente asuntos triviales (famosos, relaciones, cotilleo, etc.), discusiones con argumentaciones basadas en la opinión personal e imágenes que se sitúan entre el sensacionalismo y lo emocional que generalmente buscan un público que acepte cualquier tipo de contenido sin reflexionar sobre el mismo, sin que requiera ningún tipo de esfuerzo mental para estos. Vargas Llosa (2012) considera que la base fundamental debe ser la diversión y el entretenimiento como fin supremo donde lo que perturba, preocupa y angustia no tiene cabida. Todo ello conlleva la banalización de la cultura y la generalización de la frivolidad donde prima el cotilleo, el escándalo y el sensacionalismo.

Ante todo este panorama, Chomsky y Ramonet (2002) se preguntan si los individuos quieren vivir en una sociedad libre o bajo una forma de “totalitarismo autoimpuesto”, donde aquello que aparece en televisión es lo que existe, lo que “mueve” y lo que no se ve parece que no tenga razón de Ser. Se presenta la sensación de que todas las personas están condicionadas bajo estas premisas, aunque especialmente los jóvenes, que son unos de los principales destinatarios ya que ellos han nacido en esta cultura del espectáculo y conviven con una imagen que se manipula y transforma de forma constante, reproduciéndose y multiplicándose entre todos los jóvenes (Martín Barbero, 2003).

Así se crean unos hábitos de consumo de ropa de marca, libros, *merchandising*, videojuegos, etc., que son inducidos a través del mercado de los medios de comunicación. Explica Sánchez Noriega (1997), que este fenómeno conduce a una pretensión de homogeneización de la cultura, de la producción y el consumo que deriva, entre diversas consecuencias, en que la ficción muestre una imagen de la juventud particular, muchas veces atendiendo a intereses económicos y de poder, donde a esta se le adjudica un estilo de vida, así como unos modos culturales y sociales, que se identifican como “juveniles”, posicionándose de un modo privilegiado en el imaginario particular de las personas jóvenes, en su ideología y visión sobre el mundo. Se genera una fábrica de consenso sobre determinadas ideas cuyo objetivo es, según Chomsky (2002, p. 13): “Domesticar al rebaño desconcertado y no dejarle que brome, pisotee y destruya las cosas [...] ya que solo causarían problemas”.

Cataluccio (2006) considera así que los medios de comunicación, a través del espectáculo mediático, han llevado a cabo un proceso de infantilización de las personas creando mitos, sueños e ilusiones a través de sus imágenes. La escuela, en muchas ocasiones, está ayudando a perpetuar este hecho ante la falta de recursos para hacer frente a este panorama.

Puelles (2006), al respecto, menciona las industrias del efecto intenso: la industria de lo sensual y la industria de lo sentimental. La primera se centra en llegar al cuerpo del participante potenciando la figura de espectador absorbido, proporcionando un conjunto de sensaciones vinculadas a esa imagen que fomenten la creación de un limbo de sensaciones y efectos. El segundo aspecto consiste en los efectos emocionales, es decir, se busca que los sentimientos del espectador carezcan de distancia con los sentimientos de los personajes. El problema surge, en opinión del autor, cuando se comienza a dar un proceso de aceptación y reconocimiento entre el telespectador y la imagen que lleve asociada, en beneficio de lo contemplado, propiciando la recepción de imágenes de forma inconsciente.

La cuestión radica en que este poder se ha hecho tan cotidiano que generalmente pasa inadvertido y se concibe como un elemento natural. Como predijo Horkheimer (1969, p. 149): “En nuestra época, la de las grandes corporaciones económicas y de la cultura de masas, el principio de la uniformidad se libera de su máscara individualista, es proclamado abiertamente, y elevado a la categoría de ideal autónomo”. Además, estas grandes fuerzas económicas que controlan los medios se esfuerzan constantemente por dirigir el porvenir de las personas, tal y como afirma el autor:

El sujeto individual de la razón tiende a transformarse en un yo encogido, en el prisionero de un presente que se desvanece, y a olvidar el uso de las funciones intelectuales gracias a las que otrora estaba en condiciones de trascender su posición de realidad. Estas funciones son asumidas ahora por las grandes fuerzas económicas y sociales de la era. (p. 150).

Foucault (1980) asume la creación de un Estado de poder, producido a través de las tecnologías, donde la vigilancia es la forma de mantener el “orden” y la armonía social, provocando que poco a poco los individuos pierdan libertades e intimidades sin ser

realmente conscientes de ello. Esta sociedad de la vigilancia será denominada por el autor como sociedad panóptica, caracterizada por generalizar el comportamiento de las personas que viven en ella, persuadir para que se acepte la invasión a la intimidad y disciplinar las conciencias de los individuos y grupos.

En el Estado panóptico se observa constantemente a las personas con el fin de influir en el comportamiento de estas, en gran parte gracias a los medios de comunicación y pantallas digitales, tal y como se viene hablando. Podría ir relacionado con el *Big Brother*, en términos de Orwell (1948), *Nosotros*, obra previa a la anterior escrita por Zamiatín (1922) o *Un mundo feliz* de Aldous Huxley (1932), todo ello son utopías totalitarias con distintos matices que, aunque no representan la sociedad presente, se aproximan con el relato a características que esta cumple. Por ejemplo, en esta última, los esclavos están contentos con su servidumbre dentro de un sistema de consumo vinculado al entretenimiento y al placer que existe. Todos son felices porque reciben lo que necesitan y aquello que necesitan es lo que se les ha impuesto. Aparece en medio de la era del vacío el “hombre *cool*” que se representa por el telespectador que a través del mando a distancia va pasando de un canal a otro sin saber exactamente lo que busca ni qué es lo que quiere (Chomsky y Ramonet, 2002).

Sin embargo, este pensamiento débil y *light* no solamente se observa a través de los medios de comunicación, ya que esta cultura abarca otras esferas como por ejemplo la literatura, ya que parte de esta también se puede considerar leve, ligera y fácil. No toda la ficción literaria tiene esta vocación, sin embargo el formato al que hace referencia Vargas Llosa (2012), responde a un formato que básicamente se centra en divertir y entretener, evitando toda complejidad. Los libros, el cine o la televisión, así como otros productos que sean escogidos, ofrecen al individuo un modelo de vida dándole la sensación de que es moderno, revolucionario y que está a la vanguardia, cumpliéndose casi siempre la premisa de que apenas se ha llevado a cabo algún tipo de esfuerzo intelectual.

El individuo mediático va construyendo su experiencia a través de la recepción de contenido audiovisual, literario, cultural y social, obteniendo una particular mirada sobre el mundo que le orientará en sus relaciones, en la construcción de la identidad y en su propio

yo. Ahí los recuerdos, sensaciones, los sentimientos y las formas de comunicación están enteramente atravesadas por los por los diferentes agentes de construcción identitaria y de influencia, siendo los medios de comunicación uno de los más potentes (González, 2008), ya que además la sociedad, según Sáez (1997), ha delegado, en parte, de forma directa o indirecta, un gran peso de la educación de los jóvenes en este agente audiovisual (Sáez, 1997).

2.4. La cultura juvenil en la sociedad red¹²

2.4.1 La imagen audiovisual como agente cultural hegemónico

Este individuo mediático que se ha comentado en anteriores párrafos, desde finales del S. XX y sobre todo en el S. XXI, se relaciona fundamentalmente a través de una realidad basada en la cultura electrónica, especialmente si se habla de nuevas generaciones. Las primeras noticias que estos reciben son transmitidas a través de la televisión, videojuegos, ordenadores, móviles u otro tipo de pantallas interactivas. Es el ecosistema donde la infancia y la juventud nace, aprende y se desarrolla (Quevedo, 2003).

Todo ello conforma un sistema cultural predominante, donde la imagen electrónica prima en todas las facetas de la vida cotidiana, al tiempo que convive con la tradición oral y el texto escrito. En consecuencia, la identidad cultural de la juventud gira en torno a estos tres pilares que confluyen entre sí y que van modificando sustancialmente la percepción que los jóvenes tienen de la realidad, su actitud ante el conocimiento y el modo en el que conocen el mundo. La cultura de hoy es principalmente digital, es postmediática y posthumana y todo gira en torno a esta (García Canclini, 2015; Morduchowicz, 2003). Según Vargas Llosa (2012), esta situación deriva en un prototipo de sociedad postmoderno condicionado por aquello que transmite la industria cultural, principalmente audiovisual, y que indica las distintas facetas de la vida cotidiana que es necesario admirar, visitar o conocer porque es un hecho social asentado, incluso marca aquello que representa el éxito y que, por tanto, se debe perseguir de algún modo.

¹² Término acuñado por Manuel Castells en 2009 para ejemplificar el nuevo modelo de sociedad basada en las relaciones digitales en todas las esferas de la cotidianidad.

Por su parte, las personas que pertenecen a una misma cultura comparten una serie de significados y un lenguaje común. Se posicionan de manera semejante frente al mundo, con respecto a los demás y frente a uno mismo. Son los adolescentes y jóvenes los principales consumidores de contenido audiovisual en múltiples formatos, siendo este acceso a multidispositivos, que se lleva a cabo de forma simultánea, lo que les permite que constantemente vivan nuevas maneras de percibir, sentir, escuchar y ver la cultura. Los medios de comunicación no podían quedarse atrás en ese asunto ya que ofrecen respuestas a situaciones sociales, hablan de la realidad y forman parte del bagaje cultural de las personas (Morduchowicz, 2003). Es innegable el ascenso de los mundos de entretenimiento mediático y la cultura técnica basada en las redes virtuales interactivas de información compartida (Cruces, 2017).

Al respecto, Morduchowicz (2012) señala que constantemente los medios están sugiriendo a los individuos cómo deben pensar, sentir, creer, desear y temer ofreciendo modelos de identificación que condicionan de forma considerable la percepción individual y colectiva de los jóvenes a través de los ídolos mediáticos. No obstante, aunque se presenta una alta influencia y apropiación de contenidos mediatizada, la respuesta que ofrece un individuo a la recepción de imágenes no es mecánica sino que depende de los diferentes estímulos diarios con los que convive, incluso la recepción sobre un mismo contenido nunca será totalmente exacta y, en consecuencia, los modos de identificación o la forma en la que se construye la identidad serán diferentes.

Las formas tradicionales de identidad cultural que expresan los jóvenes se han ido transformando y, en ese sentido, la experiencia audiovisual ha emergido en muchos casos como un modo distinto de relación con la realidad desde las diferentes transformaciones que esta introduce en la percepción del espacio y el tiempo de las personas (Seni, 2011). Se crea una mayor facilidad de absorción de lenguajes audiovisuales a través de la televisión, redes sociales o videojuegos, con cierta dificultad para identificarse de una forma continuada por el flujo constante de estos y lo efímeras que se convierten las relaciones virtuales (López Pérez, 2014). Según Taguenca (2016, p. 251): “El nosotros, los jóvenes”, es decir, el sentimiento de identidad grupal que pueden manifestar estos, se muestra inestable en tanto que maneja etapas continuas de orden y conflicto, provocando que “la

identidad juvenil sea algo frágil y líquido”. Sin embargo, ello no impide que los jóvenes no busquen la forma de estar al compás del cambio social y poder sentirse informados con respecto a las novedades que se gestan como una moda en cada temporada; unos aspectos que la cultura audiovisual ha asumido, presentándose como el único agente capaz de instruir sobre esas etapas, haciendo que la identidad juvenil esté globalizada y condicionada por las pautas de consumo (ibídem).

Internet está jugando un rol esencial en ese constructo cultural e identitario ya que ofrece espacios de comunicación, información, conocimiento, entretenimiento, juegos, formación de opinión, creatividad y un sin fin de posibilidades. Todo ello se basa en la interactividad entre los usuarios con la propia web y el contenido que se genera a través de esta. Los jóvenes, por supuesto, lideran este fenómeno a través de las redes sociales utilizando todos los medios electrónicos que están a su alcance. De este panorama, emerge la cultura mediática actual y, en consecuencia, la identidad de los jóvenes, señala Carlsson (2013), también es digital y mediática. De hecho, escuchar música, ver series, navegar por redes sociales y ver vídeos de *YouTube*, son los esquemas básicos y propios que caracterizan el panorama cultural del mundo adolescente y joven (Morduchowicz, 2014). Las formas de leer también han cambiado, ya no se puede hablar del acceso al texto únicamente a través del libro, sino que los jóvenes transitan diariamente múltiples modos de acceso a un texto de forma digital en blogs, *chats*, páginas web, periódicos, novelas, foros o correos, entre las más destacadas. No se puede afirmar con rotundidad cuánto es el tiempo que una persona dedica a la lectura ya que esta se encuentra dispersa y fragmentada en múltiples textos que rodean al individuo, principalmente digitales (García Canclini, 2015).

Es lo que se ha denominado cultura digital participativa. Según Hernández (2015), se trata de una situación donde el usuario no es un mero receptor pasivo, como invitan tradicionalmente los medios de comunicación tal y como se ha comentado, sino que se convierte en un actor que pilota sobre las diferentes ficciones audiovisuales. En este universo, los espectadores no solamente participan a través de las redes, por ejemplo, o foros, también se convierten en creadores de productos que enriquecen la propia ficción, es decir se busca que sean prosumidores (García Canclini, 2011). Esta cultura participativa,

donde los jóvenes están inmersos, es la principal consecuencia de la revolución digital. Jenkins (2008), incluso llega a hablar de empoderamiento de los usuarios para producir cultura.

2.4.2. Consumo mediático, grupo de pares e identidad juvenil

Morduchowicz (2012) señala que en este proceso de construcción identitaria, los jóvenes tienden a buscar aquello que les identifica con otras personas o con su grupo de pares, provocando que se fortalezca un vínculo común. Dicho de otra manera, los adolescentes y jóvenes desean su pertenencia a diferentes grupos sociales, explorando de manera continua el entorno al que quieren integrarse y pertenecer, por esa razón hay una búsqueda constante por parte de estos de vínculos comunes. En ese sentido, los espacios de encuentro con el grupo de pares toman una relación esencial, ya que la construcción identitaria en adolescentes y jóvenes no se puede entender si no se contempla este aspecto.

Sin el grupo iguales es difícil comprender los usos que hacen los jóvenes de los medios de comunicación y las tecnologías. La sociabilidad, así como la popularidad, son fundamentales y el hecho de tener muchos amigos cuenta, no solamente de manera presencial sino también *online*. Son estas plataformas las que se sitúan como elemento mediador en la construcción identitaria del joven durante su etapa vital, tanto la física como la virtual (Morduchowicz, 2014).

Según Livingstone (2002), estos cambios de tendencias conllevan que los espacios de encuentro y de diálogo entre los jóvenes se caractericen por un intercambio de intereses y opiniones en función del consumo mediático que realizan y que previamente han llevado a cabo en la esfera privada de forma individual, para comentarlo posteriormente en grupo. Incluso en el caso de música, así como en determinadas series o películas, el consumo se puede realizar de forma conjunta directamente. Los contenidos que se emiten en los programas de ficción se han convertido en punto de encuentro, de discusiones, de negociaciones, de reuniones y charlas. Se crea entre estos una necesidad de compartir y la identidad se construye colectivamente. Este consumo cultural compartido es fruto de la convergencia digital entre los contenidos multimedia y los diferentes intereses

empresariales, que conduce a la integración de radio, televisión, música, noticias, libros, revistas e internet. Es, por esa razón, que los modos de acceso y las formas de comunicación están cambiando continuamente. De hecho, García Canclini (2007) argumenta que se puede comenzar a hablar de lectores-espectadores-internautas de una forma fusionada, ya que no se pueden concebir como islas separadas los textos, las imágenes y su digitalización.

Este hecho invita a hablar de “percepción simultánea”, un estado mental y físico donde los adolescentes y jóvenes están acostumbrados a relacionar, asociar y comparar múltiples pantallas con gran rapidez y fragmentación. Es un universo de dinamismo, inmediatez, un mosaico de continua estimulación y simultaneidad. Por tal motivo, cada vez predominan más entre los jóvenes las narrativas asociadas a la acción y los efectos especiales frente a otras a largo plazo. Es precisamente esta nueva sensibilidad la que marca una cultura popular juvenil y su construcción identitaria (Morduchowicz, 2010).

Este aspecto deriva en lo que se ha denominado multifunción¹³, es decir, las generaciones actuales tienen asumido y asimilado el hecho de estar haciendo múltiples actividades al mismo tiempo mientras ven un producto de ficción. Son las lecturas superpuestas, un espacio fragmentado donde el adolescente se mueve a través de la web con varias ventanas abiertas al mismo tiempo leyendo en blogs, foros o páginas web desde el móvil, mientras ve una serie en televisión o escucha música, por ejemplo, siempre de forma simultánea. Un fenómeno que se ha asentado en los imaginarios juveniles. El joven es prosumidor, es decir, recibe los contenidos y al mismo tiempo produce otros en la red: deja comentarios en un blog, manifiesta sus opiniones en redes sociales, lee novelas y luego deja reseñas de las mismas o participa en debates de un modo digital. La lectura de múltiples pantallas es un fenómeno que cada vez está alcanzando mayor envergadura, así como la fusión entre el entorno literario y audiovisual con el objetivo de que las empresas editoriales puedan conectar con el entorno de los jóvenes y su estilo de vida (García Canclini, 2015).

13 <http://www.eldia.com/nota/2017-10-9-3-49-54-los-adolescentes-y-sus-modos-de-leer-entre-el-papel-y-las-pantallas-informacion-general>

En la generación de las pantallas no hay exclusión sino superposición, donde se abren multiplicidad de medios con varias tecnologías y ventanas al mismo tiempo. Por lo tanto, es difícil comparar en igualdad de condiciones las generaciones actuales con las de hace unas décadas, ya que la forma de acceder a todo el contenido se ha fragmentado, pero al mismo tiempo se ha integrado y centrado en un elemento común: internet. Esta red informática ha asentado la posibilidad de iniciar conversaciones desde lugares remotos, creando la necesidad de estar pendiente de las llamadas, ansiedad de ver el móvil constantemente por si se han recibido *whatsapps*, el control de las personas por saber si han leído los mensajes a través de la pantalla, entre los aspectos más destacados (Morduchowicz, 2014), fomentando la vigilancia constante, en términos de Foucault (1980). Esta facilidad de acceder e integrar contenidos tiene también importantes implicaciones sociales que derivan en que adolescentes y jóvenes estén constantemente conectados a múltiples pantallas y, entre ellos, compartiendo dichos contenidos (García Canclini, 2007).

2.4.3. ¿La lectura como alternativa cultural?

Esta visión desconectada de los acontecimientos se une a una fragmentación de los saberes, donde los espacios de lectura se han vinculado a un “presente” rodeado por lo mediático. Una de las consecuencias principales ha sido que durante estas últimas décadas el consumo audiovisual (en todos sus formatos) ha ido desplazando y apartando el hábito de lectura, especialmente entre la juventud, a un plano más secundario y, en muchas ocasiones, dependiente de este primero (Escribano, 2011). No obstante, las pantallas del siglo actual, también traen textos, y no se puede hablar en su totalidad de la hegemonía y el triunfo de las imágenes sobre la lectura, sino que se han transformado las formas de acceso a la narrativa textual y/o literaria (García Canclini, 2007). De hecho, la lectura hoy se da, en primera instancia, a través de una pantalla: es una imagen, una recepción visual y estética, en muchos casos, donde el lector también puede ser escritor (Zafra, 2017).

Al respecto, Morduchowicz (2014) y Heredia y Romero (2017) argumentan en la misma línea, tal y como se ha ido adelantando y matizando en anteriores epígrafes, que este fenómeno de superposición de un hábito sobre otro, no se puede universalizar de

forma tan contundente como mencionan algunas teorías, ya que consideran que los adolescentes de hoy no leen menos que los de antes, sino que lo hacen de otra manera, con otros soportes y distintos fines. Los autores señalan que ciertamente el porcentaje de libros de papel que hay en casa ha decrecido considerablemente en los últimos años, pero se pueden encontrar nuevos hábitos de lectura en internet que forman parte de la vida diaria de los adolescentes y jóvenes; libros electrónicos, búsquedas de información en la web (aspecto que, en ocasiones, no es considerado lectura por parte de los jóvenes), chatear, leer noticias del mundo del deporte, música o series. Así pues, la práctica lectora actual va en sintonía a los cambios que propone la cultura contemporánea y se descentra respecto del canon mental y corporal recibido en la escuela, donde van apareciendo otro tipo de experiencias y sensibilidades (Cruces, 2017).

Morduchowicz (2014) cree que los adolescentes y jóvenes consideran este fenómeno como un hábito normalizado ya que no distinguen entre soporte tradicional y nuevo, debido a que estos han nacido en la cultura digital donde lo habitual es leer en múltiples pantallas, de una manera no lineal, donde conviven la cultura oral, letrada, audiovisual y digital, integradas y combinadas en múltiples ventanas.

En consecuencia, este empoderamiento cultural ante los nuevos lenguajes conlleva que el texto no solamente se encuentre en el papel sino en los libros digitales, en el hipertexto del videoclip, en foros o blogs, o en las propias noticias (Martín Barbero, 2010). No obstante, la lectura literaria maneja otro tipo de casuística particular, ya que a diferencia de otro tipo de textos a los que acceden los jóvenes, como en los ejemplos citados, esta requiere una lectura secuencial y lineal, generalmente más pausada, abarcando un espacio temporal más amplio. Un hecho que contrasta notablemente con las prácticas habituales que los jóvenes experimentan con la lectura de pantallas donde estos aprenden al mismo tiempo a usar un móvil, ordenador o cualquier otro aparato electrónico mientras realizan múltiples tareas de socialización: mantienen diversas conversaciones sobre videojuegos, leen noticias sobre películas o series, temas musicales, *chats* o comparten el propio contenido de la ficción audiovisual (Morduchowicz, 2010).

Por esa razón, las lecturas que muchas veces eligen los adolescentes y jóvenes se hallan en formato digital y suelen atender a textos breves (no más de 15 minutos) de blogs o pequeñas historias, ya que esa actividad les permite seguir con el fenómeno de multifunción y lecturas superpuestas, hecho que la lectura en papel no permite.¹⁴ Ante esta situación, y especialmente en los últimos años de decadencia cultural del texto escrito, según Courtoisie (2002), la industria narrativa destinada a jóvenes se ha ido forjando como tributo a algunos productos de la industria cinematográfica, presentándose a través de productos literarios transformados y adaptados, en su mayoría, a la creación audiovisual. No obstante, las respuestas en torno a esta cuestión giran en varios sentidos:

Por un lado, aquellas que optan por hablar de una “suma” negativa entre la cultura escrita y audiovisual donde la imagen, cada vez más, está sustituyendo o sobreponiéndose al texto escrito en un mundo donde parece que esta se muestra accesible a todas las personas y en cualquier momento, mientras que el texto no lo es (Sartori, 1998). Un fenómeno que se aproxima a la línea de argumentación de los primeros epígrafes de este capítulo.

Por otro, están aquellas perspectivas que ahondan sobre el concepto de que los medios no se desplazan entre sí, sino que se complementan, es decir, la utilización de un medio u otro no hace que se reemplacen, sino que se produce una suma de estos. Queda muy evidente sobre todo en aquellos libros que se transforman en películas o viceversa, que se proyectan en diferentes pantallas, libros que reciben publicidad constante en entornos mediáticos o digitales y autores que son entrevistados en televisión. Todo ello, estima Morduchowicz (2010) o Lluich (2007) es positivo ya que fomenta la lectura de libros de jóvenes lectores esporádicos. Una línea de debate que merece especial atención.

Al respecto, Lluich (2010), a través de sus resultados, concluye que el libro y la imagen electrónica se unen cada vez más creando relatos audiovisuales que pueden servir para acercar al adolescente a la lectura, utilizando determinadas adaptaciones cinematográficas que provienen de libros y que promueven que se hable de estos, fomentando el consumo de series que se pueden utilizar en el aula para construir

14 <http://www.eldia.com/nota/2017-10-9-3-49-54-los-adolescentes-y-sus-modos-de-leer-entre-el-papel-y-las-pantallas-informacion-general>

conocimientos que den paso a otro tipo de lecturas o manejando lectura de prensa que puede crear lectores críticos y sagaces, aproximándoles así a la lectura literaria. No obstante, sobre esta cuestión se incidirá posteriormente en otros apartados.

Estas posiciones, que pueden variar dependiendo del punto de vista que se adopte, no desmienten el hecho de que aunque los jóvenes convivan con diferentes medios (incluyendo la lectura) y se complementen unos con otros, según Livingstone (2002), en general, los libros resultan menos atractivos a las nuevas generaciones, en parte, porque tienen una acción más lenta, son más largos y requieren mayor esfuerzo. Ferrés (2008) señala que los individuos se encuentran en una época donde tienen que mediar entre la palabra y la imagen, la emoción y la reflexión, lo lineal y lo global, en un entorno hiperestimulado sensorialmente donde se combinan de forma masiva todo tipo de contenidos narrativos a través de una oferta constante y desbordante por la que los jóvenes pueden navegar e interactuar.

No solamente se ha dado este acontecimiento, sino que todo esto tiene que ver con el tipo de lectura que se consume, con la sustitución de los mediadores adultos por los *influencers*, como más adelante se verá, así como la forma de acceso al libro. Según Lluch (2017, p. 32): “los lectores adolescentes y jóvenes atraídos por los *influencers* se han mudado de los edificios de ladrillos a la nube, de las estructuras fijas a las estructuras líquidas”.

2.5. Hábitos y modos de recepción de la ficción

2.5.1. El telespectador frente a la pantalla

Los hábitos de recepción de ficción audiovisual se han ido diversificando durante los últimos años en diversas pantallas, facilitando que el telespectador pueda acceder a una programación más adaptada a su tiempo libre y a sus gustos particulares, provocando que, en consecuencia, también aumente la oferta de contenido de ficción en múltiples formatos. De hecho, este último aspecto se corrobora cuando los jóvenes afirman que hay poca variedad en la oferta televisiva y acuden a internet para ver series que tengan otro tipo de

temáticas o planteamientos (López, González y Medina, 2011). El hecho de que ahora los adolescentes y jóvenes dispongan de los contenidos audiovisuales a través de diversos soportes (televisión, ordenador, móvil, etc.) hace que se modifiquen la estructura de horarios, contenidos y rutinas. Dicho de otra manera, siguen dándose un conjunto de programas que ven gran parte de estos, especialmente los emitidos en televisión, pero a través de internet se diversifica el modelo de series al que acceden los jóvenes (Rodríguez *et al.*, 2013).

Por lo tanto, se observa que los jóvenes son el grupo de edad que más consume productos mediáticos, sin embargo ese porcentaje no se genera en lo que respecta a la televisión. Este aspecto tiene diferentes causas, según López *et al.* (2011) la principal radica en el hecho de que estos siguen utilizando la televisión para ver sus programas favoritos, en la mayoría de los casos durante horario más familiar (después de comer o en la noche), donde comparten el visionado con el resto de la familia o compañeros de piso, seleccionando programas que pueden gustar a distintas generaciones y que contienen una temática amplia, sin embargo es a través de internet donde hay un mayor porcentaje de recepción audiovisual.

Internet es el medio por el cual adolescentes y jóvenes pueden realizar un consumo más discriminado, donde ellos mismos escogen sus preferencias y pueden construir un espacio más personal, de intercambio de información y de socialización, donde se abre un proceso de construcción identitaria más próximo a sus preferencias e intereses particulares (Badillo y Marenghi, 2003). Morduchowicz (2014) señala que la clave se resume en el hecho de poder ver un contenido audiovisual cuándo quieran, dónde quieran, con quién quieran, cómo quieran y gratis. Consideran, como se viene diciendo, que el menú televisivo es excesivamente rígido y valoran otras formas de consumo de ficción. De este modo, los hábitos de consumo audiovisual que, cada vez más, van demandando las sociedades modernas, se basan en los diferentes aparatos que propone la era digital y mediática, otorgando así un importante cambio estructural que se encaja principalmente sobre la necesidad de la inmediatez. Por tal motivo, los adolescentes y jóvenes acuden, cada vez más, al móvil o al ordenador para ver sus series favoritas en cualquier momento buscando la mayor rapidez en obtener su visionado (Voces, 2015).

Dejando asentada la cuestión sobre el formato de preferencia escogido, e independientemente de este, el estudio de López *et al.* (2011) señala que la finalidad general de acercamiento a la televisión (u otras pantallas) por parte de los jóvenes es el entretenimiento y la diversión, pocas veces señalan el deseo de informarse. En ese sentido, lo que más ven es la ficción, concretamente películas y especialmente series, seguido del cine y el deporte.

Por ejemplo, un estudio de la Comunidad madrileña revisó el consumo medio semanal de varios tipos de programas (concursos, *reality shows*, humor, programas informativos, deporte, cine, etcétera) entre la población adolescente y joven y se llegó a la conclusión de que el formato de programa al que dedican más tiempo de ocio es a la ficción, siendo este el género más empleado por los programadores, ya sea ficción extranjera o nacional (Legorburu, Alcala Santaella y Alcudia, 2008). De hecho, a través de la investigación previa del autor de este estudio (López Pérez, 2013), se constata que, en general, la mayoría de adolescentes que participaron en la misma, consumían productos de ficción similares acercándose, la mayoría de estos, a la pantalla como forma de entretenimiento.

Otros autores como Medrano, Palacios y Barandiaran (2007), Rodríguez y Hernández (2015) o Rodríguez *et al.* (2013), entre los más destacados, concluyen en una línea similar, en función de sus resultados de investigación, que la ficción audiovisual cumple, para los adolescentes y jóvenes, el rol de entretenimiento, placer o excitación por el contenido, que sirve como vehículo de relajación, como forma de combatir el aburrimiento, como un escapismo de la realidad o, en otras ocasiones, con vínculo de identificación entre el telespectador y los personajes de las series.

No obstante, se encuentran otro tipo de funciones que, aunque los jóvenes no lleven a cabo un ejercicio de vinculación directa, generalmente suelen estar implícitas. Ahí aparece principalmente la función informativa, donde estos buscan explorar otro tipo de realidad, aprender y conocer sobre ella, sobre todo en temas donde pueden sentirse más inexpertos en cuestiones de roles sociales, relaciones interpersonales, así como otras situaciones de índole amoroso y sexual. Asimismo suele presentarse la función social, ya que las series

presentan una gran capacidad de estimular y aumentar las relaciones. En este sentido, la programación audiovisual se ha convertido en un tema de conversación y socialización entre adolescentes y jóvenes muy habitual (Medrano *et al.*, 2007).

Sin embargo, la influencia que ejercen los medios de comunicación sobre el público juvenil no es lineal ni monocausal, más bien se trata de una relación compleja, diversa y no exenta de contradicción. Según Livingstone (2002), todo ello fomenta que los medios contribuyan a la diversificación de estilos de vida, a la construcción de la identidad o a la creación de valores al mismo tiempo que denigran o eliminan otros. Además, estos también se encargan de reforzar o debilitar diferentes tipos de prácticas de socialización, de consumo, y pueden ser un soporte para la identidad grupal. Ello está condicionado por el hecho de que ver ficción en múltiples pantallas no finaliza después de ese consumo, sino que se perpetúa a través de internet, con la búsqueda y ampliación de información sobre la serie o película concreta, actores y personajes o críticas. En otros casos también buscan más información en blogs, participan en foros, debates, comparten sus opiniones en redes sociales (Morduchowicz, 2014) y también adquieren y/o consumen otros productos (*merchandising*, libros o guías u otras adaptaciones audiovisuales) relacionados con el elemento de ficción principal (Lluch, 2010).

La identidad del joven, en consecuencia, estará marcada por un conjunto de estímulos creando así universos de fans, no solo a través del producto de ficción en sí, sino por medio de otros soportes donde se perpetúan los mensajes que aparecen en las series o películas, la posible reproducción de estereotipos (López Pérez, 2014), o quizás las diversas visiones fragmentadas y sesgadas sobre un determinado conjunto de fenómenos o colectivos provocando que influyan notablemente sobre la opinión y el discurso que adolescentes y jóvenes puedan ejercer en sociedad, especialmente entre su grupo de pares, así como en el intercambio que estos puedan llevar a cabo sobre sus gustos e intereses (Sandoval, 2015).

Según Medrano *et al.* (2007), todo ello viene acompañado de un hábito de consumo audiovisual que, en general, en muchas ocasiones invita a ser un espectador pasivo ante la recepción de imágenes, con una sucesión rápida de estas que normalmente no inducen a la

reflexión o al esfuerzo intelectual. Señala Ferrés (2008), que todo ello se debe a que la imagen está más vinculada a las emociones primarias y tiende a promover respuestas de carácter emotivo (“me gusta o no me gusta”) reproduciendo estados anímicos derivados directamente de la materialidad de los signos, la música, los colores o el dinamismo. En consecuencia, el individuo no necesita realizar ninguna clase de sobreesfuerzo para acceder a otro tipo de emociones derivadas de los sentidos. Este aspecto se vincula notablemente con el hecho de que los medios audiovisuales llegan de una forma “gratuita” y directa, bien a través de la televisión o mediante el ordenador e internet. Ello implica que los contenidos se imponen de forma masiva y sucesiva, ya que los jóvenes tienen infinitos programas que pueden ver, donde generalmente se aplica un lenguaje al que todo el mundo puede acceder promoviendo que se desprendan sensaciones de proximidad y participación que permiten que el espectador se pueda sentir fácilmente vinculado con la trama y sus personajes (Sánchez Noriega, 1997).

De cualquier modo, como ya se ha adelantado anteriormente, no todos los autores van en la misma línea de considerar al receptor como un agente pasivo ante las imágenes, ya que la variedad de propuestas y estrategias que propone el mercado audiovisual están presentando una tendencia creciente de telespectador activo, invitando a que el lector de pantallas tenga un papel más protagonista en el devenir de la historia, gracias al uso de las redes sociales y páginas web de las respectivas series, ya que estas amplían toda la información necesaria, incluso algunas proponen diferentes retos y actividades para que el internauta siga indagando y tenga una experiencia más completa e infinita (López Pérez, 2014). La expansión ficcional se va así ampliando por un universo que no se limita al lanzamiento de la serie o la película, sino que, como se ha comentado, mientras dura su emisión. y posteriormente a esta, se lanza la novela de la serie, la banda sonora recopilatoria, una mini-serie que habla del producto principal, el libro, o el propio producto en *DVD*, con el fin de mantener el interés del fenómeno fan (Alonso, 2015).

Esta tendencia creciente se engloba dentro de lo que Verdú (2003, párr. 33) denomina “capitalismo de ficción”: “la conversión del artículo en gran artificio, la réplica de lo real en lo fantástico [...] compone una realidad formateada y *chic*”, donde el espectáculo y la industria del entretenimiento cobran mucha importancia y la propia realidad se convierte

en espectáculo y ficción animada. Esta ficción puede cumplir con dos necesidades básicas; una de ellas es que ayuda a que los jóvenes puedan socializarse, y también facilita el establecimiento de una identidad social, ya que los universos de ficción van en aumento, perpetuados a través de los ídolos mediáticos y las respectivas historias que trazan. Un capitalismo de ficción que propone un entretenimiento que sirve, por un lado, como anestésico que adormece y no molesta a nadie y, por otro, como una auténtica máquina de producir identidades (Martos, 2011).

2.5.2. La ficción literaria en el imaginario individual

Por lo tanto, si parece que el universo mediático rodea las vidas de los individuos, la pregunta que cabe hacerse con respecto a la ficción literaria sería: ¿Leen los jóvenes? Ya se ha visto que, según Morduchowicz (2014), sí que leen, pero ese ejercicio lo llevan a cabo en múltiples formatos y de una manera más amplia y fragmentada (blogs, foros, redes sociales, pequeños relatos, etc.). Por lo tanto, la pregunta más concreta sería: ¿Qué literatura de ficción leen los adolescentes y jóvenes? ¿Qué importancia adquiere en sus vidas?

En primer lugar, según Sánchez Noriega (1997), independientemente del tipo de literatura a la que accedan los jóvenes, en general la lectura de un libro de ficción suele implicar una selección más cuidadosa de este, es decir, el libro se adquiere (ya sea comprado, prestado de una biblioteca o incluso descargado de internet) generalmente de una forma más deliberada y con una actitud más selectiva, además normalmente implica cierto grado de cultura o formación para su consumo y supone mayor predisposición, es decir, una actitud más activa que permita ir reflexionando sobre los contenidos a medida que se va leyendo. En la misma línea, Ferrés (2008) comenta que el texto escrito tiende a presentar tipos de respuesta que tienen un carácter más reflexivo del orden de “estoy de acuerdo o no lo estoy”, potenciando una actitud mental centrada en la concentración, el pensamiento lógico, analítico, lineal y secuencial frente a otros procesos visuales que exigen una actitud receptiva y de apertura.

De hecho, como argumenta Mendoza (2002), en el proceso lector se activan vías de obtención de significado de los distintos fenómenos, que facilitan la solución de problemas sobre conocimientos o interrogantes previos de los jóvenes al mismo tiempo que amplían el marco experiencial de estos. En el proceso lector se establece un vínculo de relación entre el lector y el texto que promueve la re-construcción constante del marco de referencia del lector dotándole de capacidad para comprender su propia vida y las ajenas a través de la experiencia literaria que se gesta al respecto.

Estos hechos hay que ponerlos en la línea identitaria juvenil ya que, tal y como afirma Morduchowicz (2010), el joven vive en un mundo propio y es partícipe de distintos modos en ese mundo real, pero lo hace desde su propia perspectiva de joven, es decir, desde los rasgos que caracterizan el colectivo al que pertenece como pueden ser el egocentrismo, la búsqueda constante de modelos de identificación, el liderazgo en determinadas ocasiones o la oposición y el riesgo, entre los más destacados. Por esa razón, y ante esta aparente contradicción entre aquello que buscan los jóvenes y la actitud que implica la lectura y selección de un libro, está emergiendo una tendencia en la que los autores van creando un tipo de literatura que aborda estos problemas del mundo y del joven desde esa perspectiva, buscando sobre todo complacer al lector, proponiendo tramas, principalmente, relacionadas con el amor, el compañerismo, la amistad, la sucesión de misterios y aventuras o el enfrentamiento al mal. Son experiencias caracterizadas por una búsqueda del Ser, ofreciendo un intento de conocer a los otros y de ir avanzando en el proceso de transición de niño a adulto (Moreno, 2006).

Son muchas las editoriales que ya han comenzado a popularizar libros que atiendan directamente a los gustos y preferencias de los jóvenes y a sus intereses, más que a la calidad literaria del texto como tal. En esa línea, Dueñas y Tabernero (2004) argumentan cómo esa encrucijada que viven los adolescentes y jóvenes generalmente va acompañada de una crisis de identidad, de reafirmación frente al mundo de la infancia y el de los adultos, de iniciación sexual, de despliegue de diferentes anhelos y de acceso a ciertos ritos de madurez que suponen a los jóvenes el acercamiento a nuevas formas de conocer, experimentar y situarse ante los textos. Por esa razón, la mayoría de libros considerados juveniles tratan preferentemente la aventura, el misterio o la fantasía y, por otro lado,

invitan a ahondar sobre un mundo “realista” propio del adolescente.

De hecho, no solamente han evolucionado los contenidos de los libros sino las propias técnicas de *marketing* editorial, separándose y distanciándose de la lectura escolar y acercándose a los gustos propios de los receptores, donde aparecen múltiples referentes a considerar (Moreno, 2006). Es ahí donde se observa que la principal vertiente literaria que aparece en las estanterías de las librerías y bibliotecas, y entre aquellos libros más conocidos, pertenece a la categoría denominada *best-seller* (Granado y Puig, 2014). A continuación se va a profundizar sobre esta cuestión, dada la relevancia que presenta sobre el tema que aquí se está ahondando, relacionando ambos tipos de ficción, a través de una tendencia creciente (e impuesta) por parte de ambas industrias culturales de fusionar y vincular la narrativa literaria y audiovisual por medio de adaptaciones del producto en cuestión, principalmente del texto a la pantalla.

2.5.3. Una frontera disuelta: Del *best-seller* literario a la ficción audiovisual.

Las narraciones literarias están presentes en la vida de las personas desde sus primeros años de vida, tanto en la escuela como fuera de esta, aunque cada vez son más las narraciones cinematográficas que trasladan las historias de los cuentos o novelas a la pantalla utilizando los recursos propios del lenguaje audiovisual. El punto cumbre se alcanza en la adolescencia debido a que la juventud se encuentra totalmente inmersa en el mundo de la ficción, principalmente con respecto a las series audiovisuales, textos digitales o películas, basadas principalmente en la literatura *best-seller* (Lomas, 2016).

De hecho, en el estudio que llevaron a cabo Colomer y Munita (2013) con estudiantes universitarios de magisterio, concluyeron que el tipo de producto literario que predominaba en sus lecturas era el *best-seller*, observando que, en general, muchos estudiantes no tenían las competencias necesarias para enfrentarse a textos de mayor complejidad, experimentando así ciertas dificultades para acceder a corpus literarios distintos. Al respecto, Granado, Puig y Romero (2011) hablan de lector inmaduro para referirse a este tipo de jóvenes que únicamente acceden a lecturas cuyo título les suena conocido ya que, en general, presentan muy poca variedad de tipo de lectura.

Antes de avanzar, surgen diferentes interrogantes en torno a estas cuestiones: ¿Qué es realmente la literatura *best-seller*? ¿Qué implicaciones tiene en la identidad y hábitos de consumo en adolescentes y jóvenes? ¿Cuál es su vinculación con la industria cinematográfica?

La literatura *best-seller*, como su propio nombre indica, es un producto caracterizado por cumplir el requisito de “superventas”. Desde un punto de vista sociológico, es una manifestación mediática que cada vez más va relacionada con el cine o la música, ya que es un fenómeno cultural y global que se expone como “mercancía”, como consumo en las sociedades más industrializadas. Siguiendo a López de Molina (1997), el autor de este producto de ficción, en general, busca crear procesos complacientes de recepción adecuando su texto a las expectativas del gran público, buscando sobre todo los temas o tópicos que más gustan entre el público adolescente y juvenil y que puedan atraer a las masas: generalmente relaciones amorosas en diferentes contextos, un cierto heroísmo moral con el que los jóvenes puedan llegar a identificarse, edades afines con respecto a los personajes que puedan facilitar la identificación del lector adolescente y una historia que, aunque se pueda desarrollar en épocas o contextos diferentes al entorno de estos, de algún modo proporciona una visión de actualidad sobre esa realidad que ellos viven (Dueñas *et al.*, 2014). Por supuesto, también está el elemento del “enganche” que supone la trama para el joven. Aspecto que se comentará más adelante en profundidad.

En consecuencia, parece que la cultura de consumo actual induce a que los jóvenes prefieran la ficción televisiva a la ficción literaria ya que la acción es más rápida e inmediata y quizás los libros no les resulten tan atractivos porque piensen que son demasiado largos, exijan mucho esfuerzo o crean que la trama sea más lenta (Morduchowicz, 2003). De ahí que, en muchas ocasiones, según Vargas Llosa (2012), parte de la literatura *best-seller* se ha diseñado, como el cine o las series, con historias superficiales pensadas para ser rápidamente consumidas y desaparecer, utilizando los recursos propios del lenguaje audiovisual (Álamo, 2012). En opinión de Lewis (2000), estos jóvenes suelen acudir a narraciones audiovisuales donde el elemento verbal se reduce al mínimo predominando, principalmente, las imágenes. Además la narrativa (ya sea literaria o audiovisual) debe tener un ritmo rápido, es decir, que constantemente se den

diferentes sucesos. Por esa razón, los motivos por los que los jóvenes rechazan las obras hacen referencia a la “lentitud” o al excesivo “detallismo” que estas presentan.

Son los adolescentes y jóvenes los principales destinatarios de este tipo de consumo vinculado estrechamente al entretenimiento; el mercado del cine, música, ropa, accesorios y, recientemente, los libros, que también han pasado a formar parte de este mundo comercial. Por todo ello, argumenta Lluch (2007), las industrias de lo audiovisual y literario se están encargando de crear relatos que hagan vivir una experiencia única al receptor de forma sucesiva. Por ejemplo, los adolescentes y jóvenes, cada vez más, pueden revivir la experiencia de un libro accediendo posteriormente a su adaptación cinematográfica o a la serie en la que se basa, llevando su realidad a todo tipo de lenguajes y experiencias de consumo. Se encuentran, a modo de ejemplo, algunas de las series más populares de *Netflix* que mayoritariamente están basadas en libros como *Pretty Little Liars*, *Girlboss*, *House of cards*, *Orange in the new black*, *Revenge*¹⁵ o *Hannibal*, entre muchas otras.

En los últimos años se ha visto generalmente el fenómeno de la creación de una marca, tanto en el mercado audiovisual como literario, cuyo funcionamiento va más allá del producto que la genera y cuya finalidad es rentabilizar un libro, serie o película y acercarlo mucho más al lector o espectador, creando todo un mundo de posibilidades en torno al producto de ficción en cuestión. La industria audiovisual se ha encargado al mismo tiempo de popularizar, a través del cine, libros que acaban de salir al mercado y otros que ya existían tiempo atrás pero habían pasado inadvertidos o incluso estaban descatalogados, provocando que un nuevo público de adolescentes y jóvenes vuelvan a leerlos, así fue el caso de *Harry Potter*, *Las crónicas de Narnia* o *El señor de los anillos*, entre otros (Lluch, 2007).

García Canclini (2007) resalta que esta fusión de empresas va acentuando la integración multimedia donde van prevaleciendo los criterios de rentabilidad comercial más allá de otro tipo de búsquedas estéticas, en muchos casos. Las editoriales clásicas se van concentrando en grupos empresariales que se presentan como gestores del

15 <https://www.publimetro.co/co/entretenimiento/2017/04/20/series-libros-netflix.html>

entretenimiento masivo, buscando libros que generen tasas de ganancia similares a sus negocios de televisión o electrónica. Todo ello es resultado, en parte, de un proceso tecnológico de convergencia digital que implica la formación de hábitos culturales unificados donde los lectores son al mismo tiempo espectadores e internautas. Todo se ha digitalizado de forma conjunta ya sean textos, imágenes u otro tipo de mensajes integrados en la televisión, ordenador y móvil.

Bien es cierto que, desde el ámbito educativo, se intentan promover hábitos de lectura en adolescentes para que lean más y adquieran ese hábito (Alonso Blázquez, 2005), sin embargo, se aprecia que las grandes estrategias publicitarias que realizan las editoriales para divulgar este tipo de libros y dar a conocer los de superventas, o la aparición de *youtubers* y *booktubers* que realizan diversas recomendaciones de ficción literaria (Lluch, 2017), resultan más eficaces y llamativas que los procedimientos escolares habituales basados generalmente en la lectura de literatura clásica o textos académicos. Por esa razón, según Dueñas *et al.* (2014), la mayor parte de lecturas juveniles de mayor aceptación nacen hoy fuera del contexto académico.

Entre lo más destacado por parte de los adolescentes, se rescatan principalmente las sagas fantásticas que pertenecen al grupo de *best-seller*, como por ejemplo *Los juegos del hambre* o la saga *Divergente*. Así como libros firmados por autores de moda que principalmente introducen historias donde prima el amor, el suspense y el drama. En 2017¹⁶ han aparecido algunos títulos de series o películas fruto de adaptaciones literarias previas como *El guardián invisible* de Dolores Redondo, *Palmeras en la nieve*, *La torre oscura*, *El círculo*, *50 sombras más oscuras*¹⁷ o la *Catedral del Mar*, cuya adaptación televisiva en formato seriado ha sido en 2018. Libros que se han convertido en grandes fenómenos mediáticos como es el caso de *50 sombras de Grey*, cuya obra en realidad está enfocada a adultos pero que consume gran parte de adolescentes y jóvenes (Soto, 2015).

Dueñas *et al.* (2014) y Colomer y Munita (2013) destacan, en las conclusiones del estudio que llevaron a cabo con estudiantes de magisterio, que en algo más de dos tercios

16 https://www.elconfidencial.com/comunicacion/2017-03-05/adaptaciones-novelas-series-television-peliculas-atresmedia-mediaset-el-tiempo-entre-costuras-patria-la-catedral-del-mar-farina_1336155/

17 <http://www.hobbyconsolas.com/reportajes/libros-que-seran-peliculas-2017-torre-oscura-circle-barry-lynn-84714-n16>

de informantes predomina un hábito literario basado en el *best-seller* como lectura voluntaria a la que acceden, en muchas ocasiones, a través de recomendaciones, principalmente por parte del grupo de pares, en aquellos casos en los que leen, ya que muchos informantes afirmaban haber perdido el interés por este hábito debido principalmente a una trayectoria escolar donde la desmotivación fue en aumento y apenas hubo una vivencia positiva de la lectura. Muchos de estos jóvenes solo se acercan a la lectura, en muchas ocasiones, de manera instrumental para completar su actividad académica (Granado, Puig y Romero, 2011). En consecuencia, es más complejo que se dé el intertexto lector, en términos de Mendoza (2001), ya que la capacidad de relacionar distintas lecturas con los conocimientos que los jóvenes adquieren de estas, poniendo en perspectiva los distintos interrogantes que se han dado en cada una así como sus experiencias previas, se reserva a aquellos adolescentes y jóvenes que manejan cierto bagaje literario y tienen unos hábitos lectores, en mayor o menor medida, continuos.

En consecuencia, Lluch (2010) observa que este tipo de sagas literarias juveniles están experimentando un gran éxito debido, en gran parte, a que el público no aficionado a la lectura se ha ido acercando a los libros, antes o después de ver su adaptación cinematográfica aunque, generalmente, de forma puntual e instrumental, en muchas ocasiones. Además, esta industria se caracteriza, generalmente, por crear un universo de múltiples narrativas y relatos que van apareciendo a raíz de una primera saga inicial de ficción. Fue así en los universos de *Harry Potter* o *El señor de los anillos*, a través de los cuales han aparecido múltiples productos literarios y audiovisuales destinados directamente al consumo, consecuencia de esa saga literaria inicial, dando la sensación al lector de que puede volver a vivir el placer creado por los textos iniciales.

Recientemente este fenómeno se ha hecho muy patente a través del universo de *Juego de tronos*, donde los fans no solamente se limitan a ver la serie, sino que se apropian de los libros en los que se ha basado la saga, otros que explican la trama y sus historias, *merchandising*, visitas turísticas, bares temáticos, el seguimiento a través de las redes sociales, foros, blogs y una infinidad de propuestas digitales en torno a esta saga.¹⁸

18 <http://www.lavanguardia.com/series/20170720/424201948012/juego-de-tronos-locura-desatada-fenomeno-mundial-brl.html>

En base a lo que destacan Menéndez y Fernández (2015), el éxito radica principalmente en una literatura para adolescentes con importantes mecanismos de enganche y seducción a través de sofisticadas estrategias de *marketing* participativo. Este hecho se puede ejemplificar en el impulso constante por parte de la industria cultural de relacionar y unir las obras literarias con sus adaptaciones al cine para aumentar los universos y así poder favorecer fenómenos de fans que anteriormente habían perdido el interés por la lectura y que, posteriormente, han vuelto a vincularse a esta a través de este tipo de productos de consumo.

Escribano (2011) llevó a cabo un análisis donde se refleja esta estrecha relación entre la industria literaria y audiovisual. A modo de ejemplo, señala cómo muchos libros que se han adaptado posteriormente al cine se están reeditando con la misma portada que ha servido como cartel publicitario en la película, con la finalidad de que el lector joven vincule directamente la experiencia mediática al libro, que le induzca a asociarlo y consumirlo, sobre todo en aquellas películas que han tenido éxito. También argumenta, cómo muchas revistas literarias aprovechan el estreno de la película para hablar del libro a través de las imágenes del producto audiovisual con el fin, nuevamente, de atraer potenciales lectores a través de la película, incluso juegan con frases emocionales de esta para incitar al posible lector.

La promoción editorial posteriormente se basa, en parte, en críticas de revistas de cine, los posibles “Oscars” o menciones, y el lenguaje de sugestión o emocional. Ahí la calidad literaria se suele valorar en función de la calidad del producto cinematográfico y no como producto en sí mismo, es decir, el libro se sitúa en un segundo plano, en una posición de dependencia.

En esa línea, también se observa que aparecen carteles de cine que mencionan el libro como un *best-seller*, con la intención de crear más audiencia y hacer que el receptor se motive para ver la película y también, quizás, para leer el respectivo libro si todavía no lo ha hecho (a veces también se han sacado películas de libros ignorados que, posteriormente, se han convertido en un éxito de ventas). De hecho, actualmente en la promoción de muchos libros en los que hay previstas adaptaciones de cine posteriores, y

que aun no se han estrenado, ya se comienza a hablar sobre su estreno audiovisual en la propia portada del libro para incitar al lector a comprarlo, o se vende la película junto con el libro donde se incluyen entrevistas y otro tipo de secuencias que le invitan al cliente a tener una sensación de experiencia completa¹⁹.

Estos son los cauces más visibles de la creciente asociación que se está dando entre lo textual y audiovisual generando un movimiento bidireccional de contagio que no solo deriva en un efecto de aumento de ventas del libro (y a veces también de otras obras del mismo autor que se promocionan entre sí o en *packs*), sino que también implica que la obra literaria se someta a los factores comerciales que se dan en el producto cinematográfico y que, generalmente, suele cosechar mayores éxitos en taquilla provocando que cada vez pase menos tiempo entre la publicación de una novela y su adaptación audiovisual, especialmente cuando los autores tienen gran prestigio (por su calidad literaria o por sus ventas) (Escribano, 2011).

Al final, todas estas sagas y adaptaciones de libros pueden funcionar como un mecanismo publicitario en sí mismo, ya que el objetivo final, según Montes (1999), es consumir más de un libro. La base de todo es la creación de una masa de personas que estén sumidas a los intereses del mercado y multiplicar así audiencias a través de los sucesivos volúmenes.

No obstante, y a raíz de este asunto, Lluch (2010) se pregunta si estas nuevas formas de promoción de libros mediante montajes audiovisuales, foros o redes sociales, paralelamente a los mecanismos empresariales y de consumo, tienen la ventaja de motivar la lectura en jóvenes que eran ajenos a esta, ya que están captando a un receptor que generalmente está habituado a elevadas dosis de estimulación sensorial. Afirma, que ello puede implicar una cierta oportunidad para que aumente el hábito lector de adolescentes y jóvenes.

Por su parte, desde una óptica más sociológica, como afirman algunos autores (Alonso Blázquez, 2005; Olid, 2009) hay que observar si este interés creciente por parte de la industria literaria y del cine de vincular los *best-seller* con sus respectivas producciones

¹⁹ <http://noticias.perfil.com/2014/02/17/best-sellers-que-se-hicieron-peliculas/>

cinematográficas de ficción, se plantea como una oportunidad para que los adolescentes y jóvenes adquieran un mayor hábito de lectura, viendo el libro como transmisor de educación y valores, o se intenta que el libro se convierta en un mero instrumento de consumo como es actualmente el cine, la televisión o la música, o como por ejemplo la *chicklit* (literatura para chicas), que es un tipo de lectura que atiende principalmente a la ley del mercado, sin ningún tipo de calidad del producto.

En definitiva, las fronteras del género literario y audiovisual son cada vez más borrosas y universales, ya que se quiere constantemente atraer a un público tan complejo como la población adolescente y joven para que lean más a partir de adaptaciones cinematográficas basadas en libros, provocando que ambos productos se conviertan en un fenómeno de masas.

En consecuencia, la literatura *adult young* o *crossover*, que tiene éxito entre los adultos pero también entre los jóvenes, junto con las grandes adaptaciones cinematográficas están ocupando la cartelera semanal de todos los cines ya que también han invadido el espacio que antes ocupaban otras obras de literatura que ahora, cada vez más, van pasando a un segundo y tercer plano (Menéndez y Fernández, 2015). El texto literario para los jóvenes convive hoy con videojuegos, revistas, música, productos audiovisuales y esos discursos van fusionándose con las narrativas tradicionales (Lluch, 2007). Los espacios de recepción de ficción han cambiado y estos van sorteándose entre la esfera individual, social o la interacción de estas dependiendo del tipo de ficción dada.

2.5.4. El hábito de consumo de ficción: ¿espacio personal o colectivo?

a) Entre lo íntimo y lo social

Hay una serie de corrientes en torno a este tema que se presentan de manera diversificada debido a que, en general, los puntos de vista coinciden pero aparecen visiones, en términos de Umberto Eco (1955), más “apocalípticas” donde los medios de comunicación y la era digital han creado “nativos digitales” sumidos a la pantalla y encerrados en su habitación consumiendo todo tipo de productos audiovisuales

(Livingstone, 2002) y, en el otro lado, estarían las versiones más “integradas”, que presentan una reacción más optimista de todo el fenómeno, haciéndolo más amable y liviano para los jóvenes, provocando que apenas realicen algún tipo de cuestionamiento sobre aquella información que reciben (Eco, 1995).

En ese sentido, se ha visto que los adolescentes y jóvenes son grandes consumidores de múltiples pantallas, y que el acercamiento a la ficción audiovisual implica, en la mayoría de los casos, un seguimiento constante de dichas series. Los resultados de las investigaciones (Martos, 2011; Medrano *et al.*, 2007; Pindado, 2003), ponen en valor que, en general, los adolescentes están habituados a compartir y comentar las experiencias audiovisuales, a veces con su familia, si las ven en el salón de casa, y especialmente con el grupo de pares. La respuesta social que se crea al respecto, implica espacios de encuentro con el grupo de pares que tienen como finalidad compartir historias, vivencias y experiencias con estos que pueden darse de forma presencial, en los momentos habituales de reunión, o a través de internet y las redes sociales, incluyendo *whatsapp* (López Pérez, 2014; Pavón Arrizabalaga, Zuberogoitia, Astigarraga, Juaristi, 2016). Como afirma García Galera (2016) acerca de las dinámicas de compartir contenidos que siguen los jóvenes:

Responden a la necesidad de formar parte de un grupo de referencia, de compararse y de sentirse reconocido por los miembros de este grupo y por otros afines, de compartir preferencias, expectativas y estilos de vida, en definitiva, de compartir sus vidas dentro de un proceso de construcción de sus identidades personales. (p. 42)

A raíz de ello, García Canclini (2007) observa que por parte de los adolescentes hay una necesidad de interacción y relación con el grupo de pares, principalmente por una la búsqueda de su propia identidad. Una de las implicaciones directas, es que los jóvenes acuden a contenidos integradores entre sus grupos sociales de referencia con la finalidad de socializarse, integrarse y obtener vínculos emocionales y afectivos duraderos, aspecto que les coaccionará para aceptar o rechazar determinadas propuestas mediáticas, en parte, en función de la tendencia que se dé entre sus amistades. A su vez, Morduchowicz (2014) destaca que la ficción audiovisual y los contenidos del mundo *online* son un tema de conversación habitual entre los amigos, ya sea una nueva película que han estrenado, una

serie emitida por televisión o en internet recién estrenada, un sitio web de música, nuevos amigos en facebook o una aplicación para el móvil. Todo ello, genera diferentes temas de conversación aumentando la vida social entre los pares, ya sea presencial o virtual, complementadas entre sí.

Paralelamente, Badillo y Marengi (2003) opinan que una de las cuestiones principales radica en el hecho de que al utilizar el consumo y el contenido mediático para estrechar las relaciones entre pares y así poder reforzar la identidad grupal, se genera un escenario donde prima la homogeneización de gustos y preferencias juveniles a través del consumo de determinados productos culturales seleccionados por la industria mediática y que abarcan un conjunto de significados simbólicos más o menos idénticos (muchas veces siguiendo criterios comerciales, de consumo y de audiencia).

Por otra parte, con respecto a la ficción literaria están surgiendo bastantes investigaciones al respecto ya que, en general, se considera una práctica más íntima y personal que su homóloga (Sanjuán, 2011), de hecho siguiendo las palabras de López García y Moreno Andrés (2017, p. 272): “Leer remite a la intimidad, una intimidad necesaria para alcanzar plenamente el efecto de la lectura: el crecimiento del yo”. Sin embargo, como se ha visto anteriormente, se observa que esta interacción de los jóvenes con múltiples pantallas va en aumento y no solamente está abierta al ámbito de la ficción audiovisual sino también a la literatura. Este fenómeno se da principalmente entre aquellos adolescentes y jóvenes que les gusta leer, ya que presentan dinámicas de socialización e interacción *online* a través de comunidades de lectores donde ocupan su tiempo de ocio compartiendo gustos e intereses acerca de los libros. De ahí emanan espacios virtuales de comunicación a través de redes sociales como twitter, blogs o foros (Lluch, 2014; Rodríguez *et al.*, 2013). Como se puede observar, la apropiación de textos ha cambiado con el transcurso de los años, ya que los jóvenes interactúan a través de la red o de otros dispositivos de modos muy distintos a los lectores clásicos, se trata de una convergencia de pantallas (Martos, 2011).

Lluch y Barrena (2007) señalan que la particularidad que tienen estos espacios, a diferencia de otros más reglados o formales como los centros educativos, es que los

lectores acceden de forma voluntaria y ellos toman protagonismo, participando y decidiendo lo que quieren escribir, animando diferentes intervenciones en conversaciones y retroalimentándose unos con otros. En consecuencia, la lectura no radica tanto en una experiencia aislada e individual, sino que se configura como un espacio que permite tener relaciones afectivas, compartir aficiones y gustos en otros contextos que antes no se daban. La ventaja que cumplen además estos espacios, es que los adolescentes y jóvenes se van a encontrar con personas afines que comparten gustos similares, en contra de lo que puede ocurrir en ciertas ocasiones con el grupo de pares del que participan cara a cara, que quizás no mantiene los mismos gustos y preferencias literarias (Manresa y Margallo, 2016). Todo ello derivado de un entorno escolar poco motivante para adolescentes que deciden buscar en la red aquellos estímulos que no han encontrado en la escuela o en el grupo de pares encontrándose con otros iguales con gustos similares. Ello deriva en una transformación de la lectura como un acto privado hacia una actividad más social, donde los adolescentes y jóvenes encuentran espacios para hablar de los libros (Lluch, 2017). En consecuencia, nacen nuevos grupos de referencia de manera *online*, donde los jóvenes pueden interactuar con respecto a las experiencias que genera la lectura. Aquí el hecho lector se transforma en conversación social y de intercambio común (Lluch, 2014).

Esta doble dimensión que se está creando sobre la experiencia literaria, individual y social, se va encontrando en las investigaciones de diferentes autores. Por un lado, en autoras como Petit (2001) o Sanjuán (2014), que centran sus investigaciones en la experiencia lectora como algo privado e íntimo, donde se logra una experiencia más personal obteniendo una vivencia más intensa a través de lo imaginado. Y paralelamente, se encuentran las investigaciones que se han ido nombrando hasta ahora (Lluch, 2014, 2017; Manresa, 2012; Rodríguez *et al.*, 2013), entre otras, que aunque tienen en cuenta este aspecto, se centran más en la dimensión social y comunitaria de la lectura de forma *online* compartiendo gustos y preferencias y quizás no tanto experiencias íntimas. Para este estudio, se han diferenciado ambas facetas considerando las particularidades de cada una, aunque se consideran complementarias en el momento de abordar los hábitos de recepción de la ficción literaria.

De hecho, recogiendo la línea de argumentación de Manresa (2012), la posibilidad de que la lectura se haya podido convertir en algo más social ha sido debido a tres cuestiones: En primer lugar, por las estrategias publicitarias de determinadas editoriales que animan a que los adolescentes y jóvenes tengan unos referentes literarios comunes y globales. El segundo aspecto radica en la capacidad que tienen las nuevas tecnologías como blogs, foros de internet o redes sociales que permiten compartir comentarios sobre las lecturas y facilitan la intervención en diversos debates que se pueden generar en torno a las mismas. Finalmente, estarían las características que cumplen determinados libros de sagas y otros *best-seller* que se relacionan directamente con diversos productos audiovisuales y que posibilitan que muchos adolescentes y jóvenes que se acercan al producto de ficción audiovisual, se animen posteriormente a leer los libros sobre los que se ha realizado dicha adaptación, aspecto que ya se ha expuesto en anteriores epígrafes en profundidad (Lluch, 2014).

b) El fenómeno *fan* en las redes sociales e internet

Siguiendo la argumentación expuesta sobre la fusión que se está empezando a gestar entre las narrativas de lectura tradicionales y otros productos culturales como videojuegos, revistas, música y otros contenidos audiovisuales (Manresa, 2012), se puede comenzar a hablar de nuevos espacios que van apareciendo donde los jóvenes interaccionan y se socializan entre sí y donde el centro de interés es la lectura. Es lo que Lluch y Barrera (2007) han denominado lectura social. Estas autoras plantean la importancia de internet, a través de las dinámicas que ofrece este medio, para compartir en foros o redes sociales los gustos literarios, dadas las propias necesidades que los adolescentes y jóvenes tienen de compartir sus intereses y que, quizás, en sus entornos más inmediatos no pueden satisfacer.

Parece que existe una crisis abierta entre la lectura y el mundo digital en el que se mueven los jóvenes, donde esta debe competir con las tecnologías de la información y la comunicación. Según Heredia, Romero y Amar (2018), se deben crear espacios virtuales donde los adolescentes y jóvenes puedan integrar sus diferentes preferencias lectoras ya que para estos el hecho de compartir la información es esencial, no solamente a través del

grupo de pares más próximo sino en entornos multimedia donde las personas con las que interactúan se presentan como una extensión de ese grupo de iguales alejándose así del entorno académico tan cuestionado por una serie de prácticas que, en muchas ocasiones, no están atendiendo a las necesidades y demandas contemporáneas de los adolescentes y jóvenes.

Por tal motivo, dichas comunidades virtuales, generalmente, están naciendo y desarrollándose al margen de los centros educativos e incluso de las bibliotecas. A través de estas, los adolescentes y jóvenes sienten que disponen espacios donde ganan protagonismo y visibilidad por medio de los comentarios y mensajes que ellos mismos pueden realizar y compartir a través de la red. De hecho, esta acción de comentar a través de las redes se puede llevar a cabo en un momento diferido al que se ha visto la serie o leído el libro o en el mismo instante que la están emitiendo (Lluch y Barrena, 2007).

Este fenómeno se conoce como multitarea, es decir, pone en evidencia el hecho de poder estar viendo, por ejemplo, una serie en la televisión al mismo tiempo que el adolescente está ampliando su experiencia audiovisual en las redes sociales, chateando con sus amigos o, en otras ocasiones, realizando otras actividades de carácter informativo (López Pérez, 2014; Pavón Arrizabalaga *et al.*, 2016). Este fenómeno de digitalización ha incrementado el intercambio de libros, revistas y espectáculos y, sobre todo, ha creado redes de contenidos y formatos en constante circulación mediática y electrónica. Ello ha aumentado de forma considerable diferentes estilos de interactividad (García Canclini, 2007). En los últimos años, estos foros han sido, según destaca Lluch (2014), la mayor aportación al fomento de la lectura, creando comunidades de lectores que se sienten parte de un grupo identitario colectivo.

Por su parte, Manresa y Margallo (2016) señalan cómo la interacción de los jóvenes a través de internet ha sido percibida generalmente por parte del ámbito educativo con cierta preocupación, ya que la afición juvenil hacia las nuevas tecnologías se ha tratado como una amenaza para la lectura. De hecho, Lluch (2007) considera que estos modos de situar el libro en el mercado cultural, facilitan su “deslocalización” de la escuela haciendo que este se sitúe en espacios donde antes no había estado; junto a otros libros de adultos,

música, cine o redes sociales, sin que pase por las manos de ningún mediador y vaya directamente al lector y/o consumidor.

Son innumerables la cantidad de foros y páginas web que albergan espacios de este tipo que giran en torno a diferentes autores y sus obras, desde *Harry Potter* a *Crepúsculo*, pasando por autores como Laura Gallego o aquellos dedicados a determinados géneros como la novela romántica. Por otro lado, también están aquellos blogs creados por diferentes instituciones que conectan a jóvenes lectores, como la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, con la comunidad *Contenedor de océanos*, un espacio donde los jóvenes pueden compartir opiniones sobre libros, películas o música (Manresa, 2009).

La actividad lectora genera diversos cauces de expresión y uno de ellos ha sido la manifestación literaria en el mundo virtual que los adolescentes manejan (Aranda, Sánchez Navarro y Tabernero, 2009). De hecho, en estos casos, según Alonso y Cordón (2014), el hábito lector no se presenta únicamente en el imaginario individual de cada persona, sino que se configura a través de las redes sociales como una expresión social, de compartir intereses y gustos, fomentando así el hábito lector, creando espacios de encuentro que implican un imaginario colectivo más amplio en torno a un tema o conjunto de estos.

Al final, parece que estos foros de lectores se pueden convertir en una herramienta muy potente donde se recomiendan libros, se descubren nuevos autores, se elogian o critican lecturas y son una buena herramienta como marcadores de tendencias (Lluch, 2010). Señala Rodríguez *et al.*, (2012), que las redes sociales abren un espacio para muchos jóvenes a los que les gusta la lectura pero que, quizás, en su grupo de pares o en su entorno no pueden compartir (porque el grupo de pares no lee, no llevan los mismos ritmos de lectura o porque lo ven algo más personal) y acuden a comunidades virtuales donde pueden encontrar personas afines en gustos lectores, descubrir nuevos libros, comentar y debatir sobre todas las lecturas que deseen.

En este sentido, diferentes autores (García, 2013; Martín Barbero, 2010; Morduchowicz, 2012) argumentan que la mayoría de jóvenes utilizan como criterio de selección en el instante de vincularse a un libro las recomendaciones de amigos y no tanto aquellas que realizan los profesionales, como sucede también en el caso de la ficción

audiovisual. Por tal motivo, el grado de influencia que pueden tener estas en redes sociales, canales de *YouTube* dedicados a la lectura (*booktubers*), foros, blogs y otras comunidades virtuales es bastante trascendente en las posteriores lecturas que los jóvenes seleccionan, ya que estos las posicionan al mismo nivel que las apreciaciones que emite su grupo de pares (Lluch y Barrena, 2007).

Además, todas estas plataformas también atraen por tener diseños muy cuidados especialmente dirigidos al público joven y contienen diversas secciones donde, además de literatura, estos pueden hablar sobre música, cine o series de televisión, entre otras actividades, caracterizándose por utilizar un lenguaje muy directo y conversacional con los seguidores. Este fenómeno sucede como consecuencia de que, en muchas ocasiones, los propios autores de estas plataformas son otros jóvenes aficionados a la lectura que publican entradas, entrevistas, noticias, etc., y muestran una relación directa y cercana con sus seguidores, estableciendo dinámicas de conversación literaria sobre gustos y hábitos lectores, son los llamados *influencers* (Sánchez, Lluch y del Río, 2013). Son personas que han alcanzado cierto prestigio y se posicionan como referentes de esa materia a través de la web.

Estos espacios virtuales donde el lector se ha transformado en autor son esenciales para entender el nuevo fenómeno que se está gestando en torno a la lectura, dado que está emergiendo un nuevo ecosistema literario con diferentes actores, muchos de estos desconocidos en el mundo educativo y familiar. Los *youtubers* o *booktubers* recomiendan libros, temas, autores y también están vendiendo sus propias obras que son adquiridas por un importante grupo de jóvenes que acuden a estos de forma deliberada. Se trata de lecturas que complacen a un joven habituado a los entornos mediáticos y digitales. Mantienen una relación directa y cercana con sus fans a través de la red, de su canal de *YouTube* o de cualquier otra plataforma social, donde se establecen dinámicas de socialización similares a las que un joven mantiene con su grupo de iguales, ya que estos se configuran como una extensión de ese grupo, tal y como se ha comentado. Los *booktubers* están contagiando su interés y pasión por la lectura, desmitificando al mismo tiempo la idea de que la juventud lee poco, incentivando a que muchos jóvenes adquieran interés por esta así como a determinados textos que estos recomiendan (Lluch, 2017). Se

crea una comunidad con un vínculo horizontal y de reciprocidad, semejante al grupo de pares. Estos se leen un libro (a veces recomiendan el suyo propio) y dicen con sinceridad su opinión que es tomada con gran relevancia por los jóvenes receptores ya que confían en su criterio. Se trata de una lectura de contagio alejada de los entornos formales de la escuela, siendo esta última vista como algo poco motivador, frente al vídeo del *booktuber* que encaja con los cauces de expresión lúdicos que maneja el joven en su vida diaria (Pérez Camacho y López Ojeda, 2015).

García Canclini (2011) denomina prosumidores, como ya se ha adelantado en anteriores epígrafes, a este nuevo conjunto de individuos que se gesta en esta sociedad postmoderna. Ya no se puede hablar de consumidores, entendiendo a las personas como individuos pasivos que leen, escuchan y asimilan información sino que al mismo tiempo la reconstruyen, la manipulan, se apropian de esta dándole otro estatus y significado. Todo ello, argumenta el autor, crea una transformación en las formas de recepción y acceso a los contenidos y símbolos. Se crea un espacio cíclico de circulación de la información en todos los sentidos, y los prosumidores, estatus que actualmente puede liderar prácticamente cualquier persona que lleve a cabo dinámicas de este tipo, son los que llevan a cabo estas acciones en redes sociales, en *YouTube*, en blogs u otras plataformas de intercambio de información, principalmente.

Estos nuevos actores están transformando la forma de leer, de relacionarse con la lectura y con los libros, creando un espacio de comunicación, de conversación social que, al mismo tiempo, es un espacio de relación, de juego y de diversión. Un entorno que les acerca a lo que les interesa: el contacto con los iguales. La mediación se aleja de entornos formales y los *booktubers* toman ese rol, donde intervienen otro tipo de variables que ponen de relieve la influencia que tienen estos entornos como puede ser el número de *likes* que tiene el vídeo así como los comentarios que recibe para que la recepción y transmisión de contenido se dé en un sentido u otro. Estos “nuevos” lectores provienen de una cultura diferente ya que poseen técnicas y habilidades más ligadas a la comunicación virtual y a la cultura audiovisual que a la letrada, cuyas expectativas de lectura de libros están más ligadas al ocio y al entretenimiento, desarrollando un nuevo circuito de lectura, diferente (García Camacho y López Ojeda, 2015; Lluch, 2017).

En lo que respecta a la ficción audiovisual, aunque no se trate en profundidad el tema por alejarse del objeto principal de estudio, este fenómeno todavía está más asentado ya que se observa cómo las redes sociales son un elemento principal en la transmisión de determinados mensajes, valores o ideas que se perpetúan tras ser emitidas en los capítulos de series y de las que siguen apropiándose los adolescentes a través de las redes sociales donde pueden seguir a sus ídolos mediáticos, compartir sus intereses, contactar con estos y tener la sensación de obtener una relación más cercana, incluso íntima con personas que no conocen (López Pérez, 2014). Ello deriva en que se cree un fenómeno donde las opiniones de los ídolos mediáticos ya sean de televisión, internet o *youtubers* ejerzan una gran influencia sobre aquello que piensan, ven o leen donde el joven construye su propio entorno y experiencia vital a través de estos referentes (Baladrón y Losada, 2012). La ficción literaria y audiovisual convive en los jóvenes a través de diversos entornos multimedia e interactivos (Lluch, 2017).

2.6. Construcción de la identidad juvenil a través de la ficción

2.6.1. El *yo* múltiple juvenil

La identidad de las personas del mundo occidental sufre una constante inestabilidad en tanto que los imaginarios individuales y colectivos se hallan sometidos a un continuo flujo de referentes e interpretaciones que se sostienen sobre una red frágil donde predomina lo efímero. La sociedad se encuentra ante individuos cuya autoconciencia supone una problemática para ellos mismos ya que el mapa de referencia de su identidad es múltiple y una misma persona se puede identificar al mismo tiempo desde diferentes ámbitos y roles (Martín Barbero, 2003).

Es aquí donde adquiere especial consideración el término propuesto por Gergen (2006): Saturación social. El autor argumenta sobre la base de que este proceso de saturación social está produciendo profundos cambios en el modo que tienen los individuos de comprender su propio *yo*, es decir, su autoconciencia. En consecuencia, la identidad de estos se encuentra modulada sobre una multiplicidad de lenguajes, generalmente incoherentes y desvinculados entre sí. Al estar en un entorno donde la imagen es

hegemónica en todas las facetas de la vida de los individuos, presentando un conjunto de acciones ajenas que inculcan a las personas opiniones, valores y perspectivas sobre otros, los jóvenes son protagonistas de un mundo de múltiples escenarios con diferentes libretos.

Uno de los escenarios principales donde se construye la identidad del joven es en el entorno virtual, donde la vida se desarrolla en la pantalla. Aparecen nuevas necesidades derivadas de ese estado de inmediatez y rapidez que se le ha impuesto al joven, provocando que aquello que viven actualmente los jóvenes, al día siguiente quede obsoleto y caduque. Así funciona también la identidad, ya que los jóvenes se ven obligados, en cierto modo, a gestionar su visibilidad y decidir qué tipo de identidad manejan en los entornos digitales y naturales, es decir, el *yo* del adolescente o joven se vuelve múltiple (Zafra, 2017).

Según el autor (ibídem), en esos escenarios ya no se experimenta un sentimiento conformado del *yo*, ya que las personas tienen más dudas sobre la identidad apropiada. Una de las causas es la proliferación de relaciones interpersonales, no solamente cara a cara, sino también de forma digital e incluso interactiva con la televisión, ordenador, teléfonos y otras pantallas. La cuestión es que la mayoría de estas personas o personajes que aparecen están diseminados por todo el planeta y van cambiando de forma constante. Se tiene la sensación de que se puede sentir una afinidad mutua, incluso una relación íntima, con personas que los jóvenes no conocen personalmente, por la experiencia que se abre entre la pantalla y el receptor. Estos pueden llegar a identificarse con los héroes de los relatos, con los reportajes y entrevistas de la televisión, con deportistas o con los protagonistas de las series o películas, entre otros (Castillo, 2012; Lacalle, 2011).

Las relaciones que se van dando son interrumpidas y poco duraderas, aunque ello no impide que, en muchas ocasiones, los receptores de dichas imágenes las vivan de una forma muy intensa y emocional (Gergen, 2006). Todo ello son efectos de esta saturación social, donde el individuo puede encontrar experiencias de contradicción en sí mismo que, por ejemplo, le inviten a adoptar pautas y formas de ser ajenas que aparentemente no formen parte de su propio *yo*, pero que van provocando que este se colonice. Dicho de otro modo, como señalan Rubio y San Martín (2012), las personas poseen identidades múltiples

con posibilidades ocultas que irán surgiendo en diferentes contextos, asumiendo diferentes valores e ideales a lo largo de su vida cotidiana en la interacción con otros y con el medio.

En consecuencia, la persona que interactúa con un sujeto u objeto es al mismo tiempo agente elaborador de conocimientos y receptor de la transmisión de estos. En ese sentido, el *self* es una construcción, un resultado de la acción y la simbolización. Es un texto acerca de cómo está situado el individuo con respecto a los demás y hacia el mundo (Bruner, 1996). Por tal motivo, considera Morduchowicz (2010), una persona se evaluará a sí misma en función de los criterios que utilice provenientes, en buena parte, de los medios de comunicación, de la literatura, la música, la escuela o familia, entre los más destacados. La persona se definirá de un modo u otro tomando como referencia los grupos sociales a los que pertenezca y construirá su identidad a partir de los significados que esos grupos le den a los acontecimientos y al lenguaje usado.

Ahí es donde el adolescente y el joven se ubica principalmente y donde tiene que lidiar entre esa relación. De ahí que estos constantemente busquen nuevas formas de expresión y relación ante un mundo que habla mucho de ellos, pero en el que no se ven reflejados (Martín Barbero, 2003). Además, siguiendo la línea argumental de Petit (2014), la etapa adolescente y los primeros años de la juventud están caracterizados por la necesidad de utilizar una “máscara” en muchas ocasiones, es decir, ante la necesidad de definirse sobre los otros, los jóvenes buscan reconocerse en los demás, buscar afecto, mismos gustos, aficiones similares y sentir que forman parte de un grupo de pares. En ese sentido, el adolescente, cada vez más, tiene que ir construyendo su identidad a partir de todos los estímulos que recibe y que, en las últimas décadas, se han multiplicado. Los adolescentes van reafirmando su identidad individual y colectiva, donde van aprendiendo a hablar sobre sí mismos a partir de la relación con otras personas (Giroux, 1996).

De hecho, las familias ya no controlan el presente y el futuro identitario de los jóvenes ya que han perdido gran importancia sobre el mismo, siendo el mercado (y sus intereses) el que ha ocupado el primer puesto. Según Gil (2010), se trata de un mercado que instruye diferentes estilos de vida a través de la publicidad, modas, marcas y gustos que simbolizan el signo de la identidad juvenil. En consecuencia, los jóvenes se adaptan de

forma inmediata a ese presente, alienándose al mismo (Reguillo, 2003). Se presentan una serie de iconos juveniles muy claros: la necesidad de salir en grupo, tener una sociabilidad en diferentes entornos *online* y *offline*, divertirse, conocer lo más reciente en música, ver los mismos programas de televisión que su grupo de iguales o navegar por internet, especialmente por redes sociales y en páginas sobre videojuegos (Martín Barbero, 2003; Morduchowicz, 2010).

Entre esos referentes de construcción identitaria se encuentra la ficción literaria y audiovisual. Dos ejes que en algunos aspectos presentan espacios y referentes de construcción identitaria distintos, aunque en otras ocasiones convergen, tal y como a continuación se detalla.

2.6.2. Vinculación mediática y ficcionalización audiovisual

Acogiendo la línea de argumentación presentada hasta el momento, se observa que los medios de comunicación se han constituido hoy como referentes fundamentales en la conceptualización del mundo y, los adolescentes y jóvenes, de forma directa o indirecta, acceden a ellos en búsqueda de información y conocimiento. Estos medios así como otras expresiones artísticas como la música o la literatura, en algunos casos, proponen nuevas formas de percepción o de relación, donde estos sienten que pueden conocerse a sí mismos, saber quiénes son, cómo se les define socialmente y cómo funciona la sociedad en la que viven (Morduchowicz, 2003).

El hecho de que hayan proliferado los canales de distribución y de contenidos compartidos, los puntos de visionado en el hogar y la facilidad de acceso a estos dispositivos electrónicos (Rodríguez y Hernández, 2015) han hecho que aparezca lo que Jenkins (2011) denomina “narrativa transmedia”, provocando que los elementos de ficción audiovisual se encuentren dispersos por diferentes medios y la identidad se construya a través de las distintas interacciones que los adolescentes y jóvenes realizan a partir de estos, es lo que se conoce como identidades múltiples. Todo ello, en opinión de Morduchowicz (2010), condiciona que los jóvenes conozcan los mismos cantantes, vean idénticos programas para poder comentarlos, las mismas películas, series, etc. De hecho, es

muy fácil que algunos jóvenes vean un determinado programa aunque no les guste especialmente, o por el contrario que nieguen ser espectadores frecuentes de este aunque en realidad lleven a cabo un visionado activo, con el objetivo de poder comentarlo por las redes, expresarlo ese día con su grupo de pares o, en el caso contrario, criticarlo con sus amistades. En cualquier caso, socializarse, identificarse y obtener vínculos de pertenencia son los objetivos directos o indirectos predominantes en este tipo de acciones.

Por ejemplo, este aspecto de la negación ha ocurrido con ciertos *realities* como *Gandía Shore*, *Jersey Shore* u otros de carácter similar, sobre los cuales muchos adolescentes manifestaban inicialmente no ver, o únicamente de forma muy esporádica, para “reírse de ellos”, cuando realmente estos eran consumidores habituales de dichos programas, pero el pudor al rechazo del grupo de pares era mayor (López Pérez, 2013). Es decir, se sobrepone el miedo a no formar parte de un determinado grupo identitario con el que están o se sienten vinculados a causa de la presión que se ejercen entre estos.

En consecuencia, un producto audiovisual puede servir para crear identidades afines a ese contenido, sin embargo en otras ocasiones se puede generar el efecto contrario, es decir, la creación de una identidad a través de la negación de aquella imagen que proponen los medios, viendo la alteridad como aquello que a uno le diferencia y le une al mismo tiempo. Estos significados pueden ser muy distintos y variados en la construcción identitaria ya que dependen del universo cultural en el que se insertan y son recibidos. Como se veía anteriormente, el proceso de recepción es muy variado y depende sustancialmente de los grupos de adscripción del joven, en gran parte, ya que determinan o dirigen patrones de selección, importancia, apropiación e ignorancia de los mensajes (Badillo y Marengi, 2003).

No obstante, aunque la recepción audiovisual puede ser muy variada entre los jóvenes, se observa que los medios de comunicación buscan la creación de una cultura común a través de aquello que proyectan, que permita compartir una serie de concepciones e ideas provocando que el mundo sea pensado, sentido e interpretado de manera más o menos lineal por todos los ciudadanos, promoviendo una identidad cultural colectiva común (Hall, 1997). Paralelamente, según Badillo y Marengi (2003), se va creando una

cultura masiva, invisibilizando todas las diferencias por medio de la negación simbólica, construyendo una serie de estereotipos que ignoran las especificidades nacionales, locales, culturales y sociales, creando una imagen global y homogénea. Sandoval (2015) detecta en su investigación, cómo en el discurso mediático que va dirigido principalmente a jóvenes hay una tendencia hacia la homogeneización de esta etapa y de los sujetos implicados fomentando, en consecuencia, la transmisión de ciertas ideologías y un marco interpretativo de la sociedad marcado por la simbología y los mensajes que aparecen. Una de las consecuencias principales de todo ello es que la experiencia mediática que se genera entre los adolescentes, y que es compartida por estos, produce, reproduce y distribuye el conocimiento. Es así como se va construyendo la identidad juvenil.

Centrando la cuestión sobre la ficción audiovisual, Lluch (2005) considera que lo más característico al respecto en este formato suele ser la repetición de procedimientos, lugares y situaciones con idénticos personajes donde el autor se acoge generalmente a propuestas estereotipadas. Ello facilita la posibilidad de alcanzar grandes públicos, unificando las propuestas así como el tipo de recepción de ficción que tendrán los adolescentes y jóvenes. Este aspecto, que en muchas ocasiones es obviado por los jóvenes, es lo que provoca que se creen significados compartidos y sentimientos de pertenencia e integración social, al mismo tiempo que aparecen identidades similares (Badillo y Marengi, 2003). Aunque esta situación aparentemente se presenta como un hecho positivo, ya que en un principio refuerza la identidad de grupo y facilita procesos de socialización e identificación, según estos autores es necesario detenerse a analizar el fenómeno ya que los contenidos de ficción que se proyectan marcan una serie de pautas de visionado y de recepción de la información, decidiendo qué es lo importante y trascendente promoviendo así que el producto se emita y se publique, y, por lo tanto, se vea reforzado en los imaginarios de los jóvenes tantas veces como se desee, o que, por otro lado, no se publique, o se enfatice en otros aspectos, provocando así que sea un contenido ignorado y sin trascendencia alguna en las mentes de los jóvenes. Así, se organizan los intereses de los receptores así como sus modos de pensar y analizar la realidad.

Este fenómeno de asimilación de contenidos unificados puede darse en una serie tanto en el personaje que aparece en la misma o a través de la situación que suceda. De

cualquier modo, lo que se aprecia es el resultado de un riguroso proceso de selección, de una forma u otra, donde nada es dejado al azar. De hecho, en un producto de ficción audiovisual, si se cambian ciertos esquemas o combinaciones de mensajes generarán unos resultados u otros y el significado compartido entre los jóvenes será también distinto (Sánchez Noriega, 1997).

Ello implica que esas representaciones de adolescentes y jóvenes que se realizan a través de la ficción incidan sobre la percepción que estos tengan de la persona o grupo al que hagan referencia así como de la realidad que ellos vivan (Morduchowicz, 2012). Al respecto, Bermejo (2012) señala que existe una mayor afinidad con los personajes de ficción en la medida en que hay un disfrute de esa historia y de las imágenes propuestas. Esta identificación concurre en la medida en que los jóvenes consideran que ellos poseen características (o rasgos que les gustaría tener) de la identidad del personaje, empatizan con él y, por lo tanto, las adoptan, considerando e imaginando que ellos mismos fueran los protagonistas que aparecen. La vida real y la ficción se fusionan siguiendo idénticos procesos cognitivos-emocionales y neuronales donde los espectadores establecen una relación más o menos íntima con los personajes de la ficción que, utilizando los mismos mecanismos de relación y actuación ante las adversidades y acontecimientos de sus vidas, provocan que los jóvenes del mundo real establezcan dinámicas similares.

En ese sentido, el autor (ibídem) cree que los jóvenes consideran que las series juveniles proponen algunos aspectos que suceden o podrían darse en su vida, aunque muchas veces puedan resultar exagerados o llevados al límite. Estos establecen un vínculo estable y duradero con los personajes que aparecen en las series, que adquieren un estatus privilegiado que normalmente se prolonga durante varias temporadas, provocando que sean muy influyentes en la percepción que tienen los jóvenes de su entorno y del mundo real en el que viven.

A modo de ejemplo, en el estudio que llevaron a cabo Rodríguez *et al.* (2012) sobre la recepción de ficción audiovisual por parte de adolescentes, en concreto sobre el seguimiento de series juveniles, señalaban que aquellas series que son seguidas por adolescentes y jóvenes se gesta un alto grado de reconocimiento entre sus vidas y aquello

que sucede en la ficción a través de una serie de situaciones y personajes afines, en los términos comentados anteriormente, y en el impacto que ello puede tener en sus vidas y en su identidad, especialmente en las relaciones con iguales, la elección de los amigos y amigas, el comportamiento escolar y familiar, las relaciones de pareja así como las actitudes ante el sexo, las drogas o la ideología, entre los aspectos más destacados.

Junto a esta sensación de identificación, también se encuentra un sentimiento, en muchas ocasiones, de aspiración, es decir, de cómo a un joven le gustaría ser. Sánchez Castillo y Fabbro de Nazába (2014) observan que la ficción audiovisual le sirve así al joven para proyectar su vida en la pantalla y ver cómo le gustaría ser en función de aquello que ve y que le proporciona una sensación de proximidad. Por lo tanto, la identificación dependerá de los procesos de percepción que se den en los jóvenes receptores y cómo estos se apropien de las imágenes que aparecen. Cabe matizar que, generalmente, estas series a través de sus respectivos personajes y situaciones, presentan una amplia gama de estereotipos o prototipos juveniles que conlleva que se dé una franja de características lo suficientemente amplia como para que la mayoría de espectadores encuentre algún elemento de identificación (López Pérez, 2013). Los autores (Rodríguez *et al.*, 2012) llegan a afirmar que ante esta normalización, lo que está sucediendo es que se están aceptando y consolidando determinados parámetros y roles fomentando que los propios adolescentes y jóvenes acaben asumiéndolos y aceptándolos, sean del carácter que sean.

Al respecto, Ferrés (2011) opina que la ficción audiovisual, independientemente del formato escogido, transmite conocimientos, principios y valores de un modo directo o indirecto al espectador, aspectos que, como se puede observar, a veces parece que entran en contradicción con los principios que promueven las leyes educativas como pueden ser la libertad personal, ciudadanía democrática, solidaridad, respeto, igualdad, no discriminación, conciencia crítica o justicia, entre los más destacados (LOE, 2006; LOMCE; 2012). Estos consumos, en muchas ocasiones, radican en tópicos, estereotipos y prejuicios que derivan en comportamientos conformistas y acríticos (Liceras, 2006). Por lo tanto, y siguiendo la línea de argumentación de estos autores, la ficción audiovisual educa forjando una construcción identitaria que se generará de un modo u otro en función de estos valores que aparezcan en el producto de ficción escogido, ya que dichos mensajes

colisionan directamente en los esquemas emocionales del receptor. En la línea que destaca Dueñas (2013), los mensajes que transmiten los medios generalmente tienden a justificar y fortalecer el modelo social existente, basado en formas de consumo con representaciones fragmentadas de la realidad.

Por esa razón, se considera necesario entender esta construcción identitaria desde una mirada crítica, ya que la cultura del ocio actual está muy influenciada por los flujos del *marketing* directo y la identidad es remodelada a través del consumo donde el ciudadano, en consecuencia, es transformado por el consumidor. Según Livingstone (2002), el peligro es que las identidades de los jóvenes queden expuestas a la lógica del mercado.

2.6.3. Experiencia literaria y procesos de identificación

Anteriormente, se comentaba que la ficción audiovisual se presentaba como un canal de representación de la realidad, promoviendo que aquello que proponen los medios se pueda presentar como “real” en algunos casos. Sin embargo, en los relatos literarios, aunque también se da ese aspecto y muchas veces los textos parten de sucesos del mundo real, Bruner (1996) señala como estos normalmente invitan al lector a convertirse en “escritor”, a ficcionalizarse, es decir, los jóvenes, a partir del texto que van leyendo, se introducen en la historia y la reconstruyen en su mente poniendo de relieve sus ideas previas, haciendo que el lector se convierta en uno de los protagonistas de esa historia.

Por su parte, Van Manen (2003) argumenta que la literatura sirve y se anuncia como origen de experiencias fundamentales para el receptor ya que normalmente habla de temas como el amor, el daño, la enfermedad, la fe, el éxito, el miedo, la muerte, la amistad, la esperanza o la lucha, donde los jóvenes se identifican fácilmente con los diferentes estados anímicos de los personajes que aparecen y las situaciones que se dan. Por esa razón, los lectores descubren y redefinen su vida diaria y su identidad a través de la novela, ya que al tiempo que esta se va leyendo, estos van viviendo esas experiencias a través de los personajes que las encarnan haciendo que en mayor o menor medida el lector sienta que forma parte de esa trama.

En opinión de Lahire (2004), cuando una persona asocia su vida a la narrativa de un texto, esta puede revivir la vida del protagonista por dentro y establecer relación con otros personajes de la ficción que aparecen en los acontecimientos que se dan. Todo ello, con el deseo de formar parte de esa trama, de vivir esa vida como un participante, como el protagonista. El lector desea identificarse para sentir la realidad de ese personaje y su interesante vida, en muchas ocasiones. En esa identificación, el lector se encuentra con lo conocido y con el descubrimiento de otras situaciones y posibilidades de actuación a través de diversos personajes e historias nuevas.

Aunque obviamente en la ficción audiovisual también se generan procesos de identificación con los personajes y con las situaciones propuestas en el contenido audiovisual, tal y como se puede comprobar en el desarrollo de otros epígrafes de este estudio, el modo y el proceso que se gesta es distinto. En este caso, Van Manen (2003) considera que la experiencia y el proceso de identificación que se genera al respecto de la ficción literaria es más completo y complejo, no tan centrado en la exhibición visual sino en la profundidad de aquello que desea transmitir al joven a través de su texto. En esa línea, Barrera (2002) considera que la lectura es un proceso íntimo que transforma al joven ya que hay libros que cambian la vida haciendo que la persona sea distinta después de haberse asomado a los puntos de vista de otros, provocando que la identidad se reconstruya continuamente.

Según Kohan (1999), los jóvenes tienen una gran necesidad de buscar vínculos a través de los cuáles reconocerse por medio del texto y, por ello, aparecen periodos de identificación que se relacionan con la descarga de tensiones, mitigación de deseos y procesos de vinculación entre el receptor y el protagonista o héroe de la historia. En ocasiones, también la novela desempeña un papel reparador y terapéutico ya que la experiencia dolorosa o las crisis de identidad de los jóvenes, por ejemplo, se pueden entender mejor a través del libro (Lahire, 2004).

En consecuencia, la lectura puede ser un refugio o evasión ante un mundo extraño que en ocasiones puede ser hostil, que invita a ampliar la visión sobre ese mundo, trasladando al lector a otros espacios y límites, posibilitando que este conozca otros *yo'es*

(Barrera, 2002). La adolescencia es la etapa donde más se visibiliza este aspecto ya que converge la dependencia a un grupo, la sensación de sentirse integrado y la elaboración ficticia de su propia realidad, es decir, los adolescentes y jóvenes necesitan adentrarse en estos mundos ficticios para poder contrastar su imaginario con la realidad y así poder darle sentido a su experiencia. La vida propia se entiende muchas veces cuando se observan las vivencias de otras personas, se sienten y se dan explicaciones sobre otros (Alonso Blázquez, 2005).

Por esa razón, los textos literarios inician un proceso de producción de significados a través de la creación de una narración determinada que siempre busca recuperar lo más adecuado y emocionalmente vivo del repertorio previo del lector (Bruner, 1996) y, por ese motivo, las formas de narración y de recepción se deben estudiar desde la condición de un contexto y circunstancias determinadas (González, 2008), ya que no todas las personas tendrán la misma experiencia lectora dado que ello depende de circunstancias familiares, sociales, culturales, amorosas, etc., es decir, de la situación personal del lector (Lahire, 2004). Al indagar en las vivencias previas más íntimas del lector, Alonso Blázquez (2005) estima que se producen en este determinadas emociones como el llanto, risa, angustia, miedo o euforia, pero lo que prima ante todo ello es que el lector no puede abandonar esa lectura al tener la posibilidad de imaginarse otros mundos y lugares posibles. Al leer se vive una pluralidad de vidas, se ensancha la de uno mismo y, en consecuencia, el lector de ficciones se pone en el lugar de las figuras del relato y se representa a sí mismo como otro en ese mundo ficticio. Ahí es donde se produce la identificación y donde el lector revive su propia realidad.

Es así como a través de esas ficciones, reflexiones, realidades y conocimientos, el lector puede encontrar, en mayor o menor medida, momentos de su propia vida pasada y presente, respuestas a los interrogantes y preguntas que surgen, alternativas a situaciones que podrían haberse dado diferentes e incluso probar cómo se desarrollarían en el futuro cercano. Así se lee para poder comenzar a entender (Barrera, 2002; Lahire, 2004).

Por su parte, Larrosa (2003) desarrolla un concepto de experiencia de lectura muy relevante para las bases que aquí se plantean. Este engloba su visión desde una

transformación del lector juvenil en sus dimensiones vitales, afectivas, estéticas y éticas. El autor plantea que lo importante de la lectura es que se produzca una experiencia que implique una transformación del lector, viviendo e interpretando todo lo que acontece de una manera más profunda. Sin embargo, según argumenta Sanjuán (2014), no se debe confundir el placer o el disfrute de la lectura con la experiencia que surge, ya que esta se entiende en un sentido más profundo debido a que acoge dimensiones emocionales, estéticas, racionales, de identificación y distanciamiento.

Por lo tanto, no se trata de saber si la interpretación del lector coincide con aquella que quiso darle el autor al contar la historia, ya que en principio el objeto no es crear una reacción estándar, sino recuperar lo emocionalmente vivido para el lector y crear una experiencia personal que, en mayor o menor medida, será distinta a la de otras personas ya que depende de múltiples factores como por ejemplo los modelos mentales previos que el lector posee (Bruner, 1991, 1996). En este sentido, en la línea que sitúa Lomas (2016), la lectura de todo tipo de relatos sigue contribuyendo a la construcción social de la memoria individual y colectiva de los seres humanos así como a la formación de identidades subjetivas y culturales. Los textos narrativos acompañan el espacio sentimental de las personas estimulando la fantasía y el afán por imaginar otros mundos, pero al mismo tiempo se van creando diferentes maneras de entender la vida propia y la de otros individuos, ya que como se observaba, la ficción se construye tomando parte de la realidad (Maestro, 2014).

Todo este proceso de identificación del lector con el libro y la respectiva experiencia literaria que nace al respecto es fundamental para la construcción de la identidad juvenil, ya que en esa época los jóvenes buscan delimitarse, percibirse y, en definitiva, conocerse a sí mismos (Sanjuán, 2011, 2014). En opinión de Puig y Granado (2014), la principal fuente de satisfacción para el lector es la experiencia personal que se va gestando, ya que a partir de esa lectura irán apareciendo diferentes formas positivas de entender, sentir y valorar la práctica lectora. Según Lewis (2000), para construir su identidad personal, los adolescentes buscan productos que les sirvan de referentes o bien tratan de encontrar colectivos que les ofrezcan marcos de actuación y, en esa línea, los libros pueden ser productos útiles. Por ese motivo, durante la lectura normalmente los jóvenes se identifican con el personaje que más

envidian o más admiran provocando que al finalizarla, el texto le sirva al joven como alimento para posteriores fantasías. Una identificación que proporciona triunfos, placeres, honores y que normalmente aparece en todos los individuos que se acercan a un elemento de ficción literaria. De un modo u otro, los jóvenes tienen una necesidad de identificarse con aquello que leen, quieren sentir que lo que aparece es real, que se puede asemejar a su realidad, aunque tenga todo tipo de elementos propios de la ficción.

A modo de ejemplo, en el estudio de Dueñas *et al.* (2014) los informantes citaban obras que leían donde se sentían identificados con los protagonistas, existiendo un deseo de verse reflejados en aquello que acontecía en torno a los personajes, siendo todo ello lo que les motivaba para ponerse a leer esos libros. Los propios informantes apuntaban que este aspecto les hacía entender mejor sus propias vivencias, sentirse los protagonistas de esas historias, imaginar que estaban dentro de ese libro y conectar con este. De hecho, según Puig y Granado (2014), los libros que más fácilmente evocan los adolescentes y jóvenes son aquellos que han leído de forma libre y desinteresada a lo largo de su vida. Los autores también nombran otros títulos de lecturas obligatorias que eran nombrados, pero se observa que representan un porcentaje menor y aparecen expresados no tanto como vivencias o experiencias positivas sino como lecturas que habían leído recientemente y se acordaban.

Por su parte, como se ha visto en el caso de la ficción audiovisual, en la narrativa literaria también se intentan presentar personajes con los que adolescentes y jóvenes se puedan sentir fácilmente identificados. Aparecen así cronotipos que antes solo se daban en las series o en el cine, y que cada vez más aparecen en literatura, donde el lector se puede sentir identificado de un modo u otro con el personaje, ya sea a través de la cosmovisión de este, las situaciones que se dan o los placeres experimentados, entre los aspectos más destacados (Lluch, 2005). Como se ha visto, las sagas de ficción ayudan a construir una identidad social paralela y van creando un imaginario que desemboca en la moda, cosmética, gestualidad y otros hábitos (Martos, 2011). Es el caso sobre todo de las sagas que se han convertido en *best-seller* como *Los juegos del hambre*, *El señor de los anillos*, *Las crónicas de Narnia*, *Harry Potter* o la saga *Divergente*, entre otros productos destacados (Morduchowicz, 2012). Los gustos y preferencias de los jóvenes van variando

continuamente en función de la ficción que se impone en un determinado momento y resulta fácil así predecir los intereses literarios y audiovisuales de los jóvenes en una determinada época (Lewis, 2000).

Cabe matizar que durante este epígrafe, el autor del presente estudio principalmente se ha centrado en la construcción identitaria a través de la lectura partiendo de la esfera individual, viéndola como un ejercicio más personal donde el lector puede apoyar la afectividad y la imaginación, donde lo que está en juego es la experiencia emocional e intelectual que el libro propone (Petit, 2001). Sin embargo, tal y como se ha visto sobre hábitos de recepción de ficción literaria, no solo existe una mirada individual sino que esta se puede concebir como una actividad colectiva, donde la lectura contribuye a la identidad personal del joven a raíz de que este forma parte de grupos de lectores que le permiten encontrar diferentes modelos de referencia y personas afines compartiendo acciones y opiniones con los demás.

Una dimensión colectiva, ya tratada en profundidad en anteriores epígrafes sobre hábitos de recepción de la ficción, y que, en opinión de Manresa (2012), también es relevante para la construcción de la identidad individual que necesita forjarse, en cierto modo, a través de la socialización y la colectividad donde el joven se va autodefiniendo por medio de los diferentes agentes que encuentra en su entorno, especialmente a través del grupo de pares, donde la lectura puede adquirir un rol importante en la búsqueda de ese *yo*.

De cualquier modo, los procesos que se ponen en marcha mediante la lectura literaria van más allá de la identificación ya que son muy complejos y ponen de relieve sobre todo la simbolización de determinadas situaciones, personas y estados anímicos. Colomer (1999) argumenta que la lectura es la mejor forma de que una sociedad se vea a sí misma y de cómo la juventud pueda ver el mundo, a través de historias cuyos personajes le permitan al lector involucrarse de un modo personal en la trama (Van Manen, 2003). En consecuencia, Alonso Blázquez (2005) concluye que cuando se habla del fracaso de una ficción tomando como referencia al lector (ya que el foco puede provenir de otros elementos como el texto, la estructura o la difusión) es porque este no ha sabido revivir la escena en su imaginario, no ha podido establecer ningún vínculo con la historia o con los

personajes y no ha llegado a introducirse en el paisaje propuesto. Es entonces cuando se suele decir que el personaje o el relato “no engancha” o “no es creíble”, por ejemplo.

2.6.4. Un punto de convergencia: la “seducción” como forma de captación

A raíz de la reflexión teórica expuesta, se observa que el fenómeno que se presenta no está nada exento de complejidad. La industria audiovisual y, como se ha visto, cada vez más la literaria, están constantemente buscando nuevas formas de atraer al público. Unos mecanismos que descansan principalmente, en el caso de la ficción audiovisual, en el potencial narrativo de algunas series, y también de algunas películas, que incluyen situaciones inesperadas para la audiencia, ídolos mediáticos con los que los jóvenes pueden llegar a identificarse fácilmente y múltiples historias dentro de una central que crean gran incertidumbre por saber qué vendrá, qué les ocurrirá a los personajes o cómo acabará el argumento episodio tras episodio.

La narrativa audiovisual conlleva incluso la superación de desafíos, es decir, las audiencias aceptan con gran excitación y motivación toda la incertidumbre que aparece en la historia para seguirlas, como por ejemplo sucedió en la serie *Lost*. En los términos que maneja Orozco (2014), el hecho de que sea un producto seriado o distribuido en diferentes episodios implica que las incógnitas y sucesos que se van dando en el transcurso de esta, se vayan perpetuando para crear un interés permanente por seguir viéndola. Ahora, incluso, se están dando nuevos formatos donde el héroe tiene algunos valores éticos cuestionables ya que se mueve entre la violencia, la crueldad y el asesinato, tal y como sucede en los videojuegos, donde el *gamer*, a través de su personaje, tiene que matar y torturar para no ser eliminado y pasar al siguiente nivel.

Otro aspecto que conviene destacar con respecto a estos modelos de series, según Rodríguez *et al.* (2012), es que normalmente estas se conectan directamente con el mundo real y el entorno de consumo (ropa, música, belleza...) que siguen los jóvenes, lo que atrae el interés de los destinatarios. Un aspecto que también sucede con el cine, aunque en menor grado. La cuestión de los ídolos mediáticos cobra bastante importancia ya que ahí se mezclan aspiraciones que siguen los adolescentes y jóvenes, junto con las proyecciones

que estos hacen de sí mismos a través de los actores y actrices que aparecen y con los que muchas veces se pueden sentir más o menos identificados y/o vinculados. Todo ello debido a la veracidad aparente de las historias y los personajes que enganchan a través de su forma de hablar y actuar, transmitiendo cercanía y confianza en un adolescente o joven que quiere sentir que forma parte de esa trama. En el estudio previo que llevó a cabo el autor del presente trabajo (López Pérez, 2013) se ve reflejado este aspecto, cuando gran parte de los adolescentes comentaban que parte del contenido que veían en las series era real o estaba basado en la realidad y ello les ayudaba a sentirse identificados con diferentes personajes humorísticos por su personalidad, aunque ello no quitaba que muchos no vieran que la realidad quedaba exacerbada.

En definitiva, son unas series que buscan captar la atención del espectador desde el primer momento, seduciendo a los jóvenes a través de un conjunto de incertidumbres abiertas y de preguntas sin responder que sirvan para plantear futuros capítulos e historias que vayan dando respuesta a estas preguntas y generando otras, provocando que ese sea el aspecto que más llame la atención en los adolescentes y jóvenes e imprima gran interés para estos (López, Medina de la Viña, González, 2013).

Sin embargo, la ficción literaria no se ha quedado atrás en este aspecto y, mientras que las series tienen que recurrir a elementos propios del formato audiovisual (además de los elementos propios de la narrativa en lo que respecta a la trama y personajes como música, efectos especiales o la espectacularidad en las imágenes, entre los más destacados) para llegar mejor al telespectador, el formato literario está más orientado a la narrativa como vehículo de exploración de ideas, la trama se configura como lenguaje esencial y suele llevar al desarrollo de una historia que se va abstrayendo y comprendiendo durante toda la lectura (ibídem). En opinión de Lewis (2000), los lectores buscan un placer a través de la excitación o la curiosidad que finalmente debe ser satisfecho y, por ese motivo, los principales temas tienen que ver con el amor, las relaciones, el poder o el suspense. El lector necesita identificarse de algún modo con aquello que está leyendo para seguirlo hasta el final.

Aunque cada tipo de ficción tiene un medio de expresarse y de dirigirse al público, ambas comparten un elemento narrativo: la sensación de asombro en el lector con elementos compartidos de estructuras, temáticas e iconografías (Novell, 2008). Al respecto, García Canclini (2007) señala que todo texto o imagen busca al lector, espectador (o internauta cuando se combinan ambas) para que halle placer, suspire o llore, logrando identificarse con aquello que le cuentan o le muestran, buscando que goce con el modo en el que le transmiten la historia más que con la historia en sí. Es lo que Martín Barbero (1998) denomina “dispositivos de seducción”.

Se van creando relatos donde el lector se puede identificar con facilidad, sobre todo, a través de sagas de libros por entregas. Además, se genera gran suspense en cada capítulo y en cada hoja que el libro contiene, con una trama que satisface el interés del lector aunque dejando un margen de apertura con diferentes interrogantes que acrecientan el afán por seguir leyendo. Así se da una identificación rápida del mundo narrado con el del lector.

Al igual que sucede con la ficción audiovisual, Lluch (2007) argumenta que las narraciones literarias más destinadas al público juvenil suelen comenzar con el prototipo de adolescente perdedor, inseguro, desconocido y solitario con el que prácticamente cualquier lector podría sentirse representado, para terminar la narración siendo el ganador, seguro, triunfador y admirado, es decir, un héroe que ofrece un conjunto de aspiraciones y características con las que el lector querría identificarse. Algunos de los productos ya citados como *Harry Potter*, *Las crónicas de Narnia* o *Eragon*, pueden ser ejemplos de ello. Como afirma Lewis (2000), lo que se busca a partir de estas narraciones literarias es ampliar el *Ser* del joven, ser más de lo que es y ampliar su campo de conocimiento.

De hecho, Lluch (2005) va más allá cuando señala que parte de la literatura destinada al público juvenil se puede englobar dentro de lo que denomina “paraliteratura”, un término asimilado a la ‘literatura comercial’ o *best-seller*. Se trata de un tipo de literatura que seduce y provoca una vinculación intensa del lector a través de la repetición de la historia en sucesivos volúmenes o libros seriados, incluyendo pequeñas novedades en los mismos. En ese sentido, las historias de los libros paraliterarios siguen los mismos esquemas argumentativos que otros textos, aunque variando la historia y el conjunto de

personajes y escenarios. Generalmente, este tipo de libros evocan un discurso similar al de las series de ficción promoviendo una lectura para grandes públicos con mundos homogeneizados donde se ponen en relieve diversos estados afectivos y emotivos, siendo el autor un referente importante, llegando a convertirse a veces en una marca comercial.

En la época actual, los adolescentes y jóvenes son un grupo privilegiado para ese consumo cultural ya que no solamente se enganchan a través de la narración literaria sino que, como se ha detallado anteriormente, estas industrias del deseo ofrecen un conjunto infinito de posibilidades que giran en torno al libro, al autor o al producto audiovisual, en su caso (Brito y Levoyer, 2015).

En opinión de Martín Barbero (1998), ello ha provocado que muchos consumidores de ficción audiovisual se hayan acercando al mundo literario interesados por saber más de aquel producto de ficción que están viendo o que podrán visualizar muy pronto, facilitando que los elementos de seducción que maneja la ficción audiovisual y literaria cada vez vayan más unidos, buscando en ambos casos sucesos, preocupaciones y aspiraciones cercanas al lector o espectador.

Gossip Girl, *Crónicas Vampíricas*, *Los Pilares de la tierra*, *Bones* o *Juego de tronos* son sagas literarias que posteriormente se han convertido en populares series televisivas.²⁰ *Best-seller* que se han llevado al cine o a la ficción seriada, cobrando más éxito a partir de ese hecho con una trama que se debe seguir de forma minuciosa para conocer el desenlace de la misma y de sus personajes (Lluch, 2005).

Es lo que Alonso (2015) denomina *transmedia* o *crossmedia*, términos que utiliza para referirse a historias que pueden ser contadas y recordadas a través de distintas plataformas (audiovisual, textual, multimedia, etc.) teniendo sentido individual entre ellas, y también de forma conjunta. Por lo tanto, los hábitos de recepción de ficción y las formas de construcción identitaria que emanan al respecto se multiplican de manera exponencial y quedan diversificadas a través de un conjunto de agentes, plataformas y productos relacionados entre sí, donde la estructura espacio-tiempo queda distribuida en la conveniencia horaria y de lugar de cada persona (Sánchez Noriega, 1997).

20 <http://www.sensacine.com/especiales/cine/especial-18500186/?page=25&tab=0>

2.7. La construcción de la identidad literaria a través de la escuela

Se ha considerado relevante llevar a cabo un apartado específico para hablar de la construcción identitaria a través del sistema educativo, ya que aunque se ha tratado de forma somera en anteriores epígrafes, es un aspecto esencial tanto en la identidad del joven como en la formación de unos hábitos lectores y, por lo tanto, en los hábitos de recepción que estos tienen actualmente en lo que respecta a la ficción literaria. Anteriormente se ha argumentado que ambas formas de expresión de la ficción recorren caminos distintos, aunque con ciertos aspectos en convergencia, y por ello conviene analizar el sentido que se le ha dado a la lectura de ficción en el sistema educativo y así poder comprender mejor las posibles repercusiones que se generan al respecto.

Diversos estudios como el de Lewis (2000), Petit (2014) o Sanjuán (2014), se han centrado en el rol que tiene la literatura en el desarrollo emocional de los jóvenes, en su pensamiento crítico, en su identidad individual y cultural, así como en la capacidad de comprender su propia realidad. Sin embargo, ese asunto contrasta notablemente con el enfoque de enseñanza de la literatura que tradicionalmente se ha dado en la escuela, basado principalmente en la adquisición de nociones sobre el hecho literario o destrezas de carácter técnico relacionadas con los personajes, con la estructura del texto o con la importancia de leer autores canónicos como un mérito (Mekis, 2016). Todo ello, con el objetivo de prepararles para un examen, en vez de inspeccionar en su *yo* identitario (Alonso Blázquez, 2005; Sanjuán, 2014). Se ha observado que generalmente en las clases de lengua y literatura de la enseñanza secundaria se suelen olvidar de que la dimensión principal de la lectura es emotiva (Petit, 2014), obviando lo que mueve al adolescente y el impacto que le produce.

Ello unido al hecho de que muchos de los libros que se han ido introduciendo frecuentemente se asemejaban más a manuales de valores u obras de conocimientos que le interesan a la escuela para tratar determinados temas o contenidos curriculares, que aquellos libros de ficción que tratan temas relacionados con el entorno más próximo a los adolescentes (Ventura, 2006). Según Mendoza (2010), la educación literaria se concreta en formar *en y para* la lectura, lo que implica que hay que preparar al joven para que sepa

participar de forma efectiva en el proceso de recepción de contenidos así como en el la interpretación del discurso que va recibiendo, teniendo en cuenta que, entre los aspectos más destacados, aunque no hay un canon interpretativo común del texto es necesario dotar al joven de cierta competencia lectora para que este tenga la capacidad de comprender e interpretar los textos y así poder obtener experiencia literaria al respecto.

En consecuencia, en la línea que postula Manresa (2009) y Mekis (2016), se está observando que en el aula se prima la cantidad y el análisis textual de una lectura obligatoria por trimestre sin incidir, en muchas ocasiones, en la recepción que los libros suponen o pueden producir en los adolescentes así como su experiencia lectora que, como se ha visto anteriormente, puede ser de carácter más personal o de forma más colectiva adquiriendo hábitos de lectura compartida a través de la red. Un aspecto que todavía no está generalizado en el aula.

Por su parte, los datos que arroja la investigación realizada por Sanjuán (2013) indican que los factores emocionales que más valoran los adolescentes para que se desarrolle una afición literaria y esta influya en su identidad son tres. Por un lado, la figura del mediador-profesor, esa persona que consiga captar la atención por la lectura, su entusiasmo, siendo generalmente el maestro, aunque también puede ser la familia o el grupo de pares. En segundo lugar, una selección adecuada de textos ajustada en la medida de lo posible a los intereses y gustos lectores, un aspecto que hace unos años se comenzó a dar en algunos centros a través de lecturas libres dentro de una selección dada, aunque todavía no está muy asentado y presenta ciertas discrepancias al respecto entre el profesorado (Manresa, 2009) y, en tercer lugar, un cierto rechazo a la imposición de lecturas (Sanjuán, 2013). Sobre el primer aspecto, Dueñas *et al.* (2014) añaden, a raíz de experiencias lectoras que recogieron de estudiantes universitarios, cómo los maestros tienen una grata experiencia en este campo durante la infancia gracias a la pasión lectora de su mediador y de cómo este les introdujo en el hábito de lectura presentándolo como un elemento entretenido y motivador. Ese vínculo establecido y esa pasión por la lectura del profesorado es lo que condicionó al joven para adquirir un hábito lector fuerte en diversidad de libros.

En lo que respecta a la imposición de lecturas o sensación de obligatoriedad constante, Sanjuán (2013) expone que los jóvenes no hablan tanto de un rechazo al concepto de lectura obligatoria sino a la lectura de ciertos títulos que solo se conciben como imposición y no se apoyan en ningún tipo de interés emocional para el lector, provocando, en consecuencia, que la experiencia lectora resultante sea nula o poco grata. Cuando a un joven se le fuerza a leer un libro, parece ligado al desinterés por resistirse a leer (Petit, 2014). De esta forma, el factor desmotivador ante la sensación de obligatoriedad de las lecturas en el instituto unido a la manera inadecuada de presentar la literatura, como algo únicamente relacionado con un análisis formal de la obra y sus componentes para llegar al aprobado, condiciona la necesidad que tienen los jóvenes de que las lecturas les reporten algún tipo de vivencia personal para que puedan tener un buen recuerdo de estas, siendo este un aspecto que apenas se suele dar (Dueñas *et al.*, 2014).

Según Martín Barbero (2010), desde hace unos años, el mundo de la comunicación le está planteando un reto muy importante al sistema educativo y, sin embargo, este parece seguir, en parte, ajeno a esta demanda. El alumnado actual se halla empapado de todo tipo de lenguajes, saberes y escrituras que circulan por la sociedad al tiempo que tiene que lidiar entre la lectura escolar y otras formas de relatos ya sean orales, visuales, audiovisuales o digitales y que, generalmente, son presentados como una gran amenaza intentando hacerlos incompatibles con las lecturas en vez de fomentar su complementariedad (Dueñas *et al.*, 2014).

Al respecto, Sanjuán (2013) considera que se están dando pasos para ir mejorando en el paso a una lectura más emocional y una sensación menos impositiva por parte de los jóvenes, pero cree que en muchas ocasiones es el propio profesorado el que no está preparado para abordar otro tipo de dinámicas o formas de presentar y abordar la lectura otorgándole un sentido de experiencia lectora a esta (ibídem, 2014). Lluch, Esteve, Calvo y Monar (2017) creen que la lectura dialogada compartida puede ser una buena actividad dentro del aula para plantear al alumnado la lectura literaria. Asimismo señalan un conjunto de buenas prácticas que se deben mantener, como el hecho de no dejar al alumnado abandonado a merced de las lectoras obligatorias, no limitar la experiencia lectora a la superación de un examen, dedicar tiempo a la lectura colectiva en el aula,

prescindir en un principio de los aspectos más técnicos de la obra para alejar así la lectura de la práctica académica y centrar la sesión en preguntas relacionadas con la experiencia del lector que inviten a crear una conversación y un diálogo en torno a esta. En consecuencia, de la lectura escolar y la literatura en general, los adolescentes y jóvenes obtienen un concepto positivo a través de la vivencia. Mendoza (2010) trabaja sobre la idea del intertexto lector como forma de que el joven obtenga procesos de comprensión y recepción literaria más completos y amplios a través de la relación de diferentes lecturas, de sus esquemas y referentes, activando sus conocimientos previos y actuales poniendo en perspectiva las experiencias de recepción que ha obtenido. Para que todo ello sea efectivo, será necesario cambiar los cauces de presentación de la lectura, en los términos que ya se han comentado, facilitando que los jóvenes obtengan experiencias lectoras intensas y duraderas.

Por su parte, en una línea similar, Heredia y Romero (2017) señalan cómo es necesario que los docentes integren en sus dinámicas de clase las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías. utilizando herramientas que son cotidianas para los adolescentes y con las que están familiarizados, integrando así todas las posibilidades que ofrece la lectura, por un lado, y las herramientas interactivas por otro. Para ello, consideran que los docentes deben estar formados en esta materia y conocer los beneficios que ofrecen las comunidades discursivas y las redes interactivas que posibilitan el interés por la lectura en jóvenes. Los autores señalan, no obstante, que no se trata solamente de saber utilizar las herramientas digitales, sino de despertar la curiosidad y el placer por la lectura utilizando las redes sociales como medio o recurso pedagógico, dado el interés que pueden despertar en los jóvenes. De lo contrario, se irá abriendo una brecha cada vez mayor en la que los jóvenes van observando un abismo más profundo entre su cultura y aquella que le enseñan los maestros, lo que les deja en muchas ocasiones incapaces de apropiarse de las nuevas tecnologías de una forma crítica incluso pedagógica (Martín Barbero, 2010).

Por su parte, Morduchowicz (2014) también argumenta que la escuela tiene que hacerse eco de este nuevo consumo cultural de los jóvenes ya que sino estará perdiendo una dimensión fundamental de la identidad juvenil. Por esa razón, la autora señala que es conveniente que el profesorado conozca los programas de televisión que ven los jóvenes,

sus preferencias, los sitios web que visitan o los perfiles en redes sociales que tienen y los usos que hacen de los mismos, si leen historias de libros o diarios, etc. Como punto de partida, este aspecto puede ser fundamental para incorporar la cultura del alumnado a la enseñanza y así poder integrarla a la tarea docente cotidiana.

La alfabetización digital no se ha visto acompañada de la implantación de entornos favorables que introduzcan contenidos literarios o audiovisuales que permitan fomentar la diversidad, imaginación e inclusión y también propicien el pensamiento crítico a través de la alfabetización mediática, en el segundo caso, o alfabetización ciudadana, en conjunto, dando voz, referentes y medios de participación para que los jóvenes construyan sus propios, valores acogiendo las formas de expresión que emergen en el S. XXI (Martos, 2011). Según Margallo (2009), ello debería estar unido a la formación, durante la etapa escolar, de lectores autónomos que supieran discernir entre un tipo de literatura y otra y que puedan verse apoyados en este proceso incluso cuando son más adultos por la figura del profesor-mediador, como se ha explicado anteriormente.

Al respecto, Munita (2018) y Mekis (2016) consideran que se deben establecer programas de formación continua para el docente centrados en fortalecer el espacio íntimo y personal del profesor como lector literario ya que este, en muchas ocasiones, carece de la formación profesional necesaria para transmitir la pasión por la lectura. Munita (2018) afirma que se deben abrir espacios donde el docente pueda tomar conciencia de su recorrido lector y trabajar esa cuestión permitiendo avanzar en la construcción de la identidad personal y profesional del docente como mediador y como lector para así llegar a transmitir la pasión por los libros a otros jóvenes construyendo así sujetos lectores activos. De esta forma, los adolescentes podrán obtener, quizás, una visión más positiva de la lectura y un buen recuerdo, en parte, gracias a la pasión lectora del mediador en la transmisión de su experiencia y la formación que haya tenido previa (Dueñas *et al.*, 2014). Mekis (2016) considera que si los docentes son capaces de transmitir el amor por la lectura y la experiencia que ello produce, los adolescentes se vincularán más a esta de un modo natural como un interés personal, al igual que sucede con otro tipo de lecturas que llevan a cabo.

CAPÍTULO III

Método

3.1. Punto de partida

Diario de campo, 20 de octubre de 2015.

El momento en el que se plantea la metodología a seguir surgen importantes interrogantes. Tengo claro que quiero que sea un estudio cualitativo, sin embargo, no termino de concretar el enfoque que puede ser más adecuado. Inicialmente comencé a pensar en un estudio etnográfico, quizás porque de todos los diseños cualitativos era aquel al que le había dedicado más tiempo, pero al poco tiempo me di cuenta de que realmente la tipología de este estudio, tal y como está planteándose, poco tiene que ver con un estudio realmente etnográfico. Estuve aproximándome hacia la fenomenología y, aunque me parece un campo de gran interés y de hecho creo que voy a hacer diversas referencias durante la metodología como perspectiva filosófica desde la que se entiende el estudio, he decidido centrar la cuestión en el estudio de caso como perspectiva más concreta y sobre la que seguir indagando.

Este capítulo engloba todo el desarrollo metodológico que permitirá definir la forma de acceso al campo, el modo de recabar los datos así como el posterior desarrollo de la investigación. Para dicho desarrollo, se ha tenido muy en cuenta la cosmovisión del autor de este estudio ya que es el punto de partida sobre el que situar este trabajo y que guía toda la filosofía del mismo, hasta el momento en el que la tesis quede finalizada. Por esa razón, el lector podrá observar entre los siguientes epígrafes que constantemente se va haciendo mención o hincapié a ese “modo de ver” la realidad y de entenderla.

Por tal motivo, durante este capítulo no solamente se va a definir el diseño de la investigación sino que también se hará explícito el campo elegido y sus destinatarios, las técnicas e instrumentos de recogida de información, los modos de garantizar la validez y confiabilidad del estudio y la forma en qué posteriormente se van a tratar y analizar todos los datos recogidos.

3.2. Opción metodológica

Como se ha visto, la realidad está construida por los individuos y, por lo tanto, se considera que no se puede acotar el análisis de la misma a hechos observables y cuantificables sino que se debe acudir a lo más profundo de esta, es decir a los significados, símbolos e interpretaciones que han sido construidas por las personas en su interacción con los demás y con el medio (Sáez, 1988). La opción cualitativa no consiste en aplicar un procedimiento o una teoría, se basa en un proceso interpretativo, de cuestionamiento con uno mismo y con el entorno (Cuesta Benjumea, 2011).

El comportamiento humano no se puede entender si no se valora el conjunto de significados y propósitos que los individuos proporcionan a sus actividades, por ello los datos cualitativos pueden contribuir a crear una importante percepción *in situ* de lo que acontece en el contexto social que se quiere estudiar. Por esa razón, el punto de vista que se adopta es el emic (interno), frente a la teoría etic (externa), ya que se investiga de forma directa sobre la visión que adoptan los individuos, grupos, sociedades o culturas (Guba y Lincoln, 2002).

A nivel metodológico, los datos cualitativos deben ofrecer profundidad y detalle, emergiendo de una descripción y registro cuidadosos. Una de las tareas del investigador será la de organizar un marco dentro del cual los informantes puedan responder de forma tal que queden expuestos y representados sus puntos de vista con respecto al mundo y su experiencia (Patton, 2002). Se pretende comprender la naturaleza más profunda de las realidades, sus relaciones y situaciones (Fernández y Pértegas, 2002).

Actualmente, y ya desde hace algunas décadas (Reichardt y Cook, 1979), se está dando un creciente impulso a diversos estudios que apoyan la mezcla de las metodologías cualitativa y cuantitativa para llevar a cabo sus estudios empíricos, lo que se está denominando metodología mixta, y conseguir así un mejor abordaje de su problema de investigación, no es este el caso. Sin ningún tipo de interés en menospreciar la vertiente cuantitativa, se considera que los datos cualitativos ofrecen un amplio espectro de significados que ayudarán a entender el fenómeno de un modo holístico y desde la perspectiva de los participantes (Mcmillan y Schumacher, 2005). Los resultados pueden

incluir sentimientos, creencias, ideas, pensamientos y conductas en un contexto determinado. La casuística de este tipo de estudios invita a abordar el fenómeno de modo que el investigador pueda ajustar el diseño durante el transcurso del estudio a las circunstancias particulares que se vayan dando en el escenario o ambiente y los resultados que vayan emergiendo. Por lo tanto, se tiene que acudir a opciones metodológicas que sean más abiertas y flexibles donde no todo dependa de forma exclusiva de un diseño cerrado.

Aquí la calidad de este trabajo radicará, en buena medida, de la capacidad que el investigador tenga para adaptarse a las circunstancias de los participantes y del entorno (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Este tipo de diseños son emergentes (a diferencia de aquellos de corte cuantitativo que se denominan apriorísticos) y entre muchos aspectos tienen dos características esenciales para esta investigación y que deben ser tenidas muy en cuenta: el muestreo teórico y la emergencia de los datos (Pérez, 2000).

El primer término ejemplifica una cuestión esencial, como afirman Glaser y Strauss (1967). Durante el acceso al campo se produce un desarrollo continuo entre recolección de datos, codificación y análisis e interpretación a lo largo del proceso, ya que conforme se va avanzando, se van realizando los primeros análisis para ver los siguientes pasos que ha de tomar el estudio.

En este caso, dicho aspecto ha sido decisivo ya que primero se han distribuido los cuestionarios a todos los grupos de informantes y, con esos datos obtenidos, se realiza un primer análisis para estructurar posteriormente las entrevistas y grupos de discusión de un modo u otro en función de esas primeras interpretaciones. Además, el hecho de plantearse la posibilidad de acceder a cuatro grupos distintos de estudiantes ha posibilitado que a medida que se iban realizando las primeras entrevistas y grupos de discusión, se fueran revisando y, en su caso, modificando las cuestiones a tratar en los siguientes grupos teniendo en cuenta aquella información que se consideró más relevante para incidir o matizar, de un modo u otro (Sabirón, 2006).

El segundo término al que se ha hecho referencia, la emergencia de los datos, es un concepto que emana de la teoría de la Complejidad (Nicolescu, 1996), donde se habla de la

“emergencia” de las realidades, es decir, la capacidad fenoménica que tiene el objeto de estudio del presente trabajo para combinarse con diferentes elementos que van apareciendo durante la investigación y que *a priori* no estaban considerados, formando un gran entramado de realidades que proporcionan las claves comprensivas y explicativas necesarias para entender el fenómeno.

Este aspecto viene a clarificar lo que se ha comentado anteriormente: los datos, sucesos o escenarios se van incorporando, combinando o refutando durante la investigación a medida que van emergiendo y apareciendo las nuevas claves de interpretación que ayudarán a comprender el caso en profundidad.

Dado que el conocimiento se construye a medida que el estudio va avanzando, el investigador tiene una tarea muy importante en la medida en que debe recoger esas experiencias, opiniones y construcciones sociales para poder analizarlas como datos y entender el mundo complejo (Pérez, 2000). De ahí, que haga falta de un diseño o una aproximación particular al objeto de estudio, que vaya acorde a los presupuestos metodológicos que se han comentado.

3.2.1. Modalidad o diseño de la investigación

La modalidad de investigación atiende al conjunto de prácticas de indagación que se van a llevar a cabo en la línea de la preferencia metodológica elegida (en este caso cualitativa) y a la forma de orientar el trabajo de campo. La modalidad indica el diseño de exploración que se considera más apropiado para obtener respuestas válidas para las preguntas y propósitos del presente estudio.

A modo de apunte previo, cabe señalar que en procesos cualitativos nunca hay dos diseños completamente iguales, no son réplicas con procedimientos estandarizados como ocurre en investigación cuantitativa. Por esa razón, cuando se habla de “diseño” se hace referencia a la forma en que se va a abordar el estudio, metodológicamente hablando (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Siguiendo los criterios de McMillan y Schumacher (2005), este trabajo se incluye dentro del tipo denominado interactivo ya que se va a estudiar el fenómeno escogido en profundidad, empleando técnicas e instrumentos de recogida de datos cara a cara y en escenarios naturales. Así, se interpretará el fenómeno a partir de los significados que los informantes le otorgan.

El paradigma sobre el que se va a asentar el diseño es la fenomenología. En general, los fenómenos, analizados desde la perspectiva filosófica de la fenomenología originada por Husserl hacia 1890 y posteriormente desarrollada por otros autores como Heidegger o Sartre (Álvarez Gayou, 2004; Creswell, 2007) abarcan el estudio de las experiencias vividas por las personas y la visión que de estas experiencias proyectan y describen los individuos (Van Manen, 2003).

Por esta razón, al hablar de diseño metodológico desde una perspectiva holística, la cuestión se centra en describir y recoger, mediante el acceso al campo, los significados de una experiencia vivida por parte de los individuos así como las percepciones de las personas, configurándose como el centro de indagación (Bogden y Bilken, 2003; Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En consecuencia, el investigador debe orientar su análisis hacia la comprensión de las perspectivas de los informantes, a través de sus experiencias subjetivas profundizando sobre el fenómeno en cuestión (McMillán y Schumacher, 2005).

Definido el paradigma interpretativo, queda escoger el diseño más adecuado para la investigación. Estos autores (ibídem) consideran cinco modalidades atendiendo a los denominados estudios interactivos, que son; etnográfica, fenomenológica, estudio de caso, teoría fundamentada y estudios críticos.

Según Hernández, Fernández y Baptista, (2006), las fronteras entre este tipo de diseños, en muchas ocasiones, están yuxtapuestas ya que un diseño acoge ideas de otros²¹. Por tal motivo, aunque se comparte la línea que manejan estos autores, se va a considerar

21 En la línea que argumentan estos autores, nosotros consideramos que el hecho de acogerse a una u otra modalidad no necesariamente implica una exclusividad sobre la opción escogida ya que, en muchas ocasiones, a partir del desarrollo de una modalidad se pueden apreciar rasgos de una u otra.

la modalidad o diseño de estudio de caso, tal y como ya se ha adelantado durante el primer capítulo, como guía en esta investigación por ser el que más se ajusta a los propósitos y presupuestos de partida, y sobre el que se va a profundizar.

El estudio de caso exploratorio hace referencia a la elección de un fenómeno o fenómenos, objeto de análisis en profundidad, para entenderlos en su conjunto, comprendiendo todo el proceso que se genera al respecto, pero desde la particularidad que aportan los informantes escogidos y sus vivencias propias, es decir, valorando la heterogeneidad de perspectivas que estos aportan, situando los hechos particulares en un determinado contexto (Simons, 2011; Stake, 1995; Villareal y Landeta, 2010). El fenómeno, o caso escogido en esta investigación, desglosado en diferentes temas objeto de estudio, se refiere, *a priori*, a los procesos de recepción por parte de jóvenes de la ficción literaria y audiovisual, las experiencias en el acercamiento a estos contenidos, modos de aceptación de los mismos y las respuestas que emiten al respecto, significados que les atribuyen a determinadas historias, personajes y/o mensajes, así como a dinámicas de interpretación y de relación con el entorno en función de la proyección que los jóvenes realizan del consumo de ficción y la posterior construcción identitaria que llevan a cabo, entre los aspectos principales. Todo ello, emerge de esos significados individuales y compartidos que emanan de las experiencias vividas. La génesis de todo ello, en los términos que manejan Yin (1994) y Chetty (1996), es dar respuesta principalmente al “qué” de la cuestión, es decir, por qué se da un fenómeno u otro y qué factores ejercen influencia en dicho fenómeno, dado que se trata de un caso exploratorio y, en segundo lugar, hay que dar respuesta al “cómo”, es decir, cómo se ha llegado a dar ese proceso de esa manera y no de otro modo. A partir de ahí se irá profundizando sobre las distintas cuestiones otorgando sentido a las mismas, comprendiendo la realidad en su conjunto y dando respuesta a los numerosos interrogantes que inicialmente se planteaban (Stake, 1995), generando así conocimiento y teoría. Como afirma Yacuzzi (2005):

Todo buen diseño incorpora una teoría, que sirve como plano general de la investigación, de la búsqueda de datos y de su interpretación. A medida que el caso se desarrolla, emerge una teoría más madura, que se va cristalizando (aunque no necesariamente con perfección) hasta que el caso concluye. (p. 9).

Dicho de otra manera, este diseño parte de un marco teórico, como el que aquí se ha presentado, que ha servido de planteamiento inicial para proponer el estudio planteado y así, a medida que la investigación va avanzando en el acceso y recogida de información en el campo, se van obteniendo una serie de resultados que sirven, en primer lugar, para comprender en profundidad el caso de estudio en conjunto, al mismo tiempo que se genera un conocimiento propio del fenómeno investigado con una teoría emergente acerca de los factores o temas investigados. Aspectos que se plasmarán en las conclusiones finales de esta tesis.

Este estudio, además, permite que el fenómeno estudiado se pueda analizar desde múltiples perspectivas, técnicas e instrumentos obteniendo así una información más rigurosa y enriquecida en la que se analizan tanto los aspectos iniciales considerados, como aquellas cuestiones emergentes que facilitan un conocimiento más profundo sobre el caso estudiado (Chetty, 1996).

Con el estudio de caso, se desea comprender el fenómeno elegido en su conjunto, dar respuesta a las cuestiones planteadas y, además, profundizar en unos temas que, hasta el momento, se han ido analizando de forma separada pero faltan estudios que aborden la cuestión de la ficción literaria y audiovisual en su conjunto, partiendo de los modos de recepción de contenidos y hábitos hasta la construcción identitaria que se genera al respecto en los jóvenes. Dicho de otro modo, el diseño de estudio de caso es especialmente apropiado cuando se indaga sobre temas de los que hay poca investigación al respecto, como es la situación del presente trabajo (Yin, 1994).

A través del estudio y de la metodología seleccionada, se facilita el entendimiento del fenómeno a partir de la experiencia social de los participantes donde la teoría se elabora a raíz de los resultados obtenidos (McMillán y Schumacher, 2005), y ahí el estudio de caso es uno de los diseños más idóneos para generar teoría que se puede transferir a otros casos que presenten unas condiciones similares (Martínez Carazo, 2006). La mayoría de los aspectos que se llegan a saber y comprender del caso son fruto del análisis e interpretación de cómo piensan, sienten y actúan los jóvenes de este estudio (Simons, 2011).

El énfasis está puesto en la vinculación del ser humano con el mundo y en sus experiencias vividas, siendo estas tratadas en diferentes contextos relacionales con objetos, personas, sucesos y situaciones diversas (Álvarez Gayou, 2004; Stake, 1995).

Desde este enfoque no se pretende hablar de “problemas a resolver”, sino, en el caso de esta investigación, de interrogantes acerca del significado y sentido de las experiencias que tienen los adolescentes y jóvenes con la ficción literaria o audiovisual. Esas experiencias y significados servirán para profundizar en los modos de recepción de los informantes y, sobre todo, en su construcción identitaria (Van Manen, 2003).

Las diferentes estrategias de recogida de datos que se aplican a este modelo, servirán para obtener puntos de vista individuales, las peculiaridades de las diferentes personas que forman parte del caso estudiado (entrevistas en profundidad y cuestionarios) (Yin, 1994) y profundizar en aquellos descubrimientos que se construyen desde la colectividad (grupos de discusión), que se analizarán en la medida en que los datos se vayan relacionando entre sí, estableciendo vínculos que sirvan para poder describir el imaginario colectivo que los informantes van creando (Mertens, 2005).

De hecho, matizando más sobre la cuestión, Creswell (2007) afirma que a diferencia de los estudios de caso único que se centran en la vida de un individuo concreto o un grupo pequeño de estos (Yin, 1994), el estudio de caso que aquí se presenta describe los significados de un conjunto de individuos con sus respectivas experiencias vividas, partiendo del fenómeno objeto de análisis (Simons, 2011), buscando aquello que los participantes tienen en común pero también aquellas respuestas individuales que diferencian a los distintos informantes, ya que los procesos de recepción de ficción y las formas de construcción identitaria correspondientes nunca se dan de la misma manera en todos ellos.

Otro aspecto importante es la contextualización de las experiencias que el investigador debe conocer basadas en el tiempo en el que suceden, el espacio, el lugar en el que se han dado y el contexto relacional, es decir, cómo y con quién viven esa experiencia y qué lazos se generan (no se trata de describir el mundo como es pensado sino cómo lo viven las personas implicadas) (Simons, 2011). Este aspecto se considera esencial ya que

las construcciones de significados que se van a analizar se deben entender desde el contexto actual de los informantes, que será distinto a otras épocas y que podría ser diferente si esas experiencias las hubieran vivido de otra manera, con otras personas o en distintas situaciones, es decir, si nos basamos en el caso o fenómeno que generan los jóvenes, solo se podrá comprender si el investigador se introduce y parte de sus propios contextos para obtener la información (Álvarez Gayou, 2004) .

De hecho, una misma experiencia puede ser interpretada de diferentes modos en función del informante que le dé significado y sus circunstancias y es ahí donde se construye realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Posteriormente, en el examen interpretativo que se realice, se tendrá que “relacionar lo particular con lo universal, la parte con el todo, lo episódico con la totalidad” (Van Manen, 2003, p. 53) e identificar qué es aquello sobre lo que más interesa profundizar de dicho caso y analizarlo en su totalidad y de forma detallada.

3.2.2. La reflexividad del investigador

Diario de campo, 5 de mayo de 2015.

La cuestión de la reflexividad tengo la sensación de que siempre ha sido un aspecto muy cuestionado, y más desde posicionamientos cuantitativos, incluso en ocasiones desde los propios estudios cualitativos. Parece que cada vez se habla más de lo “objetivo”, y de que el investigador no debe interferir en los resultados, pero es que desde la reflexividad del investigador eso es inevitable y he querido tenerlo en cuenta como un aspecto que hay que considerar dentro de la investigación ya que desde el momento en el que el investigador se inicia en una entrevista, por ejemplo, con un informante ya se están dando cambios que pueden modificar las respuestas de estos. Por lo tanto, no es algo que solamente se dé en estudios etnográficos o en accesos al campo muy prolongados, sino en cualquier investigación, creo yo.

Este paradigma de estudio tiene importantes consideraciones sobre el propio investigador que deben quedar reflejadas de forma precisa. Este, dada su naturaleza participante dentro del proceso de campo, aunque sea como en este caso una figura que modera una conversación o un debate, posee una serie de efectos sobre las personas que son objeto de estudio de forma inevitable (Carr y Kemmis, 1988). Esa interacción que existe solo con la mera presencia o la forma en la que se articulan las palabras, invita a transformar el contexto y, en parte, contribuye a configurar esa realidad que se crea fruto del contexto de conversación. Este aspecto se denomina reflexividad y va intrínseco a los estudios cualitativos.

Ningún investigador puede garantizar una objetividad de manera precisa y carente de sesgos, especialmente en este tipo de estudio, ya que este no puede afirmar ser un observador o una figura objetiva o políticamente neutral situada externamente por encima del texto que manejan sus informantes, así el investigador participa en el estudio de diferentes modos (Álvarez y San Fabián, 2010; Gibbs, 2012). Por esa razón, y aunque no hay un consenso al respecto, la reflexividad se configura como el proceso de volver hacia uno mismo haciendo explícitos los valores, asunciones y experiencias propias que influirán en la toma de decisiones que guíen este trabajo (Boud, 1985). Un investigador cualitativo asume la subjetividad de este tipo de estudios y, de hecho, la reflexividad se considera un elemento esencial que, unida a las herramientas que garantizan la validez y la confiabilidad, facilitan que la investigación alcance un carácter intersubjetivo (Stake, 1995).

Siguiendo los argumentos de Noya (1999), la reflexividad se puede analizar y manifestar desde tres niveles. El primero es el sujeto, es decir, el investigador influye en la construcción de estas realidades a través de sus actos de habla y sus prácticas discursivas con los informantes. En segundo lugar, el objeto de estudio ya que con nuestra mera presencia se están predisponiendo las posibles respuestas de los informantes así como sus actitudes y manifestaciones ante los fenómenos en cuestión. Y, por supuesto, hay que poner un tercer foco de atención que es la reflexividad del contexto, ya que la investigación siempre se crea en torno a un contexto determinado que será distinto en cada entrada del investigador en el campo. De hecho, normalmente en las interacciones sociales se dan

multitud de contextos comunicativos que es conveniente identificar para entender el posible desarrollo y los resultados de la interacción (Noya, 1999).

El investigador debe liberarse de cualquier prejuicio para realizar una óptima interpretación de la experiencia, siendo que este es el principal “instrumento” de recogida y análisis de datos (a través del diario de campo y la posterior interpretación de resultados) y, en consecuencia, concretando las principales formas de pensar del investigador se podrá llevar a cabo un estudio lo más objetiva posible (Meneses, 2007).

Por esa razón, Denzin y Lincoln (1998), hablan de “validez de relato reflexivo” al hecho de es importante que el investigador haga explícitas sus ideas preconcebidas, las relaciones con el campo, la naturaleza de interacción entre este y el participante así como el modo en que sus interpretaciones y formas de entender los hechos pueden haber cambiado durante el estudio. Estas cuestiones se han visto explícitas tanto en el diario de campo como en diversos capítulos de esta investigación, especialmente en el primero.

Todo ello, puede servir como parte del proceso de campo y posterior análisis e interpretación de resultados, o simplemente para que el investigador tome las decisiones más oportunas atendiendo al examen crítico que realiza de esa situación y de sus creencias previas, y así poder adquirir un nuevo conocimiento si es necesario.

Se considera que este proceso reflexivo está en todas las fases, desde la primera pregunta de investigación que se destacaba en el capítulo inicial, a través de todo el trabajo de campo y también en el análisis de los datos que concluye en la elaboración del informe final.

Como afirma Boud (1985), esta interpretación se puede centrar en varios procesos:

1. Asociación: que sería la conexión de ideas y sentimientos originales con aquellos que han ocurrido durante la reflexión.
2. Integración: que tras realizar las asociaciones pertinentes se puede integrar ese conocimiento en un nuevo patrón de ideas y conexiones de diversas piezas de información.

3. Validación: En esta etapa se prueba la consistencia de esas nuevas apreciaciones con el conocimiento existente y las creencias previas que sirvan para determinar la autenticidad de las ideas y los sentimientos resultantes.

4. Apropriación: donde se llega a comprender la fabricación de un conocimiento propio, que sirva no solamente para la comunidad sino que también pueda ser útil para incorporarlo al sistema de valores del investigador del presente estudio.

Como se puede desprender de la argumentación del autor (ibídem), aunque la reflexividad se da durante todo el estudio adquiere especial importancia en la recogida de datos y en la posterior interpretación de estos generando una serie de resultados, llevando consigo un esclarecimiento de una cuestión que inicialmente estaba sin resolver, es decir, unos presupuestos de partida que se pondrán de relieve durante todo el estudio y en las conclusiones finales.

En definitiva, se considera que la reflexividad forma parte de los procesos cualitativos a través de los cuales todos los investigadores están vinculados de un modo u otro al objeto de estudio y, por esa razón, inicialmente se hacen explícitos los presupuestos de los que se parte en el estudio así como la cosmovisión inicial del autor del presente trabajo para ser realmente conscientes de los efectos que puede provocar su presencia, en los términos que anteriormente se han comentado, aceptarlos, y que puedan servir como herramienta para analizar con mayor profundidad y fiabilidad los datos, ayudar a la interpretación de aspectos que, en un primer momento, pueden ser inexplicables facilitando así su comprensión, obteniendo finalmente un conocimiento más completo y enriquecedor.

En ocasiones, se dice que la interpretación está en los propios datos, pero realmente son los investigadores los que deben encontrar esos significados, construyéndolos, tomando como referencia su biografía, su bagaje teórico y cultural y haciendo explícitas las suposiciones previas de partida, teniendo en consideración las diferentes relaciones que se dan con los informantes (Cuesta Benjumea, 2011; Van Manen, 1977).

3.3. La situación investigada: selección de informantes y acceso al campo

3.3.1. Informantes

El universo que se está estudiando dentro de la franja denominada jóvenes es muy amplio y, como se ha ido viendo en la literatura plasmada durante el marco teórico, algunas cuestiones se pueden generalizar a la juventud, pero se han encontrado diferencias importantes entre los adolescentes y jóvenes objeto de estudio acogiendo también otros aspectos propios de este grupos que han invitado a seleccionar los perfiles que se van a justificar a continuación:

1. Dado que en el trabajo fin de máster del autor de este estudio (López Pérez, 2013) se analizaron datos de un grupo de informantes con edades comprendidas entre los 13 y 17 años, en su mayoría, se ha considerado que este estudio podría abarcar un grupo de edad de jóvenes un poco más adulto y así poder obtener unos resultados que, en parte, puedan servir como comparativa en el momento de establecer conclusiones.

No obstante, en el instante de llevar a cabo la comparativa con respecto al trabajo fin de máster, únicamente se podrá establecer con respecto a la ficción audiovisual ya que la ficción literaria no era objeto de estudio en aquel instante.

2. Las conclusiones del estudio de Dueñas *et al.* (2014, 2016) aproximan a una realidad educativa actual de los centros educativos de secundaria, donde generalmente se ha dado poca flexibilidad ante las expectativas lectoras de adolescentes y jóvenes manejando principalmente en el aula novelas históricas y, en algunos casos, textos más actuales, sin complacer realmente al joven, alejándolo del hábito literario, ya que generalmente se han centrado más en el análisis formal con el objetivo de obtener el aprobado ante los requisitos que imprime del profesorado y el currículum, que en indagar acerca de las experiencias de los lectores.

Por otra parte, la situación que observan estos autores (*ibídem*) es que una vez que el joven finaliza sus estudios no universitarios, no tiene ningún acompañamiento (desde el entorno educativo) que le apoye en el momento de ponerse a leer o le refuerce para elegir sus textos y, por esa razón, muchos jóvenes se ven en un universo donde apenas leen, fruto

de ese desinterés que proviene de etapas anteriores, y muchos de los que lo hacen parece que se aproximan únicamente a la literatura *best-seller* apoyada y acompañada de las películas o series. Los estudios de Colomer y Munita (2013), Dueñas *et al.* (2014) o Granada, Puig y Romero (2011) que han llevado a cabo con estudiantes de magisterio presentan esta realidad comentada, donde la mayoría de jóvenes únicamente acceden a literatura *best-seller*, a libros académicos o directamente no han leído ningún libro durante el último año.

Estos estudios muestran la realidad de los hábitos de recepción de ficción únicamente desde la óptica de la literatura. Se considera que puede ser relevante escoger esta franja de edad para el estudio presente y así analizar la recepción de ficción pero, en este caso, desde ambos puntos de vista y así establecer una comparativa de resultados pudiendo ampliar sus aportaciones con las resultantes en este trabajo.

3. La reflexión sobre qué franja de edad escoger, así como las características que los informantes podían tener no debe ser algo al azar ya que también interesa conocer qué variables contextuales y personales pueden estar condicionando las posibles respuestas. Se ha observado que gran parte de la literatura que existe sobre el tema se centra mucho en la adolescencia, por lo tanto se decide tomar como punto de partida el grupo de edad entre 18-19 años, en su mayoría, por ser un espectro que está en un punto entre el final de la adolescencia y el inicio de la juventud adulta y quizás así se puede obtener una visión más integral de lo que pueden aportar ambas partes.

Se escogió, por un lado, estudiantes de primero de magisterio por el hecho del rango de edad que se ha comentado previamente y también porque la experiencia personal y profesional del investigador del presente estudio dando clases a estos alumnos y alumnas ha revelado que están justamente en el punto de transición que se ha comentado. Es decir, por un lado tienen un pensamiento más adulto y maduro relacionado con el análisis de aquello que ven, leen, piensan y argumentan pero, por otro lado, aún siguen apareciendo facetas que invitan a ver que el periodo de la adolescencia todavía está manifiesto en el tipo de lecturas que escogidas, los productos que consumen, el estilo de vida y la relación con el grupo de pares que manejan, entre los aspectos principales.

Por todos estos motivos, se decide utilizar como grupos de informantes a los alumnos y alumnas de 1º de grado de Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca (España) del curso 2015/2016.

Esta diferenciación entre estudiantes de Infantil y Primaria también será tenida en cuenta en el momento de establecer resultados, en un principio, ya que pueden salir diferencias significativas, que quizás sea relevante considerar. El grupo de informantes total lo han compuesto 111 personas divididas en cuatro grupos, dos de Primaria y dos de Infantil: 35 personas corresponden al grado de Infantil y 76 personas corresponden al grado de Primaria.

De las clases de Infantil, únicamente 2 personas eran chicos, mientras que en el caso de Primaria suponen 28 personas²². Estos datos se pueden ver reflejados en esta tabla en forma de porcentaje:

Tabla 1:

Porcentaje de informantes por sexo y tipo de estudios

	Infantil	Primaria
Chicos	5,70%	36,80%
Chicas	94,30%	63,20%

En lo que respecta a la ciudad de procedencia, aunque no todos los informantes viven en Huesca, en general este aspecto no se ha considerado una característica decisiva a tener en cuenta en el tratamiento de datos. Si bien es un ítem que podría ser relevante en algún caso puntual, así como la unidad de convivencia que tienen en este instante, en este instante es un hecho que no se ha tenido en cuenta ya que, *a priori*, no parece especialmente significativo para los propósitos iniciales.

22 Realmente muchas veces considero que hacer una diversificación por sexos no es necesario, salvo que realmente el hecho de llevar a cabo dicha separación vaya a aportar notables diferencias para futura intervención con adolescentes y jóvenes. Por esa razón, en este momento y, *a priori*, voy a llevarla a cabo (sobre todo por la amplia diferencia de número que observamos entre chicos y chicas) pero en el momento del análisis y tratamiento de datos no tendremos esta separación muy en cuenta de forma constante, salvo que veamos que realmente los propios datos lo exigen en el momento de emitir conclusiones.

3.3.2. El campo

Después de reorientar el estudio, se observó la necesidad de modificar el grupo de informantes y, por lo tanto, el campo elegido. Escoger el lugar para llevar a cabo la recogida de datos no siempre es una tarea sencilla, sin embargo, en procesos cualitativos se parte de la base de que los datos deben ser extraídos del contexto natural de los informantes. Obviamente siempre que ese entorno sea idóneo y pueda ser accesible al investigador.²³ En este sentido, el principio general del estudio se fundamenta en producir un conocimiento a través del contacto directo con los informantes y a través de esos escenarios que permitirán generar significados sociales, culturales y personales (Hoyos y Vargas, 1997).

El trabajo de campo se define desde la elección metodológica que se ha escogido dándole forma en este instante. En un estudio de caso es el elemento principal, ya que la información recogida proporcionará el conocimiento necesario para articular el presente trabajo y así generar conocimiento (Chetty, 1996; Simons, 2011).

Si el grupo de informantes iban a ser estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, se decidió que lo más oportuno era realizar el estudio en las propias clases. Hubo un primer contacto con la Decana que autorizó la entrada del investigador en las aulas y facilitó algún nombre del profesorado para contactar con estos y poder llevar a cabo las estrategias cualitativas de recogida de datos en el propio horario de sus clases.

Este aspecto se consideró muy importante, ya que se estimó que sacar a los jóvenes de su horario lectivo para realizar la recogida de datos dificultaría la participación e implicación de estos en la ejecución de las técnicas e instrumentos escogidos. Por otra parte, cabe señalar que en esta fase el investigador toma un rol esencial ya que la relación que este logre construir con las diferentes personas o grupos de informantes determinará el clima de confianza y sinceridad que se cree entre ambas partes y, en consecuencia, la

²³ El primer acceso al campo que llevé a cabo con los informantes de bachiller antes de la reorientación de esta investigación, me permitió entrar a un instituto que era muy interesante pero que hubo numerosos impedimentos burocráticos por parte de la dirección para poder entrar lo que hizo que el acceso al campo fuera muy difícil y se demorase de forma considerable en el tiempo.

calidad de las respuestas, que servirán para reconstruir la realidad social y personal de ese individuo o grupo de jóvenes. Además, ese clima de confianza requiere que sea cuidado y que perdure durante todo el proceso de campo (Quintana, 2006).

Por su parte, dado el sentido emergente de este estudio en los términos ya comentados, la recogida e interpretación de los datos se verán entrelazadas de manera constante durante el trabajo de campo, a medida que estos se van recabando por medio de las técnicas e instrumentos utilizados. Obviamente, todo el proceso cuenta con una fase final de interpretación de resultados, pero el hecho de poder analizar los datos a medida que se obtienen otorga el privilegio de poder reflexionar sobre la propia intervención del investigador, sobre la orientación que van tomando los datos, sobre posibles cuestiones relevantes que puedan aparecer y otras que quizás no tengan apenas representación. El diario de campo ha sido el instrumento principal para plasmar toda esta información que se ha ido entretejiendo, ya que es un medio de expresión único que otorga la capacidad de definir la observación y reflexión futura y, sobre todo, permite visualizar la re-construcción del conocimiento que se va generando a través del caso escogido.

El acceso al campo se lleva a cabo en abril y mayo de 2016. En un estudio de caso es necesaria una permanencia prolongada en el campo por parte del investigador, por lo que no es posible que el acceso al mismo se reduzca a una única entrada o sesión (Álvarez y San Fabian, 2012). Por tal motivo, las técnicas e instrumentos utilizados se han distribuido de forma intencionada por etapas en relación a la información que se pretende conseguir, teniendo en cuenta los objetivos de cada sesión. No obstante, desde el primer momento, dado el carácter emergente de la investigación y el muestreo teórico utilizado, ha predominado la flexibilidad en el instante de acceder a aquello que se quiere conocer y comprender, abierta la posibilidad de recoger de otro modo los datos o ampliar el número de informantes o sesiones si se viera necesario, con el objetivo de obtener información suficiente para poder interpretar todos los campos y categorías. A continuación, se procede a una descripción de las sesiones de campo que finalmente se han llevado a cabo, las técnicas e instrumentos que aparecen mencionados han quedado descritos de forma detallada en el epígrafe posterior:

1ª Sesión – Aproximación holística al caso a través del cuestionario

Se considera que el primer acercamiento a los informantes, dado el volumen de participantes y todos los posibles tipos de respuesta, debe ser de un modo que permita obtener una visión global del caso a estudiar, en relación a los hábitos y modos de recepción audiovisual y literaria, es decir, un primera acercamiento a los propósitos del estudio (Sierra, 2001). Se prevé que el cuestionario con preguntas abiertas puede ser un instrumento pertinente para abordar diversos temas y así conocer las distintas perspectivas que poseen los informantes acerca del fenómeno en cuestión.

El objetivo principal de este instrumento se centra en encontrar los significados, percepciones e interpretaciones que los informantes otorgan a sus propias vivencias en relación a la recepción de ficción audiovisual y literaria, obteniendo además información sobre las formas de construcción identitaria que se gestan por medio de esta. Por esa razón, se decide pasar a todos los grupos el mismo cuestionario con preguntas idénticas y así poder realizar con más precisión las comparaciones posteriores entre los informantes y conocer qué puntos convergentes y divergentes se dan.

Al inicio de esta sesión, también se aprovechó para presentar el estudio así como el objetivo general del mismo para que estuviese en conocimiento de todos los participantes, resolviendo cuantas dudas pudieran surgir. Este primer contacto, también supone depositar en los informantes confianza transmitiendo la idea de que sus respuestas serán tratadas correctamente, con estricta confidencialidad, incidiendo en la importancia de que plasmen sus opiniones, ideas y sentimientos, tal y como los perciben para que los resultados sean fiables. Por lo tanto, el clima creado al inicio de esta sesión, servirá de base para todas las relaciones futuras que se den con los jóvenes y la receptividad que estos puedan tener ante la ejecución de las técnicas e instrumentos propuestos. Como afirma Martínez (2002), es necesario incidir en la necesaria colaboración que se necesita de los informantes y dejar definida de qué forma se va a llevar a cabo, destacando la relevancia del tema, así como la importancia de que los informantes se tomen su tiempo para contestar con sinceridad y de manera reflexiva.

Durante la realización del mismo, apenas surgen cuestiones sobre los enunciados de las preguntas, siendo un indicador de que la revisión de expertos ha sido bien enfocada, y las pocas que se dan responden a informantes concretos, más relacionadas con el modo de proyectar su percepción en la pregunta planteada.

Una vez recogidos los cuestionarios y en un primer análisis de aproximación, se observa que a pesar de que las preguntas han sido idénticas para todos, los tipos de respuestas son múltiples y se considera que se posee numerosa información para ir analizando a medida que se avanza en la recogida de datos. Ello, además, facilita la preparación de la técnica del grupo de discusión que servirá para profundizar en diferentes planteamientos que en el cuestionario no se han podido plasmar o que han generado diversas cuestiones emergentes:

Diario de campo, 4 de mayo de 2016.

Al analizar los primeros cuestionarios de los informantes de Primaria, observo que hay material muy relevante, que las cuestiones, en general, han sido bien aceptadas, acogidas y se han podido responder aportando información muy valiosa. En una aproximación inicial, observo que hay gran variedad de puntos de vista y que ello implica la necesidad de hacer grupos de discusión para debatir la información por bloques, es decir, en los distintos grupos de debate incidir sobre temas distintos dependiendo del tipo de respuesta. También creo que es conveniente ampliar el estudio por igual a todos los grupos de Magisterio (tanto Infantil como Primaria) para obtener mayor riqueza de datos y poder establecer mejores comparativas entre grupos.

2ª Sesión – Grupos de discusión con las cuestiones emergentes a debate

Esta segunda sesión se prepara con la intención de realizar un grupo de discusión para cada clase de informantes, es decir un total de cuatro grupos. En un principio se planteó la posibilidad de reducirlo solamente a dos, pero ante el alto volumen de datos recogidos y con el interés de obtener información sobre distintos temas del estudio, se realizan diversos grupos de discusión con guiones de entrevista distintos, aunque con ciertas cuestiones afines entre estos, tal y como se puede observar en el anexo V, adaptados en función de las respuestas recogidas en los cuestionarios y de la información nueva que se desea obtener. Más concretamente, aunque en todos los grupos se ha debatido sobre hábitos de recepción literaria y audiovisual, en dos de estos se ha incidido más en el primer tipo de ficción y, en los otros dos, en el segundo tipo ya que al aproximarnos a los primeros resultados, se observaron tipos de respuestas consideradas muy relevantes que invitaban a profundizar más en unos aspectos u otros.

Inicialmente, cuando llegaron los participantes, se les explicó de forma detallada la dinámica que se iba a seguir en el grupo de discusión, el rol que iba a adquirir el investigador como moderador y el hecho de que todo iba a ser grabado en audio para su posterior análisis. Al mismo tiempo, se invitaba a crear un debate abierto, libre de expresión y en un ambiente cómodo que invitase a los informantes a participar de forma espontánea.

En un principio, en la mayoría de grupos, hubo que incentivar bastante la participación y animar a la misma ya que, aunque los informantes se conocían entre sí, siempre se daba alguna sensación de nerviosismo al principio. No obstante, en todos los casos, pasados los primeros minutos, los jóvenes se iban sintiendo más cómodos y en calidad de realizar aportaciones e incluso de interpelarse unos a otros. Como destaca Sánchez Núñez (2006), es necesario establecer un clima adecuado, sin prisas y basado en el diálogo, en el que los informantes sientan que pueden expresarse libremente como deseen.

Estos debates fueron muy útiles para corroborar impresiones detectadas a raíz de realizar los primeros análisis del cuestionario, también para ampliar información que tras la

aplicación de este instrumento se tornaba como incompleta y, principalmente, para debatir sobre los aspectos divergentes de recepción de la ficción audiovisual y/o literaria que los informantes poseían, ya que se habían escogido a personas con distintos perfiles con el objetivo de poder concretar cuantas cuestiones de investigación iniciales y emergentes fueron oportunas.

Además de la grabadora de audio, el investigador tomó algunas notas de campo en una libreta, para poder recordar y trasladar al diario de campo posteriormente algunas sensaciones o planteamientos que surgieron durante el transcurso de los grupos de discusión y que han servido para poder realizar un análisis más completo, atendiendo no solamente a las conjeturas que aparecen durante la interpretación posterior de datos, sino viendo aquellas incertidumbres que se generan en el propio campo, al dar voz a los informantes (Morgan, 1988). A continuación, se muestra un fragmento del diario de campo que hace referencia a este instante:

Diario de campo, 20 de mayo de 2016.

Comenzó a darse un debate espontáneo y muy intenso acerca de algunas películas que han tenido un *boom* mediático y publicitario muy intenso, frente a su respectivo libro que apenas se había escuchado. Los propios informantes manifestaron que muchos de ellos o amigos suyos fueron a ver determinada película solamente por la publicidad que se le había dado y porque todo el mundo de su entorno la había visto y hablaba de ella. Esta presión social que parece que se da entre pares, puede ser un punto de partida para explicar uno de los modos de socialización en torno a la ficción audiovisual y literaria.

Tras la realización de los grupos de discusión, se obtuvieron un conjunto de respuestas muy variadas y, en general, acordes a aquellas que los informantes habían

plasmado en el cuestionario, lo que permitió contrastar la información obtenida en un primer instante y, sobre todo, profundizar más en algunas cuestiones que ayudaban a centrar la investigación y obtener unos resultados más concretos y completos. Llegados a este punto, se estimó la necesidad de realizar como última técnica, en un principio, una serie de entrevistas a los informantes para desarrollar en profundidad cuestiones más personales en torno a la recepción de ficción literaria y audiovisual y, especialmente, a la construcción identitaria que se gesta al respecto, aspecto que hasta el momento se había ido tratando pero se deseaba obtener una información más precisa de ello. Un estudio de caso, exige que no solamente se atienda a lo global del fenómeno, sino a las situaciones particulares de los informantes que participan en el mismo (Álvarez y San Fabian, 2012).

3ª Sesión – Entrevistas en profundidad en informantes clave

Esta sesión corresponde a la realización de entrevistas a una selección de informantes. El objetivo de las mismas era obtener información detallada, en una dirección más personalizada, y poder profundizar en aquellos aspectos considerados más relevantes y pertinentes para dar respuesta a los propósitos iniciales y también a aquellos temas emergentes que se habían incorporado a la investigación recientemente. Dado que ya se poseían respuestas diversas de los cuestionarios así como de los grupos de discusión, se buscaron personas que cumplieren perfiles distintos para que la información que pudieran aportar, *a priori*, recogiera todas las áreas de estudio que se estaban tratando, obteniendo una visión más holística del caso.

Finalmente, de cada grupo de clase se decide entrevistar a una persona, salvo en uno de los grupos de Primaria que finalmente han sido dos las personas entrevistadas al mismo tiempo.

La pertinencia de los informantes, en este caso, se presenta en tanto que se considera que son los que pueden aportar mayor y mejor información para la investigación dadas las respuestas individuales que se muestran en los cuestionarios, aunque también se recogieron aquellas de los grupos de discusión que habrían interrogantes nuevos (Quintana, 2006). Por

esa razón, se entrevistó a dos personas con unos hábitos de recepción de ficción literaria continuada y, por otro lado, se seleccionaron a tres informantes que apenas leían y que el interés por la ficción radicaba en el consumo continuado de series. En ambos casos, se elaboró un guión de entrevista específico para abordar las cuestiones concretas que fueron precisas, es decir, asumiendo las directrices de la entrevista en profundidad no se va a seguir el mismo modelo para todos los informantes, sino que esta se va a orientar en función de los objetivos de investigación y las circunstancias emergentes que se vayan dando durante el transcurso de la misma, dado que cada entrevista tiene su situación particular (Patton, 1980).

En consecuencia, en el primer caso, tal y como se puede observar en el anexo VI, se profundizó principalmente en los aspectos más emocionales que transmitía el libro al lector, las motivaciones principales que este tenía para acceder a los libros, así como las posibilidades y dificultades que veía en el momento de compartir con su grupo de pares y en su entorno sus gustos lectores. En estas entrevistas también se profundizaba en los significados que transmitían los libros en lo que respecta a la construcción identitaria y la importancia que estos suponían en su vida frente a un producto audiovisual.

El segundo tipo de entrevista llevada a cabo, fue con informantes que preferían la ficción audiovisual. A través de estas se ahondó sobre las motivaciones principales que tenía el joven en cuestión para preferir las series y al mismo tiempo las posibles causas que le habían llevado a relegar sus hábitos lectores. Se profundizó sobre el tipo de series que veía, las características de estas y sobre todo cómo el informante se vinculaba emocionalmente con los personajes y las situaciones que se daban en la ficción. También se indagó en las características que tiene que ofrecer un producto para que le enganche, buscando ejemplos, y viendo qué formas tiene de recibir el contenido de ficción y qué espera de este, principalmente.

Los datos obtenidos en estas entrevistas sirvieron para completar todas las aportaciones recibidas hasta el momento y especialmente conocer cómo los informantes seleccionados reconstruían el sistema de representaciones sociales de las prácticas que habitualmente llevaban a cabo, tanto en su momento presente como en el pasado y conocer

con mayor exactitud, a través de un diálogo fluido, cómo piensa el informante en relación al objeto investigado o cómo actúa en relación a dichos procesos de recepción de ficción (Creswell, 2007).

Y, por esta razón, como se ha comentado anteriormente, las entrevistas van a ser totalmente complementarias a los grupos de discusión ya que, como se ha visto, las representaciones que se obtienen en esos casos son de carácter colectivo, no individual. En el grupo de discusión se debate en torno al sistema de representaciones que se crea en relación al objeto de estudio, aquí se dialoga en relación a los comportamientos e imaginarios individuales de los informantes.

4ª Sesión – Regreso al campo en una entrevista para triangular información

Como se desprende de este desarrollo, se puede observar que la previsión inicial de recogida de datos se fue reorientando y ampliando a medida que estos se iban obteniendo hasta llegar a la saturación de categorías. De hecho, en un principio, estaba previsto salir del campo tras las tres sesiones realizadas, sin embargo al ir avanzando en el muestreo teórico y conocer los diferentes resultados que se estaban dando, decido junto a mis directores de tesis que puede ser muy enriquecedor realizar una entrevista a la directora de la biblioteca Cubit en Zaragoza (en el anexo VII se ha realizado un análisis de la entidad y de su finalidad):

Diario de campo, 11 de junio de 2016.

Durante la reunión que hemos tenido, les expongo de una forma general todo el conjunto de datos obtenidos y la variedad de estos. Rosa me plantea que dado el sentido emergente de muchos de estos, podría ser adecuado realizar una entrevista a la directora de la biblioteca Cubit que nos sirviera para solventar algunos interrogantes y triangular datos, dado que en Cubit se realizan constantes actividades para adolescentes y jóvenes y se tiene un contacto directo con estos

y sus realidades conociendo, en muchas ocasiones, sus hábitos y gustos lectores y audiovisuales. Decidimos por esa razón acudir a realizar una entrevista en profundidad.

Tal y como afirman Taylor y Bogdan (1987), las entrevistas en profundidad en un estudio cualitativo deben ser flexibles en tanto que no se puede determinar inicialmente el número exacto de estas, ya que dependerá del transcurso de las mismas y la información obtenida, lo que irá decidiendo el número de entrevistas totales. Y así fue como se ha decidido que era necesaria una última entrevista a la directora de la biblioteca Cubit.

Para la preparación de la misma, se recogió información en internet a través de las redes sociales acerca de las últimas actividades que se habían ido haciendo con jóvenes y también se analizó la información que recabó el investigador durante una mesa redonda que se realizó en la Facultad de Educación de Zaragoza en la que ella estaba invitada como ponente cuyo discurso versaba sobre su trabajo con jóvenes en la biblioteca y las actividades que llevan a cabo para fomentar hábitos lectores. Todo ello, junto con la información ya obtenida de los informantes de este estudio, posibilitó la realización de la entrevista que se llevó a cabo en el despacho de la propia directora en las dependencias de la biblioteca.

El guión de la misma, que se puede ver en el anexo VIII, refleja la situación que el investigador está viviendo en ese instante en la que se posee abundante información recogida durante el trabajo de campo, sin embargo, hay algunos interrogantes abiertos que solo pueden ser resueltos con información que se obtenga desde otro punto de vista, como es el caso que aquí ocupa, facilitada por una persona que esté en contacto con jóvenes y que trabaje el tema de la recepción de la ficción literaria y audiovisual con estos.

De esta manera, se ha incidido sobre todo en las dinámicas que lleva a cabo en la biblioteca Cubit de relación entre la ficción literaria y audiovisual y la posterior recepción de dicho contenido por parte de los adolescentes y jóvenes, es decir, de qué modo se generan estas actividades y qué tipo de respuesta y acogida plantean estos. También se ha hecho especialmente hincapié en las formas de socialización que se observa entre estos en

torno a la ficción, hábitos de consumo y tipos de productos a los que acceden. Dado que aprovechan las nuevas tecnologías para acercar la ficción literaria, se ha tratado también la cuestión de las actividades que llevan a cabo a través de redes sociales, *YouTube* y otras que querrían llevar a cabo para animar a los jóvenes a leer, relacionando la literatura con las series, la música o el cine. Finalmente, se ahondó sobre las causas y consecuencias que se presentan en el entorno actual que viven los jóvenes con respecto a los hábitos de consumo y de recepción de la ficción literaria y audiovisual.

Después de la realización de la misma, y con una información obtenida que se considera muy enriquecedora para el estudio y, sobre todo, para triangular la información, *a priori* el investigador considera ²⁴que se ha alcanzado la saturación de categorías y, por esa razón, se decide dejar de recolectar más datos para el caso ya que se estima que aunque se siguieran aplicando más técnicas o instrumentos a los informantes no se encontraría información nueva (Glaser y Strauss, 1967). Quintana (2006) lo denomina adecuación, es decir, una vez que la saturación se ha alcanzado se considera que se han obtenido suficientes datos disponibles para desarrollar una completa y exhaustiva descripción del fenómeno en su conjunto.

Después de esta sesión, se comienza a desarrollar el análisis y tratamiento de datos en conjunto (ya que hasta el momento se había ido haciendo de forma preliminar para conocer los resultados que iban emergiendo) que en el capítulo IV se ha desarrollado con detalle.

3.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información

A través del desarrollo de la metodología de estudio de caso, se han utilizado una serie de técnicas e instrumentos para que la experiencia de vida de los informantes pueda ser transmitida y, sobre todo, recogida, lo más fiel posible a aquello que estos desean transmitir, acudiendo a entrevistas y grupos de discusión donde la narrativa ha sido oral y también mediante cuestionarios donde las respuestas se han transmitido a través de la

²⁴ No hay una regla específica que decida cuando el investigador debe salir del campo, Guba y Lincoln (2002) por ejemplo mencionan hasta que se “llegue al punto de la redundancia” y así se deja al criterio del investigador cuando considera que a través del muestreo teórico se ha llegado a la saturación de categorías.

narrativa textual desarrollada por ellos mismos. Todo ello pretende configurarse como el reflejo de una vivencia y, sobre todo, de la apropiación reflexiva que ha podido realizar cada informante de un hecho o conjunto de estos de forma significativa (Van Manen, 2003).

No entra a debate la priorización de una técnica o instrumento sobre otro para este estudio, dado que se considera que no son excluyentes ya que además se han diseñado con el propósito de que sirvan para obtener información complementaria y relevante en sus diferentes manifestaciones, siendo que las entrevistas permiten obtener datos sobre historias contextualizadas en informantes concretos y de una forma más detallada sobre algunos rasgos de su experiencia personal que, quizás, a través de los cuestionarios no se han podido matizar y, en cambio, los grupos de discusión son pertinentes para debatir sobre diversas cuestiones en las que existan puntos de vista diferentes y se quiera profundizar en las creencias y opiniones que sean más relevantes para construir y reconstruir esas historias y el conocimiento (Barbour, 2013).

Un estudio de caso con estas características requiere que se utilicen diversas técnicas e instrumentos de recogida de información (Ruedas, Magdalena y Nieves, 2007) que permitan responder no solamente a las situaciones planteadas inicialmente, sino también a aquellas imprevistas o emergentes consecuencia del muestreo teórico propio de esta investigación. Por tal motivo, el investigador tendrá que estar atento de recoger toda la información obtenida y saber diferenciar aquellos tipos de respuesta que se van repitiendo y se pueden agrupar, aquellas que pueden aportar nuevas claves para la investigación u otras cuya trascendencia no va más allá de información basada en opiniones muy personales y aisladas a informantes muy concretos, entre los aspectos principales (Yin, 1994).

Dada la complejidad de la realidad y el conocimiento de esta, el diálogo resulta una parte esencial para poder clarificar de manera precisa aquellos interrogantes de investigación y ver qué conceptos o ideas van emergiendo y deben ser consideradas para su análisis e interpretación. En ese sentido, las técnicas e instrumentos que se han elegido pretenden responder a las características particulares de los informantes y de sus propias

situaciones así como a las circunstancias individuales y colectivas que se dan en los diferentes casos (Quintana, 1996).

Todo ello, permitirá obtener una información completa sobre la realidad adoptando una visión holística del entorno y transdisciplinar, que permita re-pensar el conocimiento y las cosmovisiones emergentes (Balza, 2009). A continuación, se procede a la exposición de las técnicas e instrumentos que se han utilizado para recopilar la información: cuestionario, grupos de discusión y entrevistas en profundidad, por un lado, y el diario de campo y la propia figura del investigador, como instrumento principal, por otro.

3.4.1. El cuestionario

El cuestionario, como instrumento de recogida de datos, es una herramienta que tradicionalmente se ha usado mucho en estudios cuantitativos, especialmente en estudios de mercado. Sin embargo, dentro de la investigación cualitativa como la que aquí se presenta, puede ser muy útil como herramienta exploratoria, con el fin de obtener una aproximación y visión global del caso a estudiar. En términos generales, el cuestionario “es un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación sociológica para su contestación por la población o su muestra a que se extiende el estudio emprendido” (Sierra, 2001, p. 306).

Así pues, el cuestionario va a permitir alcanzar una visión más holística acerca de los posibles significados que los informantes le otorgan al fenómeno en cuestión, a las características que se desprenden del mismo y a las experiencias resultantes. Ello permitirá contrastar puntos de vista de los diferentes informantes en su conjunto y también ofrecerá un acercamiento al panorama actual sobre esta línea de investigación, dado que al ser de respuesta libre ofrece la posibilidad de que se dé la espontaneidad en estas así como una mayor profundización y argumentación en las mismas que si se tratase de preguntas con respuesta cerrada (Cerdá, 1991).

Este instrumento, por lo tanto, va a cumplir una función de enlace entre los propósitos de la investigación y la realidad de la población observada para obtener ese primer acercamiento al caso objeto de estudio (Sierra, 2001).

Por esa razón, se ha elaborado un cuestionario *ad hoc*, que comprende un conjunto de ítems basados en los objetivos propuestos que especifican la información que se quiere obtener. Se considera que por el tipo de estudio, el mejor cuestionario es aquel que tiene la opción de formato abierto, es decir, que los informantes pueden escribir lo que ellos deseen en función de una pregunta abierta que no establece previamente ningún tipo de respuesta.

Schuman y Presser (1996) señalan que aunque las preguntas cerradas o categorizadas ofrecen mayor facilidad de clasificación y análisis, en un principio, estiman que las preguntas abiertas pueden ser esenciales para conocer mejor el marco de referencia del informante y así obtener todas las posibles opiniones y percepciones acerca del caso investigado.

En primer lugar, permiten al informante expresarse con sus propias palabras, lo que supondrá una mayor calidad en la respuesta generada, en tanto que los jóvenes pueden transmitir así sus experiencias y los significados más profundos de los procesos de recepción de ficción que vive. De este modo, pueden responder lo que piensan, sienten y desean transmitir y no aquello que obligatoriamente les marca el ítem. Otra ventaja es que el hecho de dejar la respuesta abierta no da lugar a que el participante se oriente por los tipos de respuesta que estén plasmados o que crea que pueden ser válidos, dando así mayor facilidad a que estos puedan redactar realmente lo que opinan (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; McMillan y Schumacher, 2005).

Finalmente, interesa el cuestionario con preguntas abiertas en pro de la elección de informantes para las entrevistas y grupos de discusión, debido a que el muestreo es de carácter intencional, en este caso, y los informantes seleccionados para participar en la aplicación de las siguientes técnicas serán escogidos en función del tipo de respuestas que hayan dado, valorando aquellas que se considera que pueden aportar una información más enriquecida y valiosa, aspecto que con ítems de respuesta resulta más complejo y poco fiable.

No se debe olvidar que se está investigando sobre hábitos y modos de recepción de la ficción en adolescentes y jóvenes y la posterior construcción de identidad que se va gestando al respecto y, por lo tanto, es necesario que los informantes estén en calidad de expresar sentimientos, significados, motivaciones, sensaciones, percepciones y opiniones. Por esa razón, aunque no son temas excesivamente íntimos, se ha cuidado mucho la forma de redacción de las preguntas para no generar malestar en el momento de responder, promoviendo que el formato de pregunta abierta permita que el informante se exprese como desee con sus propias palabras (Cerdá, 1991).

Al ser un estudio de carácter emergente, este formato de cuestionario es muy valioso para detectar posibles temas o aspectos que pudieran aparecer y resultar relevantes para la investigación y que no hubieran sido atendidos por el autor de este estudio previamente. Todo ello permite un análisis más minucioso y detallado de todos los matices de las respuestas, lo que conlleva mayor riqueza en los datos, teniendo en cuenta además que el investigador no conoce todos los tipos de respuesta que puede dar el informante si se establecen ítems cerrados (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Martínez, 2002). En esa situación, se suprimiría automáticamente la característica emergente de este tipo de estudio, valorada como un elemento especialmente significativo.

Una vez decidido que se iba a optar por preguntas abiertas, se tuvieron en cuenta algunas premisas iniciales. Las preguntas debían ser claras, sencillas y comprensibles, intentando que no indujeran a respuestas demasiado concretas o cerradas,²⁵ con un lenguaje y formulación adaptadas a las edades de los participantes (Martínez, 2002; McMillan y Schumacher, 2005).

Este instrumento comienza con dos o tres cuestiones más generales y fáciles de contestar para que el informante vaya poco a poco ubicándose y no se encuentre desconcertado al principio. Se han establecido preguntas con un único objetivo, es decir, que un mismo enunciado no englobe doble pregunta que requiera múltiples respuestas ya que lo más probable es que los informantes solo contesten a una de ellas y la otra la dejen

25 Sí que es cierto que en alguna pregunta se pusieron entre paréntesis algunos adjetivos a modo de posibles respuestas de carácter opuesto. Se hizo así en las preguntas en las que se consideraba que terminológicamente, aun siendo claras, podían producir alguna ambigüedad o confusión.

pasar, perdiendo así datos durante el transcurso de la investigación. También se ha buscado la pertinencia de estas, formulando preguntas sobre asuntos cotidianos para ellos, que estén en condición de contestar (Corral, 2010).

De modo general, se ha evitado que de las preguntas se derivaran sentencias o conclusiones sobre “datos comprobados” o “evidencias empíricas”, o formuladas con adjetivos calificativos, ya que ello coaccionaría la respuesta del informante, intentando siempre que la persona fuera libre de contestar en torno a su propia creencia o percepción. La base ha sido la aplicación de ítems cortos y sencillos evitando frases complejas y difíciles de entender. Cabe señalar, además, que se han llevado a cabo preguntas control, es decir, el orden y el tipo de preguntas, aunque formuladas de forma distinta, permiten realizar comparativa entre datos en ciertos momentos para ver realmente la coherencia de respuestas entre unas y otras. Siempre en la medida en que un cuestionario de estas características lo ha permitido (Cerdá, 1991).

Al inicio del cuestionario se ha preparado una pequeña introducción explicando brevemente el propósito del estudio, destacando la necesaria colaboración de los informantes y subrayando la relevancia del tema, así como la importancia de tomarse su tiempo para contestar con sinceridad y de manera reflexiva. Al respecto, se especificaba también la garantía del anonimato y la confidencialidad de las respuestas (Martínez, 2002).

El primer borrador que se preparó (Anexo II), se envió a un total de cinco expertos de diferentes ramas relacionadas con el mundo educativo y sociológico con la intención de que expusiesen las consideraciones que vieran oportunas en cuanto a coherencia con los objetivos, formato y contenido (Anexo IV). Al igual que en estudios cuantitativos, es importante que el instrumento quede validado y, en este caso, se lleva a cabo mediante las distintas aportaciones de expertos (Sierra, 2001). Se hicieron las modificaciones oportunas atendiendo a los aspectos que coincidían en la mayoría de casos, contrastándolo con las apreciaciones que el investigador de este estudio llevó a cabo con sus directores. De ahí, se extrajo el cuestionario definitivo (Anexo III).

3.4.2. Grupos de discusión

La idea de hacer grupos de discusión estaba planteada desde el principio debido a que los datos recogidos en los cuestionarios no son suficientes para garantizar que se dé respuesta a los propósitos planteados. Aun teniendo en cuenta que son preguntas con respuesta abierta y proporcionan información muy rica en contenido, se considera necesario poder profundizar en algunas cuestiones.

Buendía, Colás y Hernández (1998) consideran que el grupo de discusión, como técnica de investigación social que es, trabaja con el diálogo en un contexto grupal que se ejerce influencia mutua. Ahí, las expresiones individuales tratan de acoplarse al sentido social de la conversación y generar conocimientos nuevos.

Por tal motivo, lo que se quería era reunir a un grupo de informantes con diferentes puntos de vista sobre el fenómeno a tratar que aportasen información en profundidad a través del diálogo y en un ambiente relajado que les permitiese expresarse con naturalidad, provocando que sus puntos de vista puedan reproducir diferentes posicionamientos de la población objeto de estudio (Llopis, 2004). En consecuencia, una vez hecho un análisis pormenorizado de los cuestionarios, se procedió a elegir a informantes que se observó que podían aportar información valiosa y puntos de vista divergentes para establecer conclusiones relevantes y reunir mayor información, en ningún caso la elección fue al azar.

Una de las ventajas básicas que se obtiene con el grupo de discusión es su flexibilidad, ya que permite indagar al mismo tiempo sobre variedad de temas y relacionarlos con diversidad de personas y ambientes que interaccionan entre sí, generando un conjunto de respuestas de gran valor, *a priori*, compartiendo diferentes significados en torno a los temas objeto de estudio (Valles, 1999).

Como características del mismo, cabe destacar que el moderador es el propio investigador y su función principal es dinamizar el debate, formulando las cuestiones que considere convenientes a través de un pequeño guión, fomentando un clima de naturalidad que permita que todas las personas puedan ser escuchadas y sean partícipes en las opiniones. Las cuestiones a tratar se pueden ver en el Anexo V y, como se puede apreciar,

principalmente se va a dialogar sobre percepciones, opiniones y actitudes de los participantes yendo en la línea de las características que deben tener las técnicas cualitativas de recogida de datos (Krueger, 1991). Sin embargo, hay ciertos matices que se deben tener en cuenta, ya que en los diferentes grupos de discusión se va a incidir más sobre unos aspectos u otros en función de las respuestas previas de los informantes en los cuestionarios y también teniendo en cuenta aquellas que se vayan generando durante el debate, lo que permite profundizar más en unas categorías u otras en función de los temas que van emergiendo.

La interacción es fundamental entre las personas implicadas, por esa razón se han diseñado un conjunto de preguntas lo suficientemente abiertas que den lugar a que los informantes puedan expresarse libremente sin que se vean coaccionados por el investigador u otros factores externos. En este sentido, todas las opiniones se pueden debatir y se pueden aportar todas las ideas que se consideren necesarias, pero el objetivo no es modificar o corregir las de otras personas tratando de imponerse, sino ir construyendo diferentes conocimientos y significados a través del diálogo que verse sobre el fenómeno tratado, fomentando que se enriquezcan los datos obtenidos previamente y se resuelvan cuantas dudas puedan surgir durante el análisis estos (Sánchez Nuñez, 2006).

Se dio un interrogante inicial antes de comenzar el trabajo de campo, ya que no se sabía con seguridad si sería necesario realizar un grupo de discusión en cada caso ya que eran un total de cuatro grupos de clase distintos, tal y como se ha señalado en el anterior epígrafe. La respuesta a este interrogante está en los propios objetivos de este estudio y en las respuestas que se encuentren en los datos obtenidos aplicando el instrumento del cuestionario. Normalmente se debe partir de la premisa de que conviene hacer grupos de discusión hasta que los resultados obtenidos indiquen al investigador que si se analizase un grupo más, este no aportaría nueva información (Glaser y Strauss, 1967). Si se tratase de un estudio cuantitativo, este aspecto no se podría plantear porque el diseño está cerrado desde el inicio, sin embargo, en este tipo de estudio emergente se van adaptando las técnicas e instrumentos de recogida de datos y el número de veces que se accede al campo a las necesidades del investigador para alcanzar la saturación de categorías (Krueger, 1991; Morgan, 1988).

En esta situación, tras analizar de forma somera los cuestionarios y después de realizar el primer grupo de discusión, se observó que podía haber diferencias significativas en las respuestas de diferentes informantes de cada clase,²⁶ y que estas podían ser realmente complementarias y relevantes para la investigación, ya que en cada grupo de discusión se podía incidir en unos aspectos u otros en función de los temas objeto de estudio. Finalmente se llevan a cabo cuatro grupos de debate.

En lo que respecta al número de participantes, se ha seleccionado entre 7-9 personas de cada clase para facilitar que todas las personas asistentes pueden expresar sus ideas, intentando buscar equilibrio entre ambos sexos así como en la línea de opinión (Llopis, 2004).

Para finalizar, cabe señalar que el grupo de discusión implica un intercambio de datos en una situación de interacción verbal y, por esa razón, se ha usado una grabadora de audio para llevar a cabo la recogida de datos, así como algunas anotaciones del propio investigador en el momento de las intervenciones que se han considerado relevantes, para que cada detalle y matiz quede recogido (Morgan, 1988).

3.4.3. Entrevistas en profundidad

Para llevar a cabo una primera aproximación, se introduce la definición que realizan Taylor y Bogdan (1987):

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (p.100).

26 No se trata de que por ser de un grupo u otro de clase, los jóvenes sean distintos, sino porque se dio la casualidad de que en cada clase había perfiles de respuesta muy distintos y relevantes para obtener datos enriquecidos en función de los temas en los que se centraba cada grupo de discusión y así después poder comparar.

En esa línea, el tipo de entrevista al que esta investigación se refiere, parte de un proceso comunicativo por el cual se van a obtener respuestas de la biografía de un informante, es decir, acerca de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por la persona entrevistada en lo que respecta a hábitos y procesos de recepción de ficción y cómo estos influyen en su identidad. Por esa razón, la información obtenida siempre va a ser la interpretación de la experiencia vivida por el entrevistado y orientada por este. La entrevista representa un constructo comunicativo con unos discursos que constituyen el marco social de la misma provocando que cada una sea distinta ya que ello depende del marco contextual, espacial, temporal, social y del propio entrevistado y entrevistador (Alonso, 1999).

Por tal motivo, se puede decir que la entrevista es subjetiva, aunque esa “limitación” es al mismo tiempo una fortaleza ya que aquello que se pretende conocer realmente es el significado emotivo y expresivo que le da el emisor al objeto de estudio en cuestión, lo cual permite ver qué relación interna se da entre el mensaje proyectado y el autor a través de un diálogo social donde el informante construye la imagen de su personalidad y su vivencia individual por medio de los distintos materiales biográficos y de representación social que lleva a cabo (Goffman, 1974).

Las entrevistas que se van a realizar en este estudio partirán de los datos obtenidos en los cuestionarios y en los grupos de discusión, lo cual permitirá poder ahondar sobre el caso en profundidad a través de la elección de jóvenes que se considera que pueden triangular la información y aportar nuevas claves sobre determinadas cuestiones más personales sobre los procesos de recepción de ficción que contribuyen a la construcción de identidad del informante (McMillan y Schumacher, 2005).

Este tipo de técnica adquiere una importancia y sentido relevante en esta investigación ya que es la herramienta que se considera más idónea para obtener datos sobre la experiencia humana y subjetiva de los informantes y así poder conocer historias de vida a través del mundo tal y como ellos lo ven y lo perciben. Posteriormente, estos datos serán contrastados con el resto de técnicas e instrumentos (Taylor y Bogdan, 1987).

Por otra parte, el modelo de entrevista que se va a llevar a cabo es semiestructurada, ya que se basa en una guía de preguntas, tal y como aparecen reflejadas en el anexo VI, que el investigador como entrevistador tiene libertad para introducir en el orden que considere y añadir cuantas cuestiones adicionales estime para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas que se van a tratar. En este sentido, a diferencia de otros tipos de entrevista, las preguntas no están en su totalidad predeterminadas bajo un esquema cerrado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La pretensión principal es que en la entrevista se pueda dar un espacio de conversación en el que se pueda expresar el *yo*, pero un *yo* narrativo que cuente sus historias donde la persona entrevistada se convierta en parte de la historia (Bruner, 1991), es decir, el informante cuenta su experiencia personal y su construcción simbólica de significado a partir de sus vivencias. Creswell (2012) también coincide en la necesidad de realizar las entrevistas lo más abiertas posible, sin categorías preestablecidas, para que los participantes puedan expresar de la mejor manera sus experiencias, donde la perspectiva de influencia del investigador sea mínima o nula, siendo conscientes de esta a través de la reflexividad (Simons, 2011).

Por tal motivo, y siguiendo las directrices de este tipo de entrevista, no se va a realizar el mismo modelo a todos los informantes seleccionados, sino que, nuevamente, se va a orientar en función de los propósitos de investigación y las circunstancias emergentes que se vayan dando durante el transcurso de la misma, ya que como dice Patton (1980):

No hay una única forma correcta de entrevistar, ni un solo formato adecuado para todas las situaciones, ni una única manera de formular las preguntas que siempre funcione. La situación particular, las necesidades del entrevistado y el estilo personal del entrevistador se juntan para crear una situación singular para cada entrevista. (p. 252).

De hecho, aun siendo un mismo investigador el que va a realizar las entrevistas, cada una de estas será diferente en función del contexto espacial, temporal o social del informante y del propio autor de este trabajo. Como se ha podido observar en el Anexo VI, los modelos de entrevista se han realizado *ad hoc* y presentan una estructura que busca ver

cómo los informantes entrevistados actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales de sus prácticas habituales, tanto comportamientos presentes como pasados. Es importante observar cómo el informante piensa con respecto al caso que se está investigando, pero sobre todo actúa o actuó en relación a los procesos de recepción de ficción audiovisual y literaria que se dan en su vida (Creswell, 2007).

Y, por esta razón, como se ha comentado anteriormente, las entrevistas van a ser totalmente complementarias a los grupos de discusión ya que las representaciones que se obtienen en estos casos son de carácter individual, no colectivo. En el grupo de discusión se debate en torno al sistema de representaciones que se crea en relación al objeto de estudio, aquí se dialoga en relación a los comportamientos e imaginarios individuales de los informantes.

Esta será registrada por el moderador, cuya pretensión es establecer un diálogo fluido entre las dos personas a través de un discurso conversacional, continuo y con cierta línea argumental narrativa que invitará a obtener una experiencia personalizada, biográfica e intransferible (Simons, 2011). Estas historias narradas por los sujetos protagonistas de la acción no se pretenden universalizar, sin embargo, posteriormente, de esta experiencia se podrá extrapolar la información, contrastándola con otras fuentes de datos recogidos y obtener unos resultados más enriquecidos sobre el fenómeno en cuestión.

Los tres niveles de entrevista de los que parte Alonso (1999) son: el contrato comunicativo, la interacción verbal y el universo social de referencia, elementos esenciales que deben ser conocidos.

El primero hace referencia a la conversación que se establece y al poder lingüístico del entrevistador para entrar en sintonía con el entrevistado permitiéndole poder orientar la entrevista en función de sus intereses, acuerdo previamente aceptado por el informante, para que la conversación derive en una obtención de datos rica en contenido. El segundo nivel se refiere a la apertura de los sujetos a la comunicación y a la aceptación de una serie de reglas implícitas, dentro del marco de referencia, donde la persona entrevistada pueda producir información sobre todos los temas que son relevantes para el estudio, en una relación dinámica, generando temas de conversación de acuerdo al propósito de

investigación. El tercer nivel postula que aunque se trata de expresiones individuales las que se producen el conocimiento, todo ello pertenece en mayor o menos medida a una mentalidad socialmente cotidiana estructurada en torno a unas reglas lingüísticas y sociales, unos esquemas que imperan en esta sociedad y un conjunto de vivencias individuales envueltas en un sistema de “marcadores sociales” (ibídem).

3.4.4. Diario de campo

Durante la aplicación de las técnicas principales de recogida de datos, se ha utilizado el diario de campo para realizar durante el acceso al mismo algunas anotaciones puntuales que, posteriormente, se han desarrollado, sirviendo como instrumento de investigación para triangular la información y reflexionar posteriormente sobre la misma (Cerdá, 1991; Taylor y Bogdan, 1987).

En el acceso al campo, se han realizado observaciones puntuales, no estructuradas, que se recogen de manera inmediata ya que se consideran de gran relevancia. Pueden ser impresiones recibidas por parte de los informantes, actitudes sentidas o respuestas que se quieran remarcar posteriormente y/o se quieran tener en cuenta para relacionar con otros conceptos o interpretaciones inmediatas. No obstante, este último aspecto a veces no suele ser habitual dado que se trata de anotaciones de campo inmediatas y concretas que se centran más en redactar datos descriptivos de situaciones o sucesos que se dan que se consideren significativos (McKerman, 1999).

En estas anotaciones no se trata tanto de reflejar una realidad objetiva o hechos, sino de plasmar con los propios términos y palabras que quiera reflejar el entrevistador los sentimientos o conductas percibidas, sensaciones que le sean transmitidas, gestos o, como ya se ha dicho, para recalcar ideas u otras cuestiones que en ese instante quiera enfatizar o recordar el investigador. También cabe, si se da el caso y es posible, interpretaciones breves sobre lo que se está percibiendo como los significados, emociones, reacciones, interacciones, etc., y, finalmente, anotaciones temáticas sobre ideas que vayan surgiendo, especulaciones, alguna conclusión preliminar o hipótesis nuevas que emerjan, entre los

aspectos más destacados. En el caso de que no se puedan tomar en el mismo instante de recibir la respuesta, se anotarán inmediatamente termine la aplicación de la técnica o instrumento correspondiente (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Simons, 2011).

Sin embargo, este instrumento no solamente se va a utilizar durante el acceso al campo ya que desde el primer día, y hasta la finalización de la tesis, se irán anotando cuestiones relativas al desarrollo o transcurso de este estudio (cómo va desarrollándose, pasos a seguir, limitaciones, qué va haciendo falta, etc.), anotaciones relacionadas con ideas o interpretaciones que vayan surgiendo, reflexiones, descripciones relacionadas con el ambiente o contexto del campo, relaciones detectadas u otras cuestiones relevantes para el planteamiento y descripción de acontecimientos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Gibbs (2012) acoge otras finalidades que puede tener el diario de campo que también van a ayudar a avanzar en el trabajo empírico cuestionando el proceso del mismo a través de las propias vivencias. Estas serán: anotaciones de los logros particulares, dificultades y retos que van apareciendo durante el estudio, callejones sin salida, sensaciones del propio investigador ante los datos que va recogiendo, cuestiones que van apareciendo sobre las futuras líneas a seguir o fechas de los acontecimientos y tiempos dedicados.

Como se puede observar, al final, el diario de campo servirá durante todo el estudio para ir organizando y reflexionando cada paso, pero además puede ser especialmente útil en los grupos de discusión y entrevistas para analizar lo vivido y sucedido en las mismas, contrastándolo con las respuestas de los informantes, triangulando la información (Taylor y Bogdan, 1987).

Parte de estas anotaciones en el diario de campo, las más relevantes y significativas, se han incluido en los distintos apartados de la tesis para apoyar la narración que se va generando.

3.4.5. El instrumento principal de recolección de datos: el investigador

En estudios cualitativos, y concretamente en esta tesis, los datos no podrían ser recogidos y tratados si no hubiese una persona encargada de aplicar las técnicas e instrumentos y desarrollarlos: el investigador. Este recoge los datos ya que es él quien observa, entrevista, revisa los documentos que se obtienen, los interpreta con una serie de estrategias de tratamiento de la información, modera los grupos de discusión o redacta las notas en el diario de campo, entre los aspectos principales.

No solamente es el que analiza los datos sino que también es el medio principal para la obtención de los mismos. No se trata aquí de una prueba estandarizada o una encuesta de medición, sino que el propio investigador constituye la principal fuente de recolección (lenguaje verbal, no verbal, escrito, conductas observables, etc.) y procesamiento de datos (Sabirón)

El gran reto consiste en que este se introduzca de la forma más natural en las dinámicas de los informantes para crear un ambiente natural que permita explorar las unidades de análisis y lo que estas expresan entendiendo en profundidad el fenómeno estudiado. Por lo tanto, el rol que ocupamos es esencial y debe ir desde el respeto a los participantes y a sus respuestas, adoptando una posición personal, neutral, interactiva y abierta al diálogo de un modo sensible. Se trata de establecer relaciones positivas y cercanas con los informantes para que estos se sientan libres de expresarse.

Se comentaba inicialmente que, poniendo en perspectiva la reflexividad del investigador, se daba por hecho que este va a ejercer una influencia sobre los participantes ya que su mera presencia la tiene, así como cualquier ejercicio de expresión del cuerpo o de la voz. Es un hecho que se asume en procesos cualitativos, pero que también se debe conocer para saber qué efectos se pueden estar dando sobre los resultados del estudio y, de ese modo, minimizar en la medida de lo posible aquellos derivados de la presencia del investigador aplicando las técnicas e instrumentos de forma rigurosa y triangulando la información obtenida con diferentes herramientas de validación del contenido (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

3.5. Procedimiento de análisis y tratamiento de los datos

La categorización en procesos cualitativos implica un proceso complejo que parte de la experiencia, es decir no existen una serie de categorías prefijadas e inherentes al campo. Por lo tanto, dado el carácter emergente de este tipo de estudios, al final se han obtenido unas categorías que han surgido de los datos emergentes y que han sido fijadas por el investigador a través de un proceso de categorización. No obstante, conviene comenzar desde las primeras aproximaciones:

Diario de campo, 13 de julio de 2016.

Comienzo a aproximarme a esta faceta cuando en 2015 obtengo datos del primer grupo de informantes de 2º de bachiller cuya muestra finalmente no fue utilizada de forma directa en esta investigación por los motivos que ya he comentado. En ese instante, surgió la necesidad de plantear una metodología para el análisis de datos que fuera cualitativa y también operativa.

Comentando la cuestión con mi directora de la tesis, Rosa Tabernero, surgió la propuesta de analizar los datos con el método de categorización de Margarita Cambra, sin embargo, al ponerme con ello me di cuenta que resultaba muy complejo debido al gran volumen de datos y documentos que había obtenido.

La experiencia positiva previa que había tenido para mi trabajo fin de máster con *Atlas.ti* en el momento de analizar documentos y datos de diversa índole, me llevó a plantearme de nuevo el análisis de datos con este programa y así ha sido finalmente, aunque acogiendo también la propuesta de Cambra (2003).

El procedimiento de tratamiento de datos a través de la herramienta *Atlas.ti* va en consonancia con el planteamiento de estudio de caso que se ha propuesto como modalidad de investigación.

Este programa es considerado idóneo para integrar, a través de las redes estructurales complejas que se pueden formar, las diferentes realidades múltiples así como los distintos niveles de respuesta que presentan las situaciones estudiadas (Martínez, 2006a). Además, es una excelente herramienta para segmentar los datos en diferentes unidades de significado, es decir, codificar las respuestas acorde a las reglas que se establezcan para ir construyendo teoría (relacionando conceptos, categorías y temas), teniendo en cuenta además que se han recolectado materiales escritos y de audio de un importante conjunto de informantes. Aquí las reglas de codificación las establece el investigador y el programa las aplica, donde este podrá ir viendo la relación entre las unidades, categorías, temas y documentos primarios (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En definitiva, los códigos emergen de los datos obtenidos y no de forma apriorística, donde el autor del estudio identifica los temas a raíz de los patrones de ítems que se van dando (Simons, 2011).

Anteriormente se veía que la categorización implica mutua exclusividad entre categorías para evitar el solapamiento de estas y que puedan ser exhaustivas, es decir, que aquellos datos que van emergiendo vayan en la misma línea que los objetivos del estudio, sin que haya contradicciones entre estas o información repetida (Anguera, 1986). Por esa razón, se considera que la herramienta *Atlas.ti*, que a continuación se abordará en profundidad, facilita la búsqueda de ítems homogéneos para clasificarlos en distintas pre-categorías, que posteriormente se irán categorizando hasta llegar a la saturación de las mismas.

Atlas.ti es un programa muy pertinente como herramienta de apoyo para facilitar el análisis y la posterior interpretación de datos, entendiendo que nunca puede servir como sustitutivo del análisis que debe llevar a cabo el investigador. Esta aplicación ha permitido integrar toda la información (cuestionarios así como grabaciones en audio de entrevistas y grupos de discusión) facilitando su organización, reducción, búsqueda y recuperación (Gibbs, 2012). Este herramienta se sitúa en la línea que abarcan Miles y Huberman (1994)

cuando presentan su enfoque sistemático de análisis de datos. Todo comienza con la reducción de los mismos en un proceso de seleccionar, delimitar y apartar los datos clave obtenidos con las diferentes técnicas e instrumentos y posteriormente ir creando marcos conceptuales a través de la codificación de estos y su respectiva organización en grupos y categorías, observando que esquemas y relaciones se van generando.

La aplicación incorpora diversas ventajas en este tratamiento de datos ya que permite ver cuántas veces se ha citado un determinado código en todos los documentos, permite acudir a la localización del mismo en el documento primario de forma instantánea, aspecto que facilita de forma considerable la recuperación de respuestas, sobre todo cuando se tiene un elevado número de documentos primarios, consiguiendo que se pueda interpretar toda la información a partir de la relación de respuestas ya agrupadas en códigos. También permite saber cuántas veces se ha dado ese tipo de respuesta y en qué personas, posibilitando la creación de familias de códigos, agrupándolos según los niveles de complejidad yendo de lo macro a lo micro y viceversa, como se explicará en los siguientes párrafos (Muñoz, 2005).

Inicialmente, como se ha podido ver a través del extracto de diario de campo presentado inicialmente, se ha considerado trabajar el análisis de datos a través del modelo aportado por Cambra (2003), poniéndolo en perspectiva con las fases seguidas en el tratamiento de datos a través *Atlas.ti*. Se han integrado así dos modelos diferentes pero complementarios, posibilitando una aproximación más completa, organizada y enriquecida. La propuesta realizada se detalla en las tres fases o niveles que se han detallado en los epígrafes sucesivos:

1. Análisis descriptivo inductivo

En este nivel de análisis se atiende directamente a las transcripciones y al microcontexto a través de las respuestas directas de los participantes. Para llevarlo a cabo, se introducirán, en primer lugar, los cuestionarios en *Atlas.ti* para comenzar a codificar la información y, más adelante, los audios de las entrevistas y grupos de discusión tras su realización.

Así, una vez aplicadas todas las técnicas e instrumentos, se comienzan a crear los primeros códigos o unidades de análisis, es decir, la identificación que se le da a una determinada respuesta que se considera relevante para la investigación en función de los aspectos coincidentes que van surgiendo, como por ejemplo: “informantes a los que les gusta el género de intriga o suspense”, “no suelen leer por falta de tiempo” o “prefieren ver la televisión porque no requiere pensar”. En esos primeros códigos se van agrupando los tipos de respuesta que son semejantes entre sí y coincidentes.

Se genera un documento con todas las denominaciones de códigos con una breve explicación que haga referencia a su contenidos tal y como se puede observar en el Anexo IX. Esta precisión es clave ya que especifica brevemente la naturaleza del código y a qué hace referencia, lo cual hace explícito el tipo de respuestas que se pueden englobar dentro de dicho código, ya sean textuales o fragmentos de audio. Todo ello, ha permitido aplicar el código de una manera coherente pudiendo identificar todas las ideas que tienen un núcleo común de interés sobre el mismo (Gibbs, 2012). No obstante, cabe señalar que se encontraron diversas dificultades iniciales en la creación de estos:

Diario de Campo, 7 de junio de 2016.

Me encuentro con más de cien cuestionarios así como diferentes elementos de audio fruto de entrevistas y grupos de discusión y las primeras dificultades para codificar. Parto de la ventaja de que al ser un proceso de análisis que he ido llevando desde que cogí los primeros datos, con un muestreo teórico, hay algunas cuestiones que están parcialmente analizadas que, junto con las notas de campo, ya me han ido dando pistas de algunos códigos distintos que pueden ir emergiendo y repitiéndose viendo cuáles pueden ser más representativos. Comienzo a analizar cuestionarios realizando una lectura intensiva y minuciosa, intentando analizar sobre todo qué está sucediendo, qué está diciendo la persona de fondo, y que respuestas se repiten buscando la base de esas cuestiones.

Este proceso todavía es una reconstrucción sin categorías, *a priori*, únicamente se están organizando y cruzando los tipos de respuestas que se van tratando y repitiéndose de un modo u otro, tomando como marco de referencia los propósitos de partida, aunque también valorando posibles puntos emergentes relevantes para la investigación que se han dado durante el trabajo de campo.

Como se comentaba anteriormente, este proceso ha supuesto una relectura constante de los diferentes documentos y audios recogidos, ya que a medida que se iban analizando y codificando ciertos tipos de respuesta, se obtenían códigos nuevos que se iban relacionando con la información recogida previamente reafirmando algunos y redefiniendo otros, dando nombre a conjuntos de ítems que inicialmente no se sabía cómo describirlos por falta de información y conexión, o también viendo convergencias y divergencias entre diferentes grupos de informantes.

A modo de ejemplo, a través de los cuestionarios, se obtuvo información relevante sobre las motivaciones e intereses que tenían los jóvenes para acercarse a un producto audiovisual frente a un libro de ficción, sin embargo a través de los grupos de discusión se observó que hay un desinterés hacia la lectura bastante generalizado que viene en muchos casos desde el instituto, aspecto que en los cuestionarios no se llegó a concretar.

Como se desprende de estos argumentos, para el proceso de análisis se ha utilizado una codificación abierta, es decir, los códigos emergen de los datos recibidos más que de un listado de ideas previas. Bien es cierto que es muy difícil absolutizar este aspecto ya que no es realista afirmar que no exista ninguna idea previa acerca de la recolección de datos (sobre todo cuando se parte de un contexto de marco teórico definido que brinda ideas sobre los códigos potenciales que se necesitarán). No obstante, siguiendo la filosofía fenomenológica propuesta al inicio de este capítulo, se ha intentado evitar cualquier presupuesto, prejuicio o idea preliminar sobre el caso que se está investigando evitando llevar a cabo apego o imponer una interpretación basada en teorías preexistentes, siendo los datos obtenidos los que vayan guiando el proceso de categorización (Gibbs, 2012; Giorgi, 2008).

Este primer proceso de análisis descriptivo también permite reducir la información que no se considere relevante, en un principio, para el posterior análisis de datos y, por esa razón, no forma parte de las agrupaciones de códigos, como dice McMillan y Schumacher (2005, p. 479): “Es un proceso sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación sobre el único fenómeno de interés”, lo que supone volver constantemente a los datos y a las respuestas a medida que se van analizando nuevas respuestas con el objetivo de contrastar y reconsiderar. Los datos clave obtenidos tras este proceso se seleccionan, se delimitan y se apartan de aquellos menos relevantes para el estudio (Simons, 2011).

Conviene matizar que con las entrevistas ha habido que realizar un cuidadoso proceso de selección de la información para diferenciar y discriminar entre aquellas opiniones que pertenecen únicamente a esa persona y que, en algunos casos, no se pueden extrapolar al conjunto de informantes por ser aspectos excesivamente concretos frente a aquellas ideas que de un modo u otro pueden ser más extrapolables y/o se han repetido en otros grupos de informantes.

En la línea de tratamiento de la herramienta *Atlas.ti*, este proceso correspondería al nivel de conceptualización donde se deciden qué aspectos son relevantes para la investigación y las previsiones para el análisis posterior (Sáinz, 1984). A continuación, el análisis se traslada al segundo nivel de categorización.

2. Análisis categórico y temático

Una vez se tienen todos los códigos creados, se procede a la creación de *networks*; un proceso de mayor complejidad, con el objetivo de organizar la información y establecer el sistema de categorías. La propuesta de categorías propias toma como referente los tipos de respuestas agrupadas de los informantes así como algunos de los referentes teóricos analizados (Calvo y Taberner, 2015; Fittipaldi, 2012; Sipe, 2000), que se concretarán y desarrollarán al inicio del siguiente capítulo.

En primer lugar, se han creado las diferentes redes de “familias” que son de gran utilidad para agrupar los códigos afines dentro de una misma categoría yendo de lo micro a lo macro, pero al mismo tiempo observando si adquiere coherencia interna todo aquello que se va concretando a medida que se van construyendo las redes. Esta sistematización de los códigos sirve también para ir haciendo un ejercicio de reflexión profundo sobre todas las posibilidades de respuestas que han emergido y su relación entre ellas. Por otra parte, esta jerarquización permite conocer en profundidad las relaciones que hay entre los códigos en todas sus formas, ya que se crean estructuras donde unos son consecuencia de otros, y estos últimos a su vez pueden ser causa y consecuencia de otros distintos. En este instante, también se pueden conocer los códigos duplicados, si se hubiese dado el caso (Gibbs, 2012).

La creación de las *networks* facilitará la posterior interpretación de datos ya que a través de las redes se presentan los diferentes sistemas de relaciones entre categorías hasta llegar a la saturación de estas. Es decir, de cada categoría final o “macro” se han extraído y relacionado todas sus propiedades (o subcategorías) dentro de las posibilidades que el investigador ha visto, de modo que se considera que ya no se pueden obtener más códigos que otorguen mayor información en estas áreas de interés (Glaser y Strauss, 1967).

Si las *networks* han servido para establecer distintos niveles de relaciones entre códigos, implica que se han creado códigos más primarios (micro) en los análisis iniciales, que implican un mayor nivel de concreción, en contraste con aquellos más genéricos o abstractos (macro) que van englobando diferentes grupos de códigos hasta llegar a la categoría saturada de la que emergen las diferentes relaciones (Muñoz, 2005).

Las categorías saturadas, aunque independientes en contenido, están relacionadas entre sí, ya que en estudios cualitativos no se puede entender el estudio de caso si se aíslan las diferentes ramas de respuesta que emergen de los datos analizados y, por lo tanto, como se observará en las conclusiones finales del estudio donde se pongan en perspectiva todas las conclusiones parciales obtenidas, al final todas ellas quedan conectadas y concretadas, viendo la complejidad de todos los procesos humanos analizados (Gibbs, 2012). Es ese el momento de finalizar con el tratamiento de datos, ya que se entenderá que el investigador

está en calidad de ofrecer un buen entendimiento, interpretación y comprensión del caso que se está estudiando (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3. Análisis interpretativo

Este nivel de análisis conlleva la elaboración de contenido interpretando, en conjunto, todos los datos codificados en redes, poniéndolo en perspectiva con los resultados de otros autores en investigaciones afines, presentando aquellos considerados más relevantes para su posterior relación con los propósitos del estudio y presupuestos de partida.

Este proceso es útil no solamente para interpretar y relacionar todas las categorías que han aparecido sino para concretar aquellas cuestiones y procesos de construcción de significado de especial relevancia. Todo ello, ha sido resultado de la relación de documentos primarios con citas, anotaciones, códigos y redes estructurales o conjuntos de familias de códigos como parte del caso estudiado (Martínez, 2006a).

En esta fase interpretativa, como se observará en el siguiente capítulo, se han seleccionado e insertado diferentes citas y respuestas directas de los diferentes informantes con la finalidad de que el lector pueda contar con más detalles y así la información interpretada pueda ser contrastada con la fuente original para obtener el punto de vista de los participantes en la investigación, adquiriendo al mismo tiempo una mirada más holística.

Las *networks* creadas se han incluido también durante este proceso interpretativo donde se podrá visualizar el análisis y categorización de los hábitos así como los modos de recepción de ficción audiovisual y literaria junto con la construcción de identidades en adolescentes y jóvenes. Al final de cada bloque categórico se ha incluido un pequeño apartado con las conclusiones parciales de dicha categoría fruto del análisis interpretativo seguido en los diferentes pasos y que se podrá observar desarrollado en el siguiente capítulo.

3.6. Proceso para garantizar el rigor científico y la calidad de los datos

3.6.1. Confiabilidad

En muchas ocasiones se conjetura acerca de la necesidad de dotar a las investigaciones de carácter cualitativo de objetividad y credibilidad, sin embargo, al igual que otros autores han delimitado (Kirk y Miller, 1986), se considera que el término “objetivo” está lleno de ambigüedad, ya que la objetividad como tradicionalmente se ha entendido no existe en un estudio de corte cualitativo (quizás tampoco en uno de corte cuantitativo). De todos modos, el hecho de que los datos sean subjetivos, no implica que carezcan de confiabilidad o validez.

La confiabilidad representa el grado en el que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación o del propio autor del presente estudio. En este tipo de estudios no se puede hablar de “grado”, en sentido estricto, ya que no va a existir un proceso experimental que emita un porcentaje, sin embargo este aspecto se puede concretar en la necesidad de otorgar continuidad a las respuestas y coherencia interna entre los resultados.

Para lograr la mayor confiabilidad posible, se van a aplicar las diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos en momentos distintos, con la perspectiva de que se encuentren patrones de respuesta similares o idénticos entre los mismos informantes. Aunque es posible que haya casos en los cuales las personas puedan cambiar de opinión con el paso del tiempo y de sus circunstancias vitales, normalmente se observará esta confiabilidad cuando los datos obtenidos con las diferentes técnicas e instrumentos en momentos distintos sigan una linealidad y una coherencia interna (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Al mismo tiempo, para reforzarla se ha dedicado un apartado metodológico específico para hacer explícitos los criterios de selección de los informantes así como las herramientas para recolectar la información. Ahí también se concreta cómo se van a tratar los datos obtenidos, qué diseño se ha utilizado así como las respectivas corrientes teóricas, cómo es el acceso al campo y en qué condiciones (Cortés, 2007; Martínez, 2006b).

3.6.2. Validez y triangulación

Es necesario definir las formas de validez que se van a llevar a cabo en este estudio para garantizar la calidad y aceptabilidad de las conclusiones del caso, viendo si son sólidas, defendibles, coherentes, bien fundamentadas y adecuadas al mismo (Simons, 2011). El hecho de que la validez tradicionalmente haya estado asociada a la investigación cuantitativa, no significa que en un estudio de caso como el que aquí se presenta no haya una obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones (Stake, 1995). Como punto de partida, se define la validez como la medida en que la respuesta se interpreta de forma correcta, es decir, que haya una veracidad de la interpretación con respecto aquello que el informante ha querido transmitir.

Ya que se carece de una medida en sentido estricto, es la categorización y codificación la que adquiere ese rol, es decir, hay que preguntarse si la “etiqueta” que se le ha puesto a cada categoría corresponde de forma fiel con la respuesta del fenómeno al que hace referencia. Se trataría de ver si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes. Para aportar la mayor validez posible, las respuestas se han recogido mediante audios y de forma escrita, y así se han codificado a través de la herramienta *Atlas.ti*.

Todas las opiniones se han considerado por igual y se han analizado independientemente del punto de vista del investigador y, por tal motivo, se han creado los canales pertinentes ya comentados en el apartado de reflexividad para minimizar las concepciones y sesgos de este que pudieran afectar a la claridad de las interpretaciones, salvo que estas sirvan para clarificar y enriquecer, cuando sea oportuno (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Además, debido a que algunas respuestas se han codificado en un momento temporal, mientras que otras se han codificado posteriormente, se ha prestado una atención continua para intentar no duplicar códigos iguales o agrupar en uno solo aquellos que hacían referencia a la misma idea ya que inicialmente no se había sido consciente de ello. Todo ello buscando una consonancia entre las respuestas y los códigos establecidos, siendo lo más fiel posible en la reducción de estas y su posterior interpretación (Gibbs, 2012).

Por otra parte, los datos cualitativos normalmente se hallan más fácilmente relacionados con problemas de consistencia, dada la complejidad de la situación, los diferentes registros narrativos o la variedad de tipos de respuesta, entre los aspectos más destacados. Dada la situación, será necesario compensar la debilidad del dato que es propia de la metodología cualitativa. Denzin (1970) fue quién desarrolló la idea y de ahí consolidó el término “triangulación”, un concepto que ya había sido utilizado previamente por Webb (1966). Con ello, se perseguía dotar al estudio de un aumento de validez interna, ya que es un principio necesario en cualquier tipo de investigación y especialmente en un estudio de caso (Yin, 1994). De hecho, al recoger datos de múltiples fuentes, técnicas e instrumentos y seleccionando un gran número de informantes, la triangulación se convierte en uno de los ejes principales para comprobar la convergencia de resultados (Yacuzzi, 2007).

Este autor (Denzin, 1970) estableció cuatro tipos de triangulación: de datos (que incluye espacio, tiempo y persona), de investigador (cuando intervienen varios en la aplicación de una técnica o instrumento), teórica (cuando se emplean diferentes perspectivas coincidentes en el objetivo) y, finalmente, metodológica (se compara entre una colección de técnicas, instrumentos o métodos).

Se obtendrá una mayor riqueza y profundidad en los resultados si estos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y, sobre todo, si se utiliza una mayor variedad de formas de recolección de datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Para este estudio, se va a aplicar principalmente la triangulación metodológica entre técnicas e instrumentos (Denzin, 1970), siendo este subtipo el más aceptado, que se podrá observar durante el proceso de análisis y elaboración de resultados. Se han utilizado tres técnicas e instrumentos principales: el cuestionario, el grupo de discusión y la entrevista, cuyos datos han sido apoyados por las aportaciones realizadas por el investigador a través del diario de campo. Aunque muchas de las cuestiones que se han tratado son diferentes, aunque complementarias, los resultados obtenidos son pertinentes para corroborar unos tipos de respuesta con otros entre las diferentes técnicas e instrumentos, observando si las respuestas son más o menos coincidentes entre los mismos informantes. Aunque todas estas herramientas son aplicadas por el mismo investigador, es probable que con la

aplicación de múltiples técnicas e instrumentos se puedan clarificar o anular influencias externas, incluida las nuestras, y obtener así datos más sólidos (Stake, 1995).

La realidad social es tan compleja que normalmente las mismas personas no actúan siempre de manera uniforme y, quizás, en una ocasión piensen de una manera y digan una cosa y en otro momento hagan algo diferente de lo que dicen y hacen (Flick, 2007). Por esa razón, también se intentó que el espacio entre la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos no fuera demasiado amplio en el tiempo para asegurarse de que el tipo de pensamiento fuera similar en los resultados obtenidos, aun sabiendo que pueden darse diferentes matices y variables (físicas, emocionales, sociales, etc.) que podrían influir y que no se pueden llegar a concretar.

No obstante, este tipo de triangulación por sí solo no proporciona el suficiente rigor y, por esa razón, se puede acudir a los otros tipos establecidos por Denzin (1970). Uno de ellos es el contraste con otras teorías o trabajos empíricos previos en el instante de presentar los resultados finales. En el capítulo de análisis y discusión sobre los resultados, y también durante las conclusiones, se pondrán en perspectiva varias corrientes teóricas y resultados de otros estudios con el objetivo de que proporcionen credibilidad a las interpretaciones que surgen y que al mismo tiempo se puedan ver enriquecidos al contrastarlos con otras investigaciones previas, matizando y/o ampliando las cuestiones que sean pertinentes.

Finalmente, con respecto a la triangulación de datos, sí que es acertado corroborar la fiabilidad de estos a través del tipo de respuestas de los informantes de distintas clases. Es decir, se parte de la base de que puede haber variaciones en algunas respuestas y de hecho ese aspecto se analizará en profundidad, pero dado el contexto, el nivel académico, el espacio temporal en el que se ha llevado a cabo la investigación, el acceso al campo y las edades de los informantes, se considera que no debe darse, en general, un tipo de respuesta completamente diferente entre una clase y otra, salvo ciertos matices más o menos relevantes que puedan aparecer en momentos puntuales.

3.7. Planificación y temporalización

Resulta complejo definir en procesos cualitativos unas fases del método ya que como han tratado de insistir durante décadas diferentes autores (Creswell, 2007; Gibbs, 2012; Sabirón, 2006), incluso el propio Van Manen (2003) lo afirma, realmente no se puede considerar que haya un “método”, entendiéndolo como un conjunto de procedimientos que se pueden dominar y que comprenden un conjunto predeterminado de técnicas, instrumentos y conceptos fijos que regulen el proyecto.

Los teóricos que han postulado sobre esta cuestión, han intentado desarrollar esta idea para explicar la dificultad que ello entraña para el investigador y su estudio. Sin embargo, toda forma de construir conocimiento debe tener un cierto *metodos*, que permita presentar las prácticas cualitativas de una forma estructurada que pueda considerarse como un conjunto de guías y recomendaciones que pueden orientar el estudio. La planificación que se concreta a continuación, se basa principalmente en la que han llevado a cabo Mertens (2005) y Simons (2011), completada con aportaciones de otros autores:

1. Planificación preliminar

Durante la fase exploratoria del estudio, era necesario escoger el caso a investigar. Sin embargo, antes de la elección del mismo hubo que detenerse en determinar cómo se iba a diseñar el estudio, hubo que profundizar en el conocimiento del tema a través de una aproximación a la literatura existente, valorando diferentes métodos con sus virtudes y dificultades en la posterior aplicación en el campo. Yin (1994) facilitó la decisión de por qué el estudio de caso era el más apropiado para estudiar los temas que se deseaba examinar y así fue como se tomó la decisión de aplicar esta metodología y elegir el caso a analizar que se consideraba más adecuado.

2. Definir y delimitar el caso

Para definir el estudio de caso, era necesario haber concretado previamente la naturaleza del objeto de estudio y haber realizado un desarrollo del marco teórico con respecto al fenómeno que se iba a estudiar. Ambos aspectos están detallados en el capítulo I y II del presente estudio, respectivamente. Una vez escogido el caso y dejándolo más o menos definido y delimitado (ya que en investigación cualitativa, como se ha visto, no es posible dejarlo estrictamente cerrado, dada la naturaleza del estudio y el carácter emergente de los datos, aunque ayuda a concretar los aspectos que influyen en el caso) se presenta una declaración de propósitos del estudio para aproximarse al fenómeno y entender lo que ocurre en el mismo desde la perspectiva de los participantes, en este caso, analizando procesos de recepción y apropiación de contenidos así como la posterior construcción identitaria que se gestó al respecto. Todo ello analizado e interpretado desde la mirada interna de los informantes.

3. El desarrollo de una metodología específica

Esta fase implica el desarrollo de la metodología de estudio de caso y sus características específicas como forma de entender la investigación y de definir cuantos aspectos serán necesarios para llevar a cabo el trabajo de campo; elección de técnicas e instrumentos (cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, diario de campo y la figura del propio investigador), definición de unidades de análisis, la elección de informantes que participarán, los criterios para mejorar la validez y confiabilidad del estudio, así como la forma de acceso al campo y las particularidades de este.

4. Las relaciones en el campo y el modo de acceso

Esta fase corresponde a la aplicación metodológica dentro del campo escogido y el desarrollo del trabajo empírico en el mismo. Aquí se deciden cuestiones centrales acerca de los datos que se van obteniendo, técnicas e instrumentos a utilizar, primeras aproximaciones, nuevos horizontes fruto de los datos emergentes de interés, a qué personas

se entrevistará y cuáles participarán en los grupos de discusión, reflexiones sobre los datos que se están registrando y analizando, cómo el investigador está participando en el estudio, qué rol ha adoptado y cómo afectan las preferencias personales (y cómo evitarlas). Todo, como se ha comentado anteriormente, realizando el estudio de caso desde el punto de vista de aquellos que cuentan la historia, es decir, desde el punto de vista de los informantes, por lo que la implicación y la participación activa de estos será fundamental para obtener respuestas relevantes y de calidad.

5. Análisis e interpretación de datos y regreso al campo

Una vez recogidos todos los datos, la siguiente etapa corresponde al análisis e interpretación de estos, tal y como se ha especificado en el presente capítulo y se ha desarrollado en el siguiente. El muestreo teórico que caracteriza este estudio implica que a medida que se estudian los resultados pueden aparecer interrogantes nuevos y, en algunos casos, es necesario volver al campo para obtener más información. No fue así en el caso de los informantes de universidad, pero se decidió realizar una última entrevista a la directora de la biblioteca Cubit para completar y triangular la información obtenida, tal y como se ha comentado al inicio del presente capítulo

También en este apartado es donde se realiza un constante proceso de reflexión, revisión y reinterpretación de datos a medida que se van obteniendo nuevas claves.

6. Desarrollo de conclusiones y futuras líneas de investigación

La última etapa corresponde a la síntesis de contenido utilizando las conclusiones parciales que se han realizado durante el capítulo IV y que, vinculadas entre estas y realizando una comparativa, se presentan a modo de conclusiones finales en el capítulo V, poniéndolas en perspectiva con diferentes argumentos de otros autores que sirven para corroborarlas, matizarlas y/o contrastarlas, en su caso. Además este capítulo comprende un epígrafe dedicado a plasmar futuras líneas de estudio que emergen del presente estudio.

CAPÍTULO IV

Análisis y tratamiento de datos

4.1. Marco de categorías conceptuales para el análisis de datos.

4.1.1. Proceso de categorización

La recolección y análisis inicial de resultados que comenzó durante el acceso al campo, realizando de forma simultánea ambos procesos (Mcmillan y Schumacher, 2005), permitió ir discriminando las diferentes respuestas con el fin de observar cuáles eran más relevantes, conocer los procesos emergentes que se iban dando y profundizar sobre la pertinencia de datos en conjunto. Por esa razón, como se ha visto, todo este proceso requiere varios niveles de análisis de datos, debido a que el investigador no se puede limitar únicamente a aceptar una exposición de resultados con una lectura inmediata de los mismos practicando un análisis somero de estos. En consecuencia, como afirma Simons (2011), el análisis y la interpretación es un proceso altamente especializado que requiere una completa inmersión en los datos, así como diferentes lecturas y relecturas de la codificación que se ha ido haciendo, las formas de relacionar las respuestas o las conclusiones parciales que se van obteniendo, entre lo más destacado.

Fruto del proceso de tratamiento de datos a través de la herramienta *Atlas.ti*, organizando las respuestas en códigos y estos a su vez distribuidos en sus respectivas *networks*, se han obtenido las diferentes categorías que se presentan en los próximos párrafos y que sirven como marco conceptual a partir del cual se han analizado e interpretado todos los datos (Patton, 2002). En investigación cualitativa, y especialmente en un diseño de caso, los datos como tal no “hablan” por sí mismos, es decir, aunque se hagan muchas relaciones y agrupaciones, al final es el investigador el que tiene que establecer las interpretaciones oportunas ante los hechos que se le presentan (Simons, 2011).

Como ya se ha comentado de forma detallada en el anterior capítulo, para darle un sentido más completo al análisis de resultados por categorías, se han considerado los niveles de reflexión propuestos por Cambra (2003) para proporcionar correspondencia y situar las diferentes fases seguidas durante este proceso y poder contextualizar mejor las etapas seguidas (Gibbs, 2012). En ese sentido, recordamos que el primer nivel al que hace

referencia este proceso cualitativo es la fase de análisis descriptiva-inductiva, que engloba la agrupación de respuestas en códigos y la relación de estos en diferentes bloques temáticos. Le sigue el segundo nivel de análisis, el categórico-temático, a través del cual se han configurado las *networks* resultantes pertenecientes a las categorías presentadas. Algunos autores también lo denominan mapeo conceptual pues permite ir agrupando los códigos en diferentes sistemas de relaciones y obtener un mapa global de los posibles sistemas de categorías que pueden emerger de los resultados (Simons, 2011). Estos dos primeros niveles de análisis propuestos por Cambra (2003) hacen referencia a todo el proceso realizado a través de la herramienta *Atlas.ti*.

Dicha relación de resultados se ha establecido a partir del tratamiento de códigos pertenecientes a los cuestionarios abiertos, las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión. Para completar este análisis se han introducido las cuestiones teóricas pertinentes (fruto de investigaciones que han llevado a cabo otros autores) que han servido para corroborar o, en su caso, matizar con otros argumentos la información que se ha obtenido y así abordar el caso desde una visión más holística de los fenómenos. Finalmente, el tercer nivel propuesto por la autora (ibídem), el interpretativo, hace referencia al bloque de análisis a través del cual se detallan las conclusiones parciales a las que ha llegado el investigador. Este conjunto de datos se ha plasmado al final de cada bloque de análisis categórico.

Como se ha destacado, para un estudio de caso, las fuentes teóricas son esenciales ya que al ser una investigación de carácter inductivo, los resultados que se vayan estableciendo irán guiados y acompañados por las distintas conclusiones a las que han llegado otros autores en estudios afines (Glaser y Strauss, 1967).

Durante todo el proceso, las interpretaciones se han acompañado de las respuestas de los informantes para corroborar y comprobar dicha información. En algunos casos más puntuales, todas ellas se han hecho explícitas con respecto a ese tema y, en otras situaciones, solo se han expuesto las más representativas de esa línea argumentativa de opinión. Todo ello, redactado para que el lector pueda ver cómo el investigador ha relacionado cada fenómeno, asegurándose de que el análisis no solamente sea exhaustivo,

sino que esté equilibrado y bien apoyado con los datos recogidos (Gibbs, 2012). Por esa razón, siempre se ha hecho referencia a la visión que aportan los propios jóvenes sin realizar generalizaciones al respecto, más allá que las del propio informante o los propios grupos participantes y aquellas que nos permiten las comparativas realizadas con otros estudios.

Este modelo, como ya se ha hecho explícito durante el diseño de investigación, se centra en los participantes y más concretamente en la producción de significados por parte de estos y el sentido que le dan a los diferentes fenómenos en contextos diversos. En esta línea, Hernández *et al.* (2005) transmiten la necesidad de triangular la información obtenida para comprender mejor todas las cuestiones relacionadas con el objeto de estudio. Por todo ello, además de estas técnicas e instrumentos de investigación utilizados y el contraste de datos con otros autores, se ha utilizado el diario de campo como herramienta de triangulación que, junto al resto de herramientas ha sido útil para trabajar sobre las conclusiones posteriores. En este análisis, se han expuesto algunos fragmentos a modo representativo.

Una vez se ha llevado a cabo todo el análisis dimensional expuesto, se han concretado las categorías emergentes. Para ello, se han revisado diversas categorizaciones de investigaciones de otros autores en torno a tipos de respuestas lectoras en el aula (Calvo y Taberner, 2015; Fittipaldi, 2012; Sipe, 2000) que han sido tomadas como referencia para elaborar un sistema de categorías propio. De este modo, la propuesta de categorías de Sipe (*ibídem*): analítica, intertextual, personal, transparente y performativa, ha servido como punto de partida. De especial interés ha sido aquella que habla sobre la vinculación del libro con sus propias vidas (personal), o aquella categoría que vincula la respuesta lectora con otros productos culturales, ya sean de carácter literario, artístico, televisivo o cinematográfico (intertextual). Dos categorías muy similares a la agrupación que presenta Fittipaldi (2012).

Sin embargo, la referencia central de análisis, ha sido la propuesta llevada a cabo por Calvo y Taberner (2015), tomando en especial consideración la categoría emocional y social que presentan. Sobre la primera, las autoras se refieren a secuencias de la

conversación oral donde los niños y niñas vinculan al texto sus emociones para elaborar significados, donde el lector puede manifestar su agrado o desagrado, participar de la historia o rechazarla, e incluso identificarse con el protagonista de esta. La segunda categoría expuesta expresa cómo los niños llevan las lecturas fuera del aula como motivo para establecer una relación social con otras personas. Este análisis de las diferentes propuestas, nos lleva a tomar como referencia algunas categorías propuestas, apreciando la semejanza de fondo que se da entre las distintas clasificaciones, haciendo, en su caso, las modificaciones pertinentes para crear un marco conceptual de categorías propio, incidiendo sobre todo en determinados aspectos que escasamente se han enfatizado y/o analizado en otras clasificaciones previas, partiendo, en primer lugar, de que nuestro sistema de categorías no solamente engloba aspectos literarios sino también audiovisuales.

Las cuestiones que principalmente se han tenido en cuenta para el análisis son aquellas relacionadas con hábitos y procesos de recepción, actitudes posteriores, estados emocionales que se manifiestan como respuesta lectora o audiovisual, vínculos de identificación y dinámicas de relación entre pares. De ahí han emergido y se han detallado las cuatro categorías que a continuación se presentan que, dada la naturaleza del estudio de caso, emergente y fenomenológico, no se pueden presentar como rígidas o estrictas sino en constante dinamismo e interacción entre ellas. Estas son cuatro, según el orden de análisis que se presenta posteriormente, la categoría relacional, referencial, motivacional y emocional. A continuación, a modo de síntesis, se relacionan en la siguiente tabla las categorías emergentes propias y el modelo que se ha tenido en cuenta, tomando como referencia las categorías expuestas en anteriores párrafos, para desarrollar un marco propio.

Tabla 2:

Comparativa de categorías de otros autores y emergentes

Categorías de otros autores	Categorías propias emergentes
Categoría social	Categoría relacional
Categoría intertextual	Categoría referencial
Categoría emocional	Categoría motivacional
Categoría personal	Categoría emocional

En los sucesivos párrafos, se explica con más detalle cada categoría, qué tipo de respuestas se han agrupado en torno a la misma y las características que presentan, que ayudan a comprender los fenómenos en su totalidad.

4.1.2. Categoría relacional

Se han identificado en esta categoría todas las respuestas que versan sobre el modo en el que el producto de ficción se vincula y se asienta en el grupo de pares al que pertenece el informante, en lo que respecta a la relación social que se establece entre estos y/o la capacidad socializadora que inspira el producto en cuestión. También pertenecen a esta categoría aquellas respuestas donde el informante expresa la percepción que tiene de la ficción audiovisual o literaria y cómo la posiciona frente a otros, es decir, el estatus que le da a un producto de ficción u otro dentro del marco de relación con el grupo de iguales y con su entorno. En consecuencia, se han analizado las respuestas no solamente desde esta clave relacional, sino también desde la apropiación de contenidos que llevan a cabo los informantes y la tendencia hacia la homogeneización de propuestas que ejerce la industria audiovisual y, cada vez más, la literaria en los imaginarios de los jóvenes, en la línea que expresa Martos (2011). Para esta situación, principalmente, se ha tomado en consideración la categoría social propuesta por Calvo y Tabernero (2015) para el desarrollo de la nuestra, incidiendo sobre todo en el aspecto social y relacional que las autoras muestran.

Esta categoría se caracteriza principalmente por tratar el producto de ficción como un elemento de mediación entre el espacio público-privado y personal-social del informante, en función de la interpretación previa que este hace del fenómeno y la percepción socialmente construida que ha llevado a cabo. En consecuencia, se han plasmado de forma independiente los principales puntos de divergencia entre ambos tipos de ficción con respecto a los informantes, pero también se han trasladado las apreciaciones de convergencia que se han observado tomando como eje común el elemento virtual, es decir, redes sociales o blogs de participación, triangulando la información con la visión que expresa la directora de la biblioteca Cubit, así como otros autores que han llevado a cabo diversas investigaciones al respecto, como la de Manresa y Margallo (2016), a modo de ejemplo.

4.1.3. Categoría referencial

Pertencen a esta categoría todas aquellas respuestas que reflejan los factores externos que condicionan los hábitos de recepción de ficción audiovisual y literaria más relevantes, detectados a través de la agrupación de respuestas comunes de los informantes que son determinantes, y que han sido tomados como referencia por estos en el instante de escoger un producto de ficción u otro y apropiarse del contenido que este ofrece. Desde esa perspectiva, se ha analizado el modo en el que dicho producto, proveniente de un factor externo u otro, es aceptado e integrado al imaginario individual del joven, otorgándole un grado de relevancia elevado, variable en función de las características de seducción que se presenten, que precede a la lectura o visionado del producto en sí.

Esta cuestión se ha concretado en varios apartados de análisis, dependiendo de si dicha recepción externa proviene de recomendaciones, situándose en primer lugar aquellas pertenecientes a su grupo de pares, y/o presión social, a través de la influencia que ejerce la publicidad o bien por medio del acompañamiento que han recibido desde el sistema educativo a través de las lecturas académicas recomendadas. A causa de ello, se ha tomado como referencia la categoría intertextual de Fittipaldi (2012) y Sipe (2000) analizando, en este caso, cómo los informantes vinculan la ficción audiovisual y literaria a través de los diferentes factores externos que influyen en su posterior toma de decisiones para acercarse a un producto u otro.

Aunque se ha hecho una diferenciación en los respectivos apartados de las diversas causas de influencia, el paradigma de investigación fenomenológico desde el que se sitúa el investigador (McMillán y Schumacher, 2005), no permite que los diferentes sucesos se vean de forma aislada sino que se entiendan a través de una relación recíproca donde los diferentes elementos pueden ser causa y consecuencia simultáneamente con respecto a otros. Dicha relación se puede visualizar a través de las diversas *networks* (Muñoz, 2005) donde el lector podrá obtener un esquema conjunto de los códigos que han emergido, sus manifestaciones, así como la mutua relación y dependencia de unos y otros para hacer explícito el fenómeno en conjunto.

Por lo tanto, esta categoría se ha caracterizado principalmente por ofrecer un marco de análisis sobre los principales agentes externos que ejercen una influencia directa en el acceso al producto de ficción por parte de los jóvenes (grupo de pares, publicidad y sistema educativo), con distintas formas de presentar el producto de ficción, aunque con elementos comunes que generan una cosmovisión holística de todos los significados que se dan.

4.1.4. Categoría motivacional

La siguiente categoría que emerge de los resultados obtenidos y analizados es la motivacional, que englobaría todas aquellas respuestas donde los informantes muestran sus preferencias, intereses y motivaciones ya adquiridas en el instante de decidir aceptar o rechazar un producto de ficción u otro.

Los datos emergentes de este estudio señalaban la necesidad de crear una categoría independiente para englobar las diversas motivaciones (o desmotivaciones en ciertos casos) que les atraen a los informantes para acceder al producto concreto o les suponen un obstáculo. Ello merece especial atención debido a que no todos los intereses de los jóvenes proceden de estímulos externos, ya que se observó que había un amplio grupo de informantes que se acercaban a determinados productos (tanto audiovisuales como literarios), aparentemente, por un deseo más personal o interno alejado de intereses ajenos. Este tipo de respuesta, además, se sitúa en la misma línea estadística que presentó el estudio llevado a cabo por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en 2016 donde se observó que el 60,7% de personas que entrevistaron dijeron que sus intereses y preferencias en el momento de vincularse a un producto de ficción literario provenían de motivaciones propias.

Para una mejor comprensión de todo el fenómeno, y de la categoría propuesta, se ha tomado como referencia de base, la categoría emocional propuesta por Calvo y Taberner (2015), en lo que respecta a las manifestaciones que realizan los informantes sobre el agrado o desagrado que les produce un producto de ficción, la capacidad que este ofrece de vincularse con el mismo o de qué modo estos participan en la narración propuesta.

En consecuencia, las respuestas se han agrupado en tres bloques, en cierta medida independientes, analizados desde enfoques distintos:

La ficción audiovisual como vehículo de evasión, cuyas respuestas se vinculan al placer inmediato buscado por algunos informantes en el instante de acercarse a cierto tipo de productos mediáticos como forma de distensión o como medio para combatir el aburrimiento. En segundo lugar, se encuentra la visión desmotivadora que inspira la lectura a un grupo de informantes que se presenta como inconveniente en el acceso a la misma, revelándose ante las exigencias mentales que consideran que exige la vinculación al libro. Finalmente se encuentra la capacidad de abstracción simbólica que permite la ficción literaria como factor motivacional a los lectores asiduos, es decir, la sensación positiva que produce en los informantes el hecho de poder realizar un ejercicio de imaginación e introspección al acceder a la narrativa literaria y crear mentalmente los diferentes detalles, hechos que esta propone y mundos posibles, en términos de Bruner (1996).

Esta distribución de análisis tan particular, se ha apoyado en diferenciaciones similares que han realizado otros autores sobre factores des-motivacionales en el acceso a un tipo de ficción u otro, como pueden ser las aportaciones de Alonso Blázquez (2005), Morduchowicz (2003), Sánchez Noriega (1997) o Vargas Llosa (2012), que introducen referencias de contraste entre las características que maneja cada tipo de ficción y que implican un modo de acceso u otro por parte de los informantes así como una predisposición diferente.

4.1.5. Categoría emocional

Hasta este instante, todas las categorías han hecho referencia, principalmente, a hábitos y modos de recepción de la ficción, ya sea audiovisual o literaria, así como actitudes de contraste hacia esta. Para completar los propósitos de partida junto con los resultados emergentes, se ha establecido una última categoría donde se han agrupado todas aquellas respuestas relacionadas con la construcción identitaria o procesos de identificación que llevan a cabo los informantes cuando acceden a la ficción literaria o audiovisual. En dicha situación, más concretamente, la categoría emocional representa los

vínculos actitudinales, emocionales y/o afectivos que los informantes estrechan y presentan con respecto a la ficción. Dada la variedad de posibilidades, se han establecido varios bloques temáticos donde se concretan las experiencias que se dan, los estados anímicos que se proyectan (Orozco, 2014) y el modo en que el informante se identifica con las historias y/o situaciones de la ficción, analizando el sentido que le da el joven al mundo que le rodea y al concepto que tiene de sí mismo. Así, la categoría personal propuesta por Fittipaldi (2012) o Sipe (2000) queda expuesta de un modo explícito, haciendo referencia a cómo el informante proyecta su propia vida en el producto de ficción, en este caso, audiovisual y literario.

Todo ello, presentado desde una perspectiva integrada, en términos de Eco (1995), analizando las diferencias en el tipo de construcción identitaria que propone un tipo de ficción u otro, pero también las analogías que se pueden establecer en torno a estos. Una serie de puntos convergentes que se dan a través de las posibilidades que ofrece el producto de ficción, promoviendo procesos de identificación donde el joven se puede sentir fácilmente vinculado a los personajes y/o a las situaciones que se dan, en tanto que consideren que están relacionadas con su propia vida, como a una proyección de características o escenas que le gustaría poseer o vivir.

Unos hechos que se presentan desde una óptica que ellos consideran realista. Aquí han contribuido las teorías de Gergen (2006) o de Martín Barbero (2003), entre las más destacadas, cuando consideran que los informantes necesitan productos de ficción que en mayor o menor medida los puedan extrapolar a sus propias vivencias para sentir que estos forman parte de la trama, para que puedan dar continuidad a la historia o para que se puedan dar dichos procesos de identificación, en definitiva, para que puedan interpretar la narración desde su propia vivencia. Por lo tanto, los procesos de identificación serán múltiples.

4.2. Aproximación inicial: referencias comunes a los productos de ficción

Cuando se comienza a construir un bloque tan complejo como es el análisis de resultados, se observa que al ir realizando el proceso de categorización van emergiendo algunos aspectos que consideramos relevantes para una aproximación inicial al fenómeno en cuestión, más allá de la distribución por categorías. Desde el paradigma de investigación utilizado, el análisis ha supuesto un proceso constante de lectura, reflexión, escritura y reescritura, permitiendo transformar esa experiencia vivida que se nos ha transmitido de forma oral y escrita, a través de diferentes estrategias de recogida de datos, en una expresión textual e interpretada (Álvarez Gayou, 2003).

De este modo, observamos y podemos destacar que la relación de datos indica, en primer lugar, un acercamiento a la ficción similar en la mayoría de jóvenes, es decir, presentan coincidencias reseñables en los productos audiovisuales y literarios que consumen, haciéndose más visible y evidente esta homogeneidad en el caso de la ficción audiovisual, ya que hay un mayor interés y acercamiento a este tipo de contenidos.

Más concretamente, en lo que respecta al visionado de series, la mayoría han señalado productos que se están emitiendo actualmente en televisión con temporadas nuevas, es decir, que el año de producción de la serie es el actual o, por el contrario, que emiten de forma continuada capítulos de temporadas anteriores como en el caso de *La que se avecina*. Esta serie es la más destacada, con un 41% de informantes que afirman verla, lo que supone prácticamente la mitad de estos²⁷. En segundo lugar encontramos la serie *Vis a Vis* que engloba un 20% de respuestas, al igual que la serie *El príncipe*, seguida de *Allí abajo*, *Juego de tronos* y *La embajada*, todas ellas con un 15% de informantes que las ven.

A pesar de la oferta de ficción audiovisual que actualmente presenta el mercado mediático a través de múltiples plataformas, se observa que hay un alto grado de coincidencia en los hábitos de recepción de ficción seriada en el formato televisivo, ya que la oferta de series que se emiten es más limitada a una franja horaria concreta que ellos ven (generalmente el espacio nocturno o de mediodía) y en determinados canales, mientras que

²⁷ Serie que actualmente acaba de estrenar su 11ª temporada y las anteriores se emiten de forma continuada en diferentes canales de la televisión. Fuente: <http://www.formulatv.com/series/la-que-se-avecina/capitulos/>

en otras plataformas de visionado *online*, el usuario tiene un espacio de selección más amplio en productos y tiempos.

Es relevante señalar, con respecto a esta coincidencia entre informantes sobre series televisivas, el caso de la serie *La que se avecina* que también apareció señalada por un 40% de informantes en nuestro trabajo fin de máster (López Pérez, 2013), como una serie que era vista de forma habitual (sin contar aquellos que no la nombraron de forma explícita pero que posteriormente se observó que en algunas ocasiones la veían ya que se conocían la trama de los capítulos y sus personajes) y que, actualmente, lleva once temporadas. Es un ejemplo de series que tienden a fidelizar al público y conservarlo a través de la aparición de nuevas temporadas cada cierto tiempo y a la repetición de las mismas en diferido, consiguiendo que la experiencia audiovisual del telespectador sobre la serie abarque diversas esferas y momentos de su tiempo libre.

Al respecto de esta cuestión, se observa que a diferencia de otras series que buscan el encanto del receptor a través de la trama y el suspense que crea la misma, esta es un prototipo de ficción que no evoluciona ni busca la evolución de sus espectadores ya que recurre constantemente al mismo tipo de humor en cada capítulo con el fin de que guste y agrupe a diferentes generaciones de jóvenes con intereses amplios que buscan tener un momento de distensión y evasión (López *et al.*, 2011). Por esa razón, la constante principal, como ya se analizó en el TFM del autor de este estudio (López Pérez, 2013), es recurrir a un conjunto de personajes que, asumiendo rasgos físicos y de personalidad propios de la realidad juvenil y adulta y presentando situaciones afines a sus vivencias, engloban un conjunto de estereotipos y clichés donde se conjuga la realidad y la ficción, los asuntos serios con la parodia o la identificación de determinados personajes con la sátira, provocando así el acercamiento de grupos muy amplios de públicos que buscan el humor y el placer a través de la evasión y distensión que provoca la proyección de esa realidad distorsionada y parodiada en la televisión prácticamente todos los días en diferentes canales y horarios.

Por ese motivo, Rodríguez *et al.* (2012) diferencian entre tramas que finalizan en cada episodio, como es el caso de *La que se avecina*, y que el telespectador puede ver en

cualquier momento sin necesidad de realizar un seguimiento constante de los personajes y de los sucesos que se dan, a otras que requieren que el joven tenga una vinculación más estrecha con aquello que acontece en la serie, cuya forma de fidelizar es creando en el receptor una sensación constante de inquietud por saber cómo se desarrollará la trama y cuál será el destino de sus personajes (Lomas, 2016), como en el caso de *Juego de tronos*, *Vis a vis* o *El príncipe*, siendo ejemplos que ellos mismos han citado.

En lo que respecta a la ficción literaria, el libro *Los cachorros* lo señalaron el 10% de informantes, *Palmeras en la nieve*, *Los Santos inocentes*, *Los juegos del hambre*, *50 sombras de Grey* y *La ciudad de los niños* con un 6%. Finalmente *La fundación*, con un 3%. Estos son los títulos en los que se han encontrado coincidencias significativas.

Haciendo un paralelismo entre ambos tipos de ficción, podemos ver que, con respecto al total de informantes, el número de coincidencias es considerablemente menor en el caso de la ficción literaria, también teniendo en cuenta que sobre la cuestión lectora muchos de ellos no contestaron a la pregunta correspondiente, en su mayoría porque no habían leído ningún libro, como más adelante se expondrá. Por otra parte, estas coincidencias indican que los jóvenes tienden a acceder a productos de ficción similares, haciéndose más explícito y evidente en el caso audiovisual, lo que puede indicar que el efecto de influencia es más decisivo en este tipo de formato, aunque todavía es pronto para afirmar estas cuestiones que se irán construyendo a medida que avancemos en el proceso de análisis de resultados. Por el momento, se puede observar que de estas lecturas que coinciden, tres de ellas son libros de lectura obligatoria en el instituto y las otros tres son *best-seller* que posteriormente se han adaptado al formato audiovisual, produciendo una o varias películas al respecto.

Con referencia a las preferencias detectadas en el visionado a través de un soporte u otro, el 32% de informantes ve los contenidos en televisión, el 29% utiliza internet y televisión y 39% tiene un visionado *online*. Creemos que no se observa una tendencia global hacia un medio en detrimento de otro, por ejemplo en el estudio de Bermejo (2012) también se observan resultados en una línea similar ya que el 31,3% de personas marcaron preferencia por el visionado *online* y el 21,2% de jóvenes manifestaron hábitos de

recepción en principalmente en televisión, en lo que respecta a series. No obstante, a modo de comparativa con este estudio y también incluyendo los resultados de nuestro TFM (López Pérez, 2013), sí que vemos que va en aumento el interés por acceder a los contenidos de ficción audiovisual *online*, sobre todo con la aparición de plataformas como *Netflix*, *HBO* o a través de las respectivas páginas web de la respectiva cadena, que se posicionan como líderes del mercado audiovisual dominando la oferta mediática por internet y/o plataformas de pago, adaptándose constantemente a las demandas de los consumidores que buscan contenidos destinados a sus intereses y preferencias personales (Izquierdo Castillo, 2015).

Un fenómeno que se va asentando cada vez más y que hace unos años no estaba tan homogeneizado, ya que el medio principal de visionado era la televisión, lo que implica, en la actualidad, un desplazamiento de rutinas y hábitos de recepción de ficción, no solo en el medio escogido sino también en la ubicación, ya que parece que se va dando un asentamiento del hábito hacia otros espacios más personales, un fenómeno también denominado “la cultura de la habitación” (Livingstone, 2003).

4.3. Desarrollo del análisis e interpretación de resultados por categorías

El proceso de interpretación de resultados se ha llevado en concordancia con las categorías emergentes señaladas y explicadas anteriormente, que emanan de las respuestas de los informantes a través de los cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas, incluyendo la que se realizó a la directora de la biblioteca Cubit para triangular la información, así como las que han llevado a cabo otros autores, que han servido para contrastar la información y, en su caso, reforzarla, matizarla o establecer resultados de contraste.

Finalmente, como ya se ha comentado, el diario de campo del investigador se ha utilizado como instrumento de campo para la triangulación de resultados y producción de significados en la línea que transmiten Taylor y Bogdan (1987), aportando algunos extractos en el estudio. Todas las relaciones e interpretaciones establecidas se sitúan acorde

a los propósitos y presupuestos de partida de la investigación y a aquellos datos emergentes que se han dado, sin pretender en ningún caso realizar generalizaciones, más allá de los términos comentados anteriormente, sino aportar datos que ayuden a comprender en profundidad el caso estudiado.

Como el lector podrá observar, constantemente se van relacionando unos resultados con otros de la misma categoría, pero también entre estas, ya que no se puede situar ninguno de los fenómenos de forma aislada, sino en constante interacción, fruto de las relaciones entre sus diferentes elementos emanados de la complejidad propia de las personas y el estudio de las mismas a través de un proceso de acción-reflexión en sus relaciones y hábitos (Guba y Lincoln, 2002).

Finalmente, conviene señalar que durante el análisis de resultados constantemente se habla de lector habitual, lector ocasional o esporádico, informantes no lectores y, en ocasiones, aparecerá el término de falsos lectores. Por tal motivo, basándonos en las definiciones que han utilizado Yubero y Larrañaga (2015) y acogiendo aportaciones de Colomer y Munita (2013), hemos establecido las que siguen a continuación:

-Lector habitual (o acepciones similares)²⁸: Son informantes que han afirmado que les gusta leer y que durante el último año han leído tres libros o más y siempre de forma voluntaria (es decir, lecturas no obligatorias del instituto). Suponen el 32% del total de informantes.

-Lector ocasional o esporádico: Leen de vez en cuando en su tiempo libre y durante el año han leído 1 o 2 libros de forma voluntaria u obligatoria y de un modo puntual, en ocasiones con motivaciones derivadas de productos audiovisuales. Suponen el 40% del total de informantes

-No lectores: No leen durante su tiempo libre o, afirman que no les gusta la lectura. Si lo han hecho, han sido lecturas obligatorias del instituto de forma puntual. Suponen el 28% del total de informantes.

²⁸ Aunque entendemos que el estudio llevado por los autores agrupa bajo esta definición a jóvenes que hayan leído 11 libros de forma voluntaria durante el año y, en parte, compartimos esta perspectiva, para este estudio hemos englobado un número menor de libros con el objetivo de poder diferenciar a los diferentes grupos de informantes de acuerdo al tipo de respuesta que han plasmados sobre hábitos lectores.

-Falsos lectores: Han afirmado que les gusta leer en su tiempo libre, sin embargo posteriormente no han leído ningún libro argumentando falta de tiempo, principalmente, o estas lecturas han sido de corte obligatorio. Generalmente se da en casos de jóvenes que tienen un buen concepto de la lectura, ya sea derivado del valor social que esta tiene o de aquella imagen que aspiran tener.

4.3.1. APLICACIÓN DE LA CATEGORÍA RELACIONAL

a) La recepción de la ficción ¿hábito individual o compartido?

El acercamiento a la ficción por parte de los informantes, refleja una situación de ambivalencia según se trate de un producto audiovisual o literario. De ahí, se infiere que la lectura de un libro, tanto en los jóvenes que leen de forma habitual como en aquellos que presentan un registro más esporádico, se vincula a la esfera individual. De forma paralela, se constata que el visionado de una serie se asocia en buena medida al hecho de que esta sirve como vehículo de socialización y conversación entre el grupo de pares de un modo habitual.

La causa principal que se ha observado es que, en general, en los hábitos de recepción de ficción audiovisual se presenta un alto grado de coincidencia, fomentando así la creación de un vínculo social con mayor facilidad, mientras que, en el hábito literario, no se han encontrado apenas este tipo de respuestas donde los informantes afirmen converger en gustos lectores. Un ejemplo comparativo de ello se puede observar, como se ha visto en epígrafes anteriores, en la variedad de coincidencias que se dan con respecto a determinadas series que afirman ver (*La que se avecina* (41%), *Vis a vis* (20%) y *Juego de tronos*, *Allí abajo* o *La embajada* (15%), entre las más destacadas), mientras que en el caso de los libros, las concurrencias existentes radican prácticamente en lecturas obligatorias del instituto y ciertos *best-seller* presentando un porcentaje notablemente inferior (*Los cachorros* (10%) y *Palmeras en la nieve*, *Los Santos inocentes*, *La ciudad de los niños*, *Los juegos del hambre* o *50 sombras de Grey*, con un 6%).

Todo ello, tomando como punto de partida, el hecho de que la totalidad de informantes ven una o varias series de un modo habitual, mientras que en el caso de los libros, como se acaba de ver, el hábito es considerablemente menor, tal y como se puede observar en el siguiente gráfico:

HÁBITOS DE RECEPCIÓN DE FICCIÓN ÚLTIMO AÑO

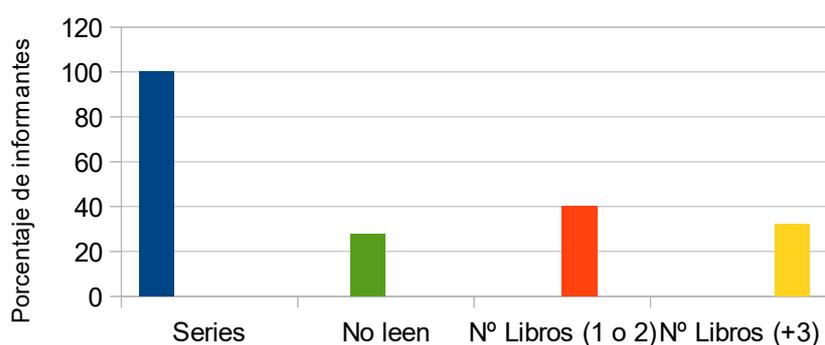


Figura 1. Hábitos de recepción de ficción audiovisual y literaria en el último año

Un aspecto que concuerda con la visión que tiene la directora de la biblioteca Cubit al respecto para explicar este hecho:

Por un lado yo creo que es inevitable porque todos tienen *smartphone*, muchos tienen televisión en sus habitaciones, es que es casi inevitable que comiencen primero por las series porque la información que reciben de eso es infinitamente superior a todo lo demás (Entrevista Cubit)

Añadido a lo anterior, las respuestas de los informantes que a continuación siguen, sirven como ejemplo para completar las cuestiones formuladas:

Las películas sí, porque suelo ver más que leer libros, solo si lo han leído (AL In)²⁹

²⁹ En todos los casos se han utilizado diversas siglas para identificar a los informantes con el objetivo de preservar el anonimato en las respuestas de estos.

Capítulo IV. Análisis y tratamiento de datos

¡Claro! Es de lo mejor poder compartir lo que ha sucedido, siempre lo hago. Me gusta empezar una serie con alguien e ir comentándola y que cada uno haga sus predicciones (AT In)

De películas sí, casi siempre. En cuanto a los libros siempre hay alguna discrepancia, además cuento con pocas amistades que les guste leer (AR In)

Normalmente sí, de hecho son ellos los que me hacen ver las series, en cuanto a los libros no tanto (EL Pr)

Sí, suelo comentar sobre todo las series que vemos en común (MC In)

En un mismo sentido, también se expresan IB Pr, A Pr

Sí. Generalmente, mis amigos me aconsejan películas a ver, entonces después de verla la comentamos e intercambiamos las opiniones (M In)

Sí, suelo comentar más el contenido de las series y películas ya que solemos ver las mismas. Respecto a los libros no siempre hemos leído los mismos, pero en caso de que sí, también los comentamos (Mo In)

Y en un mismo sentido se expresan BC Pr, MML In

Sí, me gusta comentarlas ya que cada uno da sus puntos de vista e ideas y suele aparecer algún debate sobre el contenido de las series o películas (LG Pr)

Series o películas sí, alguna noche o por algún grupo de *whatsapp*. Libros no (MV Pr)

Sí, las series más comerciales suelen ser un tema permanente de conversación, con los libros no pasa tanto...pero cuando uno me gusta lo hago saber (...) no suelo comentarlo con mis amistades mas allegadas, porque no suelen leer (R Pr)

Sí, el de las series sobre todo, en libros en muy pocas ocasiones ya que no suele interesarles (C2 Pr)

De series sí, porque en mi círculo de amigos vemos casi todos la misma serie. De libros menos, porque cada uno tiene más su gusto, a mi modo de ver (SL Pr)

En la misma línea suceden las respuestas de LM Pr, TT Pr, M Pr

Sí, sobre series, pero solo las personas que llevan las mismas temporadas que yo, si no nos hacemos *spoilers*. Sobre libros también, pero como hay pocas personas de mi entorno que lean es un poco difícil. Con mi familia sobre todo (SK Pr)

En alguno de los grupos de discusión y entrevistas también se incidía en ideas similares:

Yo principalmente creo que la lectura es como algo más personal que cada uno tiene sus gustos más específicos que las series por ejemplo se puede compartir más fácilmente entre todos [...] Quizás en la lectura la gente lee menos, a mí sí que me gusta leer pero de mi grupo de amigas no todas leen. Si tú compartes la lectura con dos personas son estas las que te retroalimentan, pero son dos de seis. Quizás es eso que la gente tira más por ver las series y si va a salir una película basada en un libro, pues dice, para que voy a ver el libro si puedo ver la película, y cada vez se lee menos (Grupo de discusión 3)

Yo creo que no hay mucho interés. Conversaciones de lecturas de libros con mis amigos o con gente cercana de clase, si leen no es un tema de conversación porque sé que sobre libros no llamo la atención y si lo hago sé que sería un comentario que no serviría para nada (Entrevista grupo 4)

Sí, yo la verdad que *Prison Break* o *Breaking bad* o alguna de estas sí que me gusta comentarlas, yo que sé, sale algo relevante en un capítulo y lo comentas e igual tu amigo tiene otra opinión o lo ha visto de otra forma y siempre está bien tener otro punto de vista para entender también otra opción u otro tipo de pensamiento (Entrevista grupo 3)

Las series no tanto, pero las películas en el momento de salir del cine sí, en plan a mí me ha gustado todo esto o yo habría hecho esto, o este actor podría haber hecho esto, pero se comenta en el momento. Si acaso alguna vez después si se la tienes que comentar a algún amigo, pero en general en el momento (Entrevista grupo 2)

Yo estoy convencida que comparten más lo que ven, porque ven más que leen, pero por estadística. Les entran mejor las cosas que ven por el móvil, *tablet*, televisión, ordenador, que por lo que realmente leen y además generalmente no leen lo mismo (Entrevista Cubit)

Tomando en consideración la ficción audiovisual se constatan, a través de las respuestas, los argumentos expresados anteriormente sobre el nivel de coincidencia en series, sirviendo estas como elemento de socialización y de intercambio de opinión entre los pares, principalmente, aunque también entre miembros de la familia. Medrano *et al.* (2007) destacan la función social que cumple la ficción audiovisual, ya que se presenta como un referente clave que permite estimular y aumentar las relaciones, siendo las series el formato más escogido por los jóvenes y que aparece como eje central en las conversaciones de estos.

En tal sentido, este visionado compartido indica que se está dando una tendencia creciente hacia la homogeneización de las propuestas audiovisuales que recibe el joven, a través de la recepción y aceptación de un rango de imágenes que crean un catálogo de intereses y preferencias colectivas unificadas. Como afirman Badillo y Marenghi (2003) o Martos (2011), la apropiación de contenidos por parte de los jóvenes se lleva a cabo en escenarios similares, debido a una industria mediática cuyo objetivo es crear significados compartidos y sentimientos de pertenencia estandarizados entre estos.

Este fenómeno, genera, en algunos casos, una necesidad de compartir aquello que ven, como factor de expresión de los distintos estados emocionales y/o actitudinales que les transmite la serie y, de nuevo, como elemento de socialización y de integración hacia el grupo de pares, ya sea de un modo presencial o de manera virtual a través de redes sociales y/o *whatsapp*, donde el adolescente tiene un rol múltiple lector-telespectador-internauta (García Canclini, 2007; López Pérez, 2014; Pavón Arrizabalaga *et al.*, 2016). Sirvan como ejemplo las siguientes respuestas emitidas por los informantes:

A mí me gusta luego compartirlo, porque si solo la ves tú...me gusta luego decir, ¡ay pues mira esto! (Grupo de discusión 2)

Siempre comento con mis amigos y familiares, necesito dar mi opinión. Además ven las mismas series que yo (CH In)

Ambos, si le ves si lo comentas. Si estás viendo la serie en ese momento pues igual por *whatsapp* o algo. Y si van a sacar una serie nueva por ejemplo, pues lo comentas, hoy lo hemos comentado (Grupo de discusión 2)

Hábitos y modos de recepción de la ficción audiovisual y literaria en adolescentes y jóvenes

Sí. Más que de los libros de las series, porque las que veo yo también las ven mis amigos y nos gusta comentar lo que sucedió e inventarnos lo que sucederá (LV Pr)

Las series normalmente sí porque suelen ser series muy cotidianas y que ve la gente hoy en día (LA Pr)

Cuando estás con la serie a veces también estas con el *whatsapp* comentándola (...) yo he llegado al punto de estar viendo una serie y de abrir una ventana por *skype* para vernos mientras vemos la serie, igual no hablas pero ya estás viéndolo juntas. Es como el momento de verlo juntas, tener la persona allí y cuando ha terminado el capítulo el poder hablarlo y ver la cara de otra persona cuando pasa algo, eso a mi también me gusta, poder compartirlo en tiempo real (Grupo de discusión 3)

Normalmente cara a cara, muchas veces cuando quedamos al final acabamos hablando de las series (Entrevista grupo 1)

Si lo estás viendo en ese momento, pues a veces por *whatsapp* (Grupo de discusión 2)

Esta línea de respuesta y conclusión, va acorde a las sensaciones que tuvimos tras la realización de los grupos de discusión y que dejamos anotadas en el diario de campo:

Diario de campo, 30 de mayo de 2016.

Los informantes han manifestado una necesidad explícita de compartir contenidos audiovisuales con su grupo de pares, siendo un hecho que hasta en los propios grupos de discusión se ha dado ya que cuando se mencionaba alguna serie que varios habían visto, empezaba a darse cierto debate en torno a esta, los personajes y sus características, siendo estos los momentos en los cuales los informantes mayor atención prestaban y más participación se daba ya que querían dar su opinión sobre el producto en cuestión.

Por otra parte, en el caso de la lectura, se observa un sentido de respuesta de otra índole. Los motivos por los que presentan un registro literario más individual quedan distribuidos en tres causas: un grupo de informantes afirma que sus amistades no leen y que, por esa razón, no pueden compartir sus opiniones sobre la lectura, en otras ocasiones sí que afirman que lee algún miembro que pertenezca a su grupo de pares, pero creen que no coinciden en cuanto a gustos lectores, y en tercer lugar, varios informantes afirman que el hábito literario se corresponde con una faceta del ser humano más personal e individual, fomentando así que estos no tengan tanto interés o predisposición para compartir sus preferencias literarias. Este último aspecto, se ha expresado en menor grado, aunque se verá reforzado posteriormente cuando se presente el bloque sobre la construcción identitaria.

Sobre el segundo aspecto comentado, en el que consideran que no coinciden en lecturas, es decir, que presentan un registro literario más variado los diferentes informantes, puede deberse a que los informantes que han afirmado que les gusta leer de una forma más o menos habitual, presentan una cobertura literaria más amplia, más allá de las lecturas *best-seller* que reciben en su mayoría, y que atrae principalmente a los lectores más esporádicos (Colomer y Munita, 2013; Lluch, 2010), aspecto que comentaremos en la siguiente categoría con más detalle, lo que explica que la integración de las propuestas literarias en el grupo de iguales sea menor, así como el grado de coincidencia, ya que este grupo de lectores habituales no tiene espacios donde compartir determinadas lecturas comunes con otros informantes más allá de los libros que emanan de la publicidad, de los medios y de sus respectivas adaptaciones audiovisuales.

En cualquier caso, estas tres causas no se distribuyen de forma independiente ya que el discurso que ofrecen los informantes indica que unos motivos y otros están enlazados en determinadas situaciones, retroalimentadas entre sí, ya que se ha analizado que una causa puede ser al mismo tiempo consecuencia de otra. Por ejemplo, se observa que al no existir apenas coincidencia en hábitos lectores con otros miembros del grupo de pares, la lectura no es compartida con estos y, en consecuencia, el hábito de lectura queda relegado a la esfera individual y al espacio personal, en algunos casos.

Morduchowicz (2010) establece como una de las causas, el hecho de que la lectura literaria conlleva un proceso más lineal, individual en muchos casos y, generalmente, más pausado, que contrasta notablemente con las prácticas de socialización y de recepción audiovisual que realizan los jóvenes, donde al mismo tiempo que ven una serie intercambian intereses sobre videojuegos, música, programas de ficción, *whatsapean* y están en las redes sociales. Todo ello liderado por diferentes dinámicas de rapidez e inmediatez (Aragüés, 2012).

En esas prácticas, el texto, frecuentemente, no tiene cabida, o se presenta de una forma efímera (García Canclini, 2007) y la apropiación de la narrativa literaria se relega a espacios más privados donde el informante ha asumido que el libro no tiene cabida en la esfera social, como se puede resaltar en estos ejemplos recogidos de las respuestas arriba indicadas: “Las películas sí, porque suelen ver más que leer libros no suelo, solo si lo han leído” (AL In), “sobre libros también, pero como hay pocas personas de mi entorno que lean es un poco difícil (SK Pr), “yo principalmente creo que la lectura es como algo más personal que cada uno tiene sus gustos más específicos” (Grupo de discusión 3), “si leen no es un tema de conversación porque sé que sobre libros no llamo la atención y si lo hago sé que sería un comentario que no serviría para nada” (Entrevista grupo 4).

Este hábito de recepción más individual que apenas tiene incidencia en la esfera social del grupo de pares, concuerda con el reducido grupo de informantes que han manifestado coincidencia con su grupo de iguales sobre gustos lectores, representando menos de un cuarto del total de estos:

Normalmente sí, ya que son películas o libros famosos que han visto o han leído mucha gente (G In)

Solemos coincidir más en los libros que en las películas o series, sobre todo en los finales o en los libros famosos (RQ In)

Normalmente sí, ya que los libros, pelis o series que veo suelen ser recomendaciones de amigos (M1 Pr)

A veces sí y a veces no. Me gustan los libros de amor y a mis amigas también.
En cuanto a series somos más diferentes (RC Pr)

Capítulo IV. Análisis y tratamiento de datos

En los aspectos generales sí, pero discrepamos en los matices igual en los audiovisuales que en los literarios (ALA Pr)

Con pocos, pero con los que conecto en ese tipo de gustos suelen tener inquietudes (pensamiento buscador) o más edad que yo (CI Pr.)

Sí, la mayoría de libros que nos recomendamos suelen gustarnos (NG Pr)

La consecuencia principal es que la experiencia audiovisual se sitúa en el ámbito social y colectivo del grupo de pares, de una forma más globalizada en la mayoría de las situaciones, como ya se ha visto, mientras que la experiencia literaria va quedando relegada al ámbito individual y/o privado dado que los informantes que han mencionado que leen no encuentran espacios físicos donde poder compartir y coincidir en gustos literarios con otros jóvenes de su entorno, en la mayoría de los casos, haciendo que la motivación hacia este hecho vaya disminuyendo de forma paulatina. Este aspecto, se evidenció especialmente durante la entrevista al informante del grupo 4 cuyas impresiones al respecto quedaron recogidas posteriormente en el diario de campo, tal y como aparece a continuación:

Diario de campo, 13 de mayo de 2016.

Tras realizar esta entrevista a un informante que lee con frecuencia, me doy cuenta de que ellos mismos, en muchas ocasiones, prefieren que el hábito literario se quede en la esfera individual porque consideran que si lo comparten con su grupo de iguales a nadie le va a interesar, salvo casos puntuales. Ante esa necesidad de compartir intereses comunes, en muchas ocasiones se están acercando a diversas series o películas, inicialmente, de manera instrumental dado son las que mayor difusión están recibiendo, él mismo lo ha reflejado. Esta situación refleja el condicionante que tiene el grupo de pares en un tipo de recepción u otro así como la forma que incide en el espacio público de estos.

b) Convergencia: redes sociales y/o adaptaciones audiovisuales de libros

El espacio de convergencia entre ambos tipos de ficción, en algunos casos, lo encontramos en productos audiovisuales que provienen de libros, cómics o novelas ya que pueden configurarse como vínculo de asociación entre unas narraciones y otras, sirviendo para que los adolescentes y jóvenes se acerquen al libro a través de curiosidades y anécdotas que emanan del producto de ficción audiovisual y que derivan del texto escrito. Un ejemplo de ello, se encuentra en una de las respuestas que ofreció la directora de la biblioteca Cubit:

El año pasado hablamos de Amaral y buscamos los recursos literarios en los que se basa Amaral para hacer sus canciones [...] La semana pasada por ejemplo en twitter y las redes sociales se estuvo haciendo hincapié en las series, con el *boom* del estreno de la nueva temporada de *Juego de tronos* y aquí tenemos toda la saga, se ha intentado relacionar. Pero no solo esa serie, sino otras muchas películas también relacionadas con novelas y ahí a través de redes y de curiosidades y anécdotas a través de las series (Entrevista biblioteca Cubit)

En esta línea, se aprecia que la adaptación audiovisual se presenta como un factor determinante de influencia en la lectura de libros o cómics (de los que proviene la adaptación) que genera un mayor interés y acogida de esta, por parte de adolescentes y jóvenes, haciendo que, en algunos casos, el hábito literario sea más fácilmente compartido si surgen coincidencias entre un mismo producto perteneciente a ambos tipos de ficción, según sea su narrativa. Sobre esta cuestión, Lluich (2010) afirma que el aumento de lectura de literatura *best-seller*, que emana del conjunto de adaptaciones audiovisuales que se están llevando a cabo, puede incentivar el aumento de lectores que inicialmente estaban desvinculados de los libros, facilitando que la lectura literaria sea más compartida y se configure, al igual que ocurría con la ficción audiovisual, como una herramienta de socialización e integración entre el grupo de pares.

Sin embargo, aunque ambos formatos de ficción llegan al entorno físico de los jóvenes de este modo, se observa que la literaria se presenta como un factor de socialización de menor incidencia entre jóvenes con respecto al formato audiovisual, por un lado por el motivo comentado anteriormente de la diferencia de registro literario entre

lectores habituales y esporádicos, lo que lleva a que no coincidan en cuanto a intereses, y también porque la industria audiovisual homogeneiza la propuesta audiovisual predominante entre los jóvenes, especialmente a través de la televisión, aspecto que en la lectura literaria no está tan estandarizado (Livingstone, 2002).

Además, la absolutización de lo audiovisual se ha impuesto en todas las esferas de la vida cotidiana y es, recientemente, cuando se han comenzado a fusionar las dinámicas de comunicación, así como la industria mediática y literaria, donde esta última se torna en dependencia de lo que dictan los medios, por ejemplo a través de los cánones que se refuerzan en la ficción seriada, al igual que sucede con otros ejes culturales como la música o los videojuegos (Morduchowicz, 2014). La necesidad de compartir y de integrarse con el grupo de pares comienza por aquello que aparece en la pantalla (series principalmente, aunque también publicidad o películas) y, por esa razón, genera un factor de incidencia y de socialización mayor, perpetuándose a través de otros mecanismos como la lectura, en este caso. Así, se comienza a hablar de lectores-telespectadores-internautas de una forma, cada vez, más integrada (García Canclini, 2007).

En el siguiente bloque de análisis se presentarán algunos de los motivos externos por los cuales la ficción audiovisual tiene un mayor protagonismo en el imaginario juvenil, tanto individual como colectivo.

No obstante, cabe señalar cómo a nivel virtual se van realizando diferentes esfuerzos para que la lectura (ya sea de libros o cómics) sea compartida entre otros usuarios con intereses similares. Lluch y Barrena (2007) proponen el término de lectura social, un espacio donde los jóvenes interactúan y se socializan a través de las redes siendo la lectura el centro de interés. Son esferas donde se fusionan las narrativas tradicionales con otros productos culturales como videojuegos, revistas, música y otros contenidos audiovisuales que muchas veces derivan en determinadas dinámicas de compartir experiencias sobre gustos literarios a través de foros o redes sociales. La conversación social y los espacios de socialización que se veían anteriormente con respecto a la ficción audiovisual, se han trasladado, en el caso de la lectura literaria, al entorno virtual, creando así comunidades de lectores afines (Lluch, 2014; Manresa y Margallo, 2016).

Un ejemplo de ello es la poesía. Desde Cubit relataban cómo esta va tomando protagonismo en redes sociales, especialmente twitter, considerando que a través de ahí se da un espacio donde se lee, se comparte y se expande. Aranda, Sánchez Navarro y Tabernero (2009) sitúan, en consecuencia, el hábito lector en un espacio colectivo, más allá del imaginario individual, que desarrolla un cauce de expresión social y de intercambio de intereses a través de las redes, más allá de ámbitos formales como el sistema educativo, aspecto que se verá posteriormente con mayor detalle.

Diario de campo, 15 de marzo de 2018.

Es curioso porque cuando hice mi trabajo fin de máster en 2013, twitter estaba comenzando a ser un fenómeno en expansión que era necesario estudiar desde el punto de vista sociológico y educativo. Actualmente, aunque sigue siendo interesante estudiarlo, creo que ya no es posible limitarme a las redes sociales convencionales porque el panorama ha cambiado tanto que han aparecido nuevas formas de recepción de contenidos y de apropiación de estos que no se pueden obviar. Los nuevos ídolos mediáticos no están en la televisión, están en el mundo digital, en los entornos informales como pueden ser las redes sociales o *YouTube*, porque prácticamente todo el mundo lo utiliza de un modo u otro.

c) Nivel interpretativo: conclusiones parciales

Tabla 3:

Conclusiones parciales - Hábito de recepción de ficción audiovisual

<p>Ficción audiovisual vehículo de socialización e integración entre pares.</p> <p>Necesidad explícita de compartir aquello que ven.</p> <p>Alto grado de coincidencia en productos audiovisuales.</p>	<p>-El acercamiento a la ficción audiovisual refleja una necesidad explícita de compartir entre el grupo de pares aquello que ven, posicionándose como vehículo de socialización e integración entre estos, ya sea de un modo presencial o virtual, presentándose también como factor de expresión de los distintos estados emocionales y/o actitudinales que emergen en el informante. Esto es posible debido a que las respuestas analizadas presentan un alto grado de coincidencia en hábitos de visionado sobre los mismos productos.</p>
<p>Tendencia hacia la homogeneización de propuestas audiovisuales.</p> <p>Interés por crear sentimientos de pertenencia estandarizados.</p>	<p>-Este visionado compartido indica una tendencia creciente hacia la homogeneización de propuestas audiovisuales en escenarios similares, a través de la recepción y aceptación de un rango de imágenes que crean un catálogo de intereses y preferencias colectivas unificadas con significados y sentimientos de pertenencia estandarizados.</p>

Tabla 4:

Conclusiones parciales - Hábito de recepción de ficción literaria

<p>La ficción literaria refleja, en general, un hábito de corte individual y esporádico.</p> <p>La ficción audiovisual es un hábito cotidiano, individual y colectivo.</p>	<p>-El acercamiento a la ficción literaria por parte de los informantes refleja, tanto en aquellos que leen de forma más o menos habitual como aquellos que presentan un registro más esporádico, que se trata de un hábito de corte más individual, mientras que el acceso a la ficción audiovisual es habitual y cotidiano en todos los informantes.</p>
<p>Motivos:</p> <p>1. Grupo de pares no lee, en consecuencia, carecen de espacio para compartir.</p>	<p>-Los motivos por los que presentan un registro literario más individual quedan distribuidos en tres causas, que al mismo tiempo pueden ser consecuencias entre ellas: un grupo de informantes afirma que sus amistades no leen y que, por esa</p>

<p>2. No coinciden en gustos lectores.</p> <p>3. El hábito literario es individual, no hay predisposición por compartir.</p>	<p>razón, no pueden compartir sus opiniones sobre la lectura, en otras ocasiones sí que afirman que lee algún miembro que pertenezca a su grupo de pares, pero creen que no coinciden en cuanto a gustos lectores y, en tercer lugar, varios informantes afirman que el hábito literario se corresponde con una faceta del ser humano más personal e individual, fomentando así que estos no tengan tanto interés o predisposición para compartir sus preferencias literarias.</p>
<p>1. Explicación:</p> <p>La lectura literaria no presenta el nivel de homogeneización de propuestas de ficción que sí se halla en el caso audiovisual.</p> <p>La industria literaria se muestra dependiente de la oferta audiovisual.</p> <p>Apenas incidencia en el espacio público de los informantes. Creencia hábitos lectores escasos.</p>	<p>-En el primer caso, sucede que la industria audiovisual, como ya se ha comentado, homogeneiza la propuesta audiovisual predominante entre los jóvenes, especialmente a través de la televisión, aspecto que en la lectura literaria no está tan estandarizado ya que aunque se han comenzado a fusionar las dinámicas e industrias de comunicación, la literaria se torna en una posición de dependencia de lo que dictan los medios, por ejemplo a través de los cánones que se refuerzan en la ficción seriada, e incide menos en el espacio público de los informantes fomentando la creencia de que las personas del grupo de pares no tienen hábitos lectores</p>
<p>2. Explicación:</p> <p>Escasa coincidencia en gustos lectores debido a que lectores habituales presentan registro literario amplio.</p> <p>Grado de socialización a través de la lectura es menor.</p>	<p>-Sobre las escasa coincidencia en gustos lectores, se infiere que, en parte, se debe a que la mayoría de lectores habituales presentan un registro literario más amplio, más allá de literatura <i>best-seller</i> a la que suelen acceder los lectores más esporádicos, una conclusión a la que también han llegado en sus estudios Colomer y Munita (2013) o Yubero y Larrañaga (2015), lo que dificulta que estas puedan ser compartidas y, en consecuencia, el grado de socialización a través de la lectura es menor.</p>
<p>3. Explicación:</p> <p>Lectura literaria proceso más lineal, individual y pausado que contrasta con las prácticas de socialización en torno a la ficción audiovisual.</p>	<p>-Por otra parte, la lectura literaria suele llevar un proceso más lineal, individual y pausado que, generalmente, contrasta notablemente con las prácticas de socialización y hábitos audiovisuales donde se combina al mismo tiempo la televisión, internet, <i>whatsapp</i> o redes sociales con gran rapidez e</p>

	inmediatez, dificultando que esta sea compartida entre los pares.
--	---

Tabla 5:

Conclusiones parciales - Adaptaciones de libros y hábitos de recepción online

<p>La adaptación audiovisual de un libro es factor determinante en la posterior lectura de este.</p> <p>Se genera mayor facilidad para compartir dicho contenido si surgen coincidencias entre un mismo productos perteneciente a ambos tipos de ficción.</p>	<p>-La adaptación audiovisual de un libro se presenta como un factor determinante de influencia en la lectura de libros o cómics generando mayor interés y acogida de esta, haciendo que, en algunos casos, el hábito literario sea más fácilmente compartido si surgen coincidencias entre un mismo producto perteneciente a ambos tipos de ficción.</p>
<p>Se observan cauces de expresión literaria más social a través de redes sociales, blogs y <i>YouTube</i>.</p>	<p>-Se encuentran cauces de expresión literaria de corte más social a través de redes sociales (twitter principalmente), blogs literarios y <i>YouTube</i> donde los jóvenes comparten preferencias y gustos lectores sobre poesía, narrativas literarias a través de la música, donde se vincula el espacio audiovisual y literario.</p>

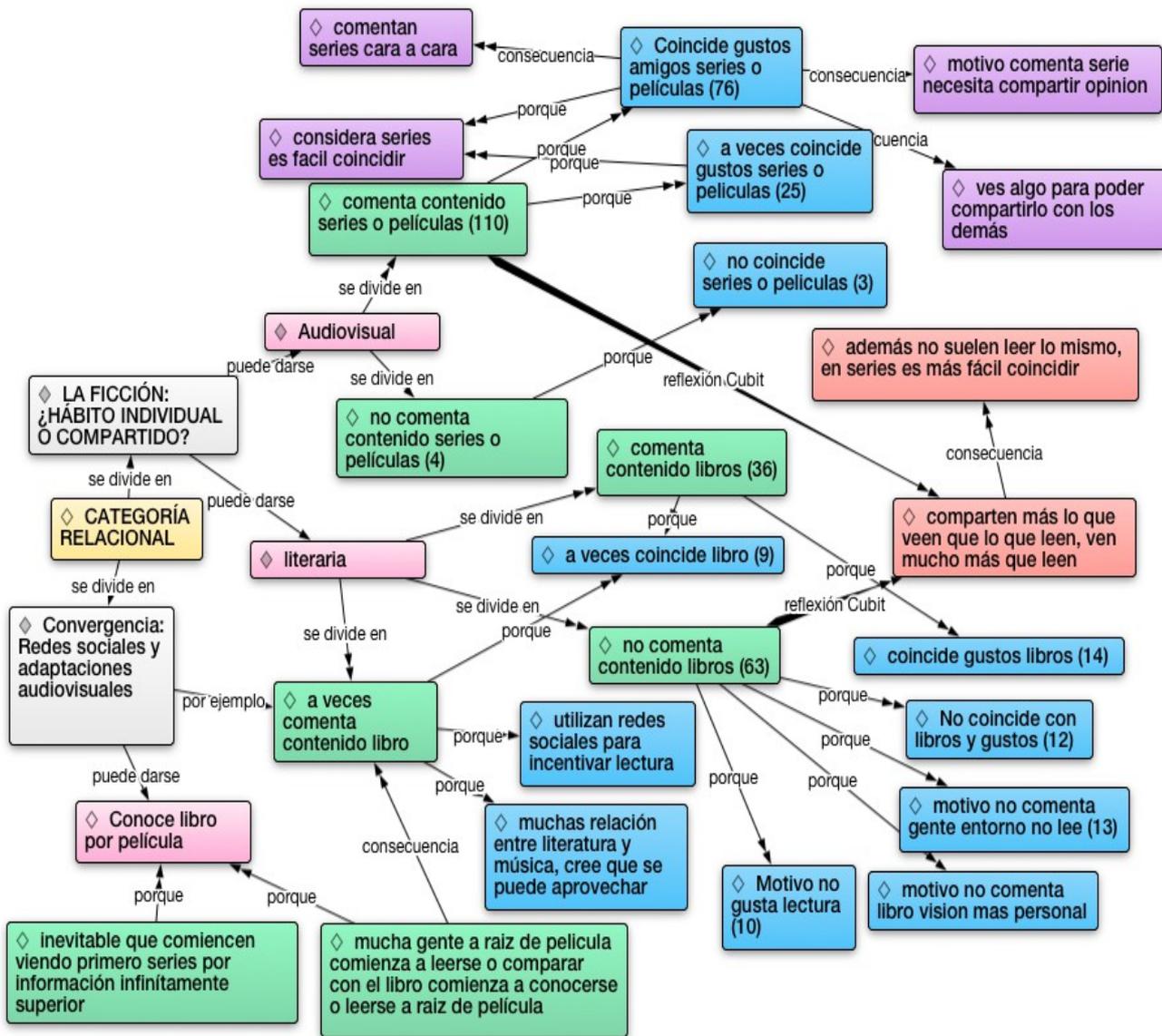


Figura 2. Network categoría relacional

4.3.2. APLICACIÓN DE LA CATEGORÍA REFERENCIAL

-Factores determinantes externos que influyen en los hábitos de visionado de la ficción audiovisual y literaria.

A continuación se va a analizar cómo acceden los informantes al producto de ficción en cuestión, es decir, la forma en la que les llega el contenido audiovisual, por un lado, y el literario por otro, ya sea de un modo directo, si los informantes son conscientes de ello, o indirecto, si se transmite de un modo que pase desapercibido, llevando a cabo al final de cada epígrafe una comparativa entre ambas. Dada esta casuística, se analizan tres agentes externos; el grupo de pares, la publicidad y el ámbito académico, tomando así, como punto de partida, tres ámbitos de referencia diferentes aunque estrechamente relacionados. A continuación, se expone una tabla con los principales porcentajes de recepción de cada tipo de ficción a los que se van a hacer referencia en los siguientes epígrafes para un mejor entendimiento del caso:

Tabla 6:

Porcentaje de recepción de ficción proveniente de referentes externos

	% de informantes que acceden al producto	Recomendación	Publicidad	Iniciativa propia	S^a educativo
Ficción audiovisual	100,00%	27,00%	14,00%	60,00%	-
Ficción literaria	73%*	70,00%	27,00%	23,00%	26,00%

*Este porcentaje se aplica tomando como referencia que al menos afirmen haber leído uno o dos libros durante el último año.

*El resto de porcentajes con respecto a la ficción literaria se han calculado sobre el 73%, es decir, el 100% de informantes que acceden al producto literario se corresponde con ese porcentaje.

a) Por recomendaciones y/o presión del grupo de pares

Uno de los aspectos que se consideran determinantes, relacionando este epígrafe con anteriores apartados, es el hecho de que la capacidad de mediación audiovisual que se manifiesta entre jóvenes es elevada, lo cual deriva en que los informantes (para poder compartir intereses, socializarse e integrarse en el grupo de pares, entre los factores más destacados) constantemente se recomienden diferentes productos de ficción con la finalidad de coincidir en determinadas preferencias.

En consecuencia, la motivación para acercarse a determinados productos, especialmente audiovisuales, se ve influida de manera notable por ese gesto de aceptar y proponer recomendaciones. Sirvan como ejemplo algunas respuestas que emitieron los informantes:

Allí abajo, empecé a verla porque el primer capítulo me gustó y la otra serie porque una amiga me la recomendó (An In)

Me las recomendaron, y porque las veía mucha gente y al ver los *trailers* y leer los argumentos me llamaron la atención (Bl In)

Recomendaciones y curiosidad de oír hablar de ellas. Otras por rutina (LA In)

En la misma línea se sitúa la respuesta de RQ In, M1 Pr o SL Pr

House of the cards me la recomendó un profesor, *Modern family* la vi anunciada en televisión, *Padre de familia* me la recomendó un compañero (Chi Pr)

O me hablaban de ellas o vi algún anuncio o vídeo corto en redes sociales como facebook (H Pr)

Ya te pueden recomendar los amigos si son conocidas o algo, entonces, si ya sabe de que van si te van a gustar o no, dependiendo de lo que te van diciendo. (...) o te dice un amigo ve a ver esta película que es maja (Grupo de discusión 3)

A mí me las suelen recomendar, porque me gusta luego también compartirlo, porque si solo la ves tú... me gusta ver el capítulo y luego, ah mira, cómo ha pasado eso (Grupo de discusión 2)

Yo solo me veo las películas y las series por lo que dicen los demás, lo que digan mis amigos. O si no pongo *top* películas de la historia y busco las puntuadas, porque tengo miedo de ver una película y que me aburra, entonces si tengo una opinión, mejor (Entrevista grupo 3.2.)

En primer lugar, el tipo de respuesta basada en la recomendación reúne aproximadamente al 27% de informantes, en el caso de la ficción audiovisual, que siguen las series que les han recomendado sus amistades o conocidos. Ello corrobora, de nuevo, que la influencia del grupo de iguales en el consumo de series es un elemento que toma cierta relevancia. Confirma también, que el hecho de que muchos jóvenes coincidan en las series que ven y compartan sus gustos audiovisuales entre estos, depende, en buena parte, de las recomendaciones que se hayan hecho previamente entre sí con el objetivo de poder tener temas de conversación afines, principalmente sobre las relaciones que se dan entre los personajes, las características de estos y sus actuaciones dentro de la serie así como el desarrollo de la trama. Dicho de otra manera, se centran en los rasgos humanos y vivenciales que tienen que ver con las realidades de su vida cotidiana; cómo actuarían ellos en situaciones similares y con qué aspectos se pueden identificar o sentir semejanza (Lomas, 2016; Maestro, 2014).

Además, estas respuestas también muestran que el estatus que le otorgan los jóvenes a las recomendaciones audiovisuales de su grupo de pares es considerable (Pindado, 2003), adquiriendo validez y relevancia por el hecho de que las han llevado a cabo personas pertenecientes al mismo grupo social en el que se sitúan en el instante de aceptar y apropiarse de la propuesta. En términos de Bruner (1996), la ficcionalización que se lleva a cabo es común y compartida entre los distintos informantes.

Sin embargo, esta cuestión no radica ahí ya que ese valor que se le da a la opinión de grupo de iguales no solamente va relacionada con las recomendaciones, sino con el hecho de que este fenómeno genera, de forma directa o indirecta, cierta presión social entre estos para ver los mismos productos de ficción audiovisual que consumen y así poder compartir intereses comunes. Esta idea se pudo apreciar en los grupos de discusión y entrevistas como se muestra a continuación:

Si no parece que te quedas un poco desfasado, todo el mundo comenta lo mismo, con lo de *50 sombras de Grey* pasó, con el *boom* ese, todo el mundo comentaba la película y era como si tú no la habías visto, te quedabas desfasado, te quedabas atrás (...) pero sin embargo no pasa con los libros (Grupo de discusión 3)

También ves algo para compartirlo con los demás, sino te quedas atrás como hemos dicho antes (Grupo de discusión 3)

Yo con *El príncipe*, aunque luego no me enganché. Como todo el mundo la comentaba y decía que estaba super bien (Grupo de discusión 2)

Las series suelen ser porque cuando nos juntamos el grupo de amigos todos ven las mismas series, entonces muchas de ellas ha sido como por integrarme al grupo y decir pues yo también tengo que hablar de las series y también tengo que verlas y me han acabado enganchando (Entrevista grupo 1)

“Si no parece que te quedas un poco desfasado, te quedas atrás” (Grupo de discusión 3), “por integrarme en el grupo” (Entrevista grupo 1), son ejemplos que revelan la importancia que tiene el grupo de pares con respecto a aquello que los jóvenes tienen que ver para poder ajustarse a los cánones de intereses, implícitos o explícitos, que entre estos establecen.

Morduchowicz (2012) menciona en una línea acorde, la necesidad que estos tienen de buscar vínculos de referencia y pertenencia con otros jóvenes encontrando aquello que les identifica para poder integrarse, no solamente al grupo de pares sino a la sociedad. A continuación, se detallan otros dos ejemplos de grupos de informantes que relataron experiencias similares de acudir a ver una película o serie, porque era aquello que se encontraba de moda entre su grupo de amistades y/o en el entorno:

Palmeras en la nieve es una película que se le dio mucho *boom*. Y entonces todo el mundo como habían estrenado la película, todo el mundo quería ir a verla, y todo el mundo sí sí sí, pero no habían leído casi nadie el libro ni sabían casi ni de qué iba la película. Por el *boom*, para las películas hay mucho “postureo”. La voy a ver para llegar al colegio y luego comentarla. Había mucha gente en la puerta del cine, que decías pero si a ti no te interesa (Grupo de discusión 3)

Juego de tronos por ejemplo. Todo el mundo decía que era muy buena, muy buena y al final yo era de las de que no voy a verla y al final de tanto que me decían que la viera la acabé viendo y me enganchó un montón. (...) A mí me pasó parecido pero con *Los juegos del hambre* que todo el mundo la había visto, no me convenció pero no me disgustó del todo (Grupo de discusión 1).

Como se puede observar, la presión social se genera principalmente sobre contenidos mediáticos que se encuentran a la vanguardia del entorno juvenil, es decir, que la forma de socializarse que se da entre estos, como se ha adelantado en el anterior párrafo, es la de ajustarse a las reglas implícitas que establece el grupo de pares y, por ende, a la sociedad a la que pertenecen, en cuanto a intereses, hábitos, roles o actitudes que reciben del entorno mediático y que quedan asentadas en su vida diaria. Unas reglas que se van modificando a medida que los cánones audiovisuales van cambiando y las plataformas de comunicación imponen unos productos u otros.

Por este motivo, no importan tanto las características de un producto u otro para que este sea el centro de interés y de presión juvenil, ya que estos han nombrado series de géneros muy diversos (*El príncipe*, *Palmeras en la nieve*, *50 sombras de Grey* o *Juego de tronos*), sino que adquiere mayor trascendencia el modo en el que este producto está asentándose en el imaginario individual y colectivo de los informantes, la manera de afectar a los temas de conversación (tanto *online* como *offline*) de los jóvenes y cómo estos reciben a los personajes y las situaciones que aparecen.

Ejemplo de este último aspecto se pudo apreciar en nuestro TFM (López Pérez, 2013), en el caso de la serie *La que se avecina*, donde los prototipos de personajes (mensajes y estereotipos) que aparecían en la misma, estaban muy interiorizados entre los adolescentes trasladándolos posteriormente a sus vivencias diarias para entender, en cierto modo, cómo funcionaba el mundo, es decir, la realidad que ellos vivían. Una serie que ha merecido especial atención y que, al igual que sucedió durante nuestro trabajo fin de máster (ibídem), ahora ha sido necesario volver a analizar:

Diario de campo, 12 de mayo de 2017.

La que se avecina, una serie que, actualmente, lleva once temporadas y que ha salido como eje común con respecto a la recepción de ficción audiovisual en mi trabajo fin de máster y durante esta tesis, aunque con distintos fines. Una serie que no emplea el esquema de otras en cuanto a evolución de la trama o de los personajes pero que, sin embargo, genera un gran atractivo en los adolescentes y jóvenes.

Son varios los motivos, el primero porque parece que genera un humor sencillo y rápido como forma de combatir el aburrimiento, en segundo lugar porque es un modelo de serie cuya finalidad es que el telespectador se evada de su vida diaria y de sus preocupaciones y, en tercer lugar, sencillamente porque propone unas situaciones y personajes que, aunque en general consideran que están caricaturizados no dejan de representar características, o más bien prototipos de personas, que acogen de la sociedad que vivimos y los llevan al extremo. Una práctica que considero que es arriesgada y delicada, ya que presentan una visión de la realidad y de los personajes que representan un tanto sesgada y deformada.

En función de la incidencia que tenga todo ello en el entorno juvenil, las recomendaciones sobre determinados productos audiovisuales serán mayores entre los pares y, en consecuencia, también la presión que se establece para ver la misma ficción.

Por otro lado, en el caso de la ficción literaria, al preguntarles sobre los títulos de libros que habían leído y cómo los habían conocido, aparecieron un conjunto de respuestas relacionadas con lecturas recomendadas en el ámbito académico así como diferentes *best-seller* que se habían recomendado entre el grupo de pares, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Capítulo IV. Análisis y tratamiento de datos

Los juegos del hambre, En llamas, Sinsajo, la saga. Me los recomendó mi hermana y me encantan, soy muy fan de las películas también (AT In)

50 sombras de Grey, La ciudad de los niños, Los cachorros y Pulseras rojas, me los recomendaron amigos, familiares y profesores (GG In)

El corredor del laberinto, Divergente, Insurgente, Leal. Los vi anunciados y algunos me los recomendaron (N In)

William Wilson, Los santos inocentes, La metamorfosis, El método de curación, La ciudad de los niños, me los recomendó mi profesor (Pi In)

Corredor del laberinto, Las pruebas, La cura mortal, El destello. Me los recomendó una amiga (RQ In)

Harry Potter vi la primera película y decidí leerme los libros. *Los juegos del hambre* me los recomendó un profesor (Abx Pr)

Muerte de un viajante, El secreto de la sagrada familia, Muerte en la Acrópolis. Me los recomendaron (Alo Pr)

Mi color favorito es verde, me lo recomendó mi madre (CAR Pr)

Por un puñado de besos, 50 sombras de Grey, 50 sombras aun más oscuras, 50 sombras liberadas. Por recomendaciones de amigos (Cl Pr)

Donde surgen las sombras como *El príncipe destronado* por recomendación de maestros *Buenos días princesa* por recomendación de una amiga (ET Pr)

Palmeras en la nieve y saga *Sinsajo* (3 libros). El primero fue recomendado y el resto los leí a raíz de ver la primera película de la saga (Fx Pr)

Lágrimas por una medalla es un libro que me recomendó mi entrenadora de gimnasia rítmica, cuenta la historia del equipo español cuando consiguió la medalla olímpica de Atlanta 96 (IB Pr)

Solo me he leído uno. *Memoria de Idún*. Mi hermana me recomendó que lo leyera (JK Pr)

Si me dices ven lo dejo todo, pero dime ven. La sobra del viento y Los hombres que no amaban a las mujeres. Me los recomendaron amigos o primero se lo han

Hábitos y modos de recepción de la ficción audiovisual y literaria en adolescentes y jóvenes

leído mis padres y me cuentan un poco la trama y si me agrada, posteriormente me lo veo yo (LG Pr)

Palmeras en la nieve, Los pilares de la tierra. Normalmente me leo los libros que han leído mis padres y les han gustado (LL Pr)

La saga de *Cazadores de sombras* porque primero vi la película y me gustó tanto que decidí leerme los libros y también me la recomendó una amiga (PG Pr)

He leído los 5 primeros libros de la saga *Juego de tronos*. Amigos y fueron estos los que me los prestaron (PL Pr)

The hunted, un libro sobre un tesoro nazi en un submarino, no me acuerdo del título y *Alas negras*. Mis hermanos me recomendaron unos cuantos y los demás libros porque me regalan o pido prestados (SK Pr)

Túneles, Cazadores de sombras. Me los recomendó una amiga (TTG Pr)

Entre este tipo de respuestas, los informantes han presentando títulos que principalmente pertenecen a literatura *best-seller*, cumpliendo además con la característica de que prácticamente en todos los casos se han llevado a cabo adaptaciones cinematográficas; *50 sombras de Grey*, saga *Los juegos del hambre*, *El corredor del laberinto*, *Divergente*, *Cazadores de sombras*, *Buenos días princesa* o *Palmeras en la nieve* son algunos ejemplos de ello.

Por su parte, se observa, que el grupo de informantes que lee libros por recomendaciones diversas adquiere gran relevancia, situándose en primera instancia en lo que respecta a modos de acceso al libro de los informantes. De nuevo, se puede observar que las recomendaciones por parte del grupo de pares aparecen en primer lugar, dado el hecho expuesto anteriormente sobre la reputación y confiabilidad que le otorgan a las amistades. Esta apreciación corresponde con aquella impresión que tuvo en cuenta la directora de la biblioteca Cubit:

Sobre todo funciona el boca-oreja, lo que les recomiendan sobre todo entre ellos o alguien que les diga... jo pues me ha dicho mi amiga que este es muy bien y me fío de mi amiga. Hay mucha recomendación y retos, también de lo que dicen los *youtubers* que ven (Entrevista Cubit)

En el caso de la ficción literaria, se observa que en el grupo de jóvenes participantes de este estudio adquiere más relevancia en el acceso al libro la recomendación que pueda realizar un amigo o amiga y no tanto la iniciativa interna que puede surgir del propio informante para adquirirlo, aspecto que contrasta con los resultados del barómetro del CIS (2016) el cual señala que un 60,7% de informantes afirmaron acceder principalmente por criterio propio. Sin poder llegar a establecer un paralelismo en profundidad, ya que ese estudio se centra principalmente en la presentación de datos cuantitativos sobre hábitos lectores, en este estudio los motivos principales que explican esta situación son los que se han expuesto sobre el valor que se le da a la opinión del grupo de iguales y también al hecho de que la recomendación, en este caso, es la principal vía de acceso a la lectura para la mayoría de lectores esporádicos que se relacionan con esta de manera instrumental a raíz de alguna adaptación literaria o algún *best-seller* ampliamente anunciado y recomendado entre los pares de manera puntual, tal y como ellos mismos han afirmado. Dicho de otra manera, son muy pocos los informantes que leen de forma habitual y que muestran la capacidad o el interés de indagar en diversas fuentes para encontrar títulos que les llamen la atención.

Ello también contrasta con la ficción audiovisual, ya que en esta situación el porcentaje de recomendaciones también adquiere cierta relevancia, sin embargo, ello está diversificado en otras formas de acceso al producto, ya sea a través de la publicidad o por interés propio, donde el joven acude a la televisión o a internet de forma deliberada en busca de series que le puedan llamar la atención, aspecto que en la ficción literaria se da en casos muy concretos.

En algún caso más puntual, los jóvenes han hecho mención de otros ámbitos de recomendación como el familiar o académico, donde aparecen títulos más diversos presentando una menor coincidencia entre estos, precisamente por el hecho de que al no pertenecer al grupo de *best-seller* y/o adaptación cinematográfica no es una literatura tan universalizada y/u homogeneizada en el imaginario colectivo juvenil (Granado y Puig, 2014). De hecho, en el caso del ámbito académico dichas recomendaciones se basan en títulos de lectura obligatoria del instituto de los cuáles se hablará en profundidad en los epígrafes posteriores.

Un último ámbito de recomendaciones que señaló la directora de la biblioteca Cubit es aquel proveniente del mundo virtual, concretamente a través de *youtubers* que los jóvenes siguen y que, aunque no pertenecen al grupo de iguales como tal, en muchas ocasiones estos les otorgan el mismo estatus al sentirse identificados con dichos ídolos por la sensación de proximidad que les inspiran. En esta línea, Pérez, Pastor y Abarrou (2018) analizan en su estudio, el modo en el que el adolescente o joven se vincula al *youtuber* a través de experiencias cercanas que este transmite, relacionadas con su identidad personal (orientación sexual, preferencias e intereses, experiencias personales, identidad vocacional, etc.) y que invitan a que el receptor del vídeo se sienta fácilmente identificado, percibiendo así a estos nuevos ídolos como parte del grupo de iguales. Los *youtubers*, *booktubers*, *blogeros* y otros *influencers* se presentan como importantes agentes de opinión sobre los lectores adolescentes y jóvenes, invitando a que estos adquieran determinados libros que ellos mismos publican o que han leído recientemente (Manresa y Margallo, 2016; Pérez *et al.*, 2018).

De hecho, autores como Lluch (2017) o Pérez Camacho y López Ojeda, (2015) señalan que este fenómeno incipiente está fragmentando los esquemas que se iban dando en los últimos años con la aparición de los *youtubers* y *booktubers*. Muchos adolescentes y jóvenes motivados y atraídos por su cercanía, por la confianza que inspiran, por el esquema horizontal y de reciprocidad que presentan, muy semejante al que aporta el grupo de iguales, y por su sencillez, han apostado por acudir a estos nuevos ídolos de internet con la finalidad de obtener recomendaciones de libros de otros autores (o propios de estos *influencers*) y adquirirlos para, en muchos casos, comentarlos posteriormente en la red. Se ha creado así un espacio cercano para los jóvenes, donde estos no solamente reciben un contenido sino que lo comparten y, al mismo tiempo, están generando otro nuevo a través de sus redes sociales que, de forma simultánea, afecta a otros jóvenes; son los llamados prosumidores (García Canclini, 2011; López Pérez, 2014).

En definitiva, se observa que, tanto en la ficción audiovisual como en la literaria, el ámbito de influencia perteneciente al grupo de iguales toma una posición privilegiada, donde no es tan importante el producto en cuestión sino cómo este incide en la vida diaria del joven y en su entorno. Además, esta presión social comentada, con las características

que cumple, se hace más presente en el caso de la ficción audiovisual que en la literatura, a pesar de que el porcentaje de recomendación en esta última es mayor, debido a lo que se ha comentado en el bloque perteneciente a la primera categoría, es decir, los jóvenes necesitan ajustarse más a los patrones audiovisuales que sigue su grupo de pares sobre los literarios porque, en general, el hábito de recepción audiovisual está más asentado, más estandarizado y homogeneizado en el imaginario de los jóvenes haciendo que sea un elemento clave de socialización e integración, de recomendación y que, en consecuencia, sea fácilmente compartido, mientras que en la ficción literaria estos mecanismos no están tan patentes.

Por tal motivo, aunque el grado de recomendaciones de determinados títulos que presenta la lectura literaria, muchos de ellos idénticos en ambos formatos de ficción, es relevante y es un factor a tener en cuenta, vemos que el sentimiento de presión para ajustarse a unos determinados cánones es menor, principalmente por la razón ya comentada en el anterior párrafo. Ello deriva en que sientan que con respecto a la literatura no hay tantas coincidencias, que crean que su grupo de pares apenas lee y que, en algunos casos, acaben relegando la lectura literaria al ámbito privado al sentirla como un hábito más personal, siendo estos tres aspectos las causas-consecuencias que fueron explicadas en la primera categoría.

Sobre motivaciones internas hemos dedicado un apartado específico para ello posteriormente, donde detallaremos más cuestiones que han aparecido en este orden de respuesta.

b) Por la influencia que ejerce la publicidad

Actualmente, los entornos publicitarios han creado un universo de ficción tan cercano que un joven puede acceder prácticamente en cualquier momento al producto audiovisual y desde múltiples lugares y formatos. Por esa razón, indagando en otro tipo de factores externos, aunque complementarios a los anteriores, que pudiesen ser determinantes en los hábitos y modos de recepción de la ficción por parte de los

Hábitos y modos de recepción de la ficción audiovisual y literaria en adolescentes y jóvenes

adolescentes, se encuentra la publicidad. Sobre este fenómeno, se han encontrado argumentos relacionados con los anuncios en internet y en televisión de determinados *blockbuster*³⁰ audiovisuales, invitando, a través de estos, a consumir determinados productos. Sirvan como ejemplo las siguientes respuestas:

Me las recomendaron, y porque los veía mucha gente y al ver los *trailer* y leer los argumentos me llaman la atención (Bl In)

Normalmente ves lo último que sale en cartelera de cine o lo de la tele es lo que se suele ver, aunque a veces de películas antiguas también hay bastantes coincidencias y tal (Entrevista grupo 3.1.)

Anuncios en TV, fama por internet... (G, In)

Por lo popular, y lo conocida que es cuando van a televisarlos, y los actores de *Velvet* me gusta cómo actúan (Iz In)

Que hablan de ellas, o vi algún anuncio o vídeo corto sobre ello en redes sociales como facebook (H In)

Porque los veía anunciar y me gustaban (LM Pr)

Las series al aparecer en medios de comunicación es como más accesible que todo el mundo lo pueda ver y los libros no es tan cercano (...) tampoco hacen la misma publicidad al libro que a la película, eso incluye mucho la publicidad que hagan los medios (Grupo de discusión 3)

La saga de *50 sombras de Grey* fue un *boom* como libro pero no sonaba el libro, sonaba la película (...) es que también es más mediático una película que un libro (...) es más fácil gastarte 7 euros viendo una película en dos horas y no comprarte un libro de veinte euros e invertir veinte horas (Grupo de discusión 3)

Normalmente lo último que sale en cartelera o sale en la tele es lo último que se suele ver (Entrevista grupo 3.1)

La lógica que presentan las respuestas de este apartado va directamente enlazada con otros factores externos o características de la ficción audiovisual que inciden en los hábitos

30 Término anglosajón para designar un producto (libro o película) que es popular, muy conocido y de gran éxito.

de recepción de los jóvenes y que han sido comentadas anteriormente. Las recomendaciones que se dan entre pares, la presión y necesidad que se gesta entre el grupo para consumir determinados productos y el hecho de que las series o películas se sitúan como un importante elemento de socialización, provienen de un eje común que funciona como mediador entre el joven y el producto en cuestión; la publicidad (en cualquiera de sus formatos). Aproximadamente, un 14% fueron los informantes que manifestaron de forma explícita el acceso a determinados productos únicamente porque los habían visto anunciados en televisión o internet, sin embargo a través de diversas respuestas que han ido apareciendo en las distintas herramientas de recogida de datos utilizadas en el estudio, como se verá a continuación, se concluye que aunque los informantes manifestaron motivación propia para acercarse a los diferentes productos de ficción audiovisual que veían, en la mayoría de casos esa motivación estaba directamente enlazada a la publicidad que habían recibido sobre el producto en cuestión. Un aspecto del que muchas veces no son conscientes.

Una publicidad que se da con gran intensidad en todo tipo de pantallas y que, semanalmente, se va modificando, adaptándose a un pequeño universo de nuevas series y películas que la industria mediática va promoviendo y/o perpetuando, provocando así que ciertos productos de ficción audiovisual sean ampliamente anunciados y consumidos, mientras que otros, que por diversas razones no tengan tanta repercusión mediática y, en consecuencia, no ejerzan tanta influencia en el telespectador, apenas sean nombrados. Al respecto, la directora de la biblioteca Cubit cree que los intereses y gustos de los jóvenes varían en función de la novedad mediática del momento y que una serie que en un instante presente puede ser ampliamente seguida y promocionada, en unos meses apenas sea recordada. Aspecto que también se valoró de igual modo con respecto a libros o cómics.

Ello conlleva que el universo publicitario mediático, no solamente se nutra a través del producto de ficción en sí mismo, sino por medio de un universo que emerge en torno a este (libros, cómics, *merchandising*, videojuegos, pósters, programas especiales, vídeos en *YouTube* de curiosidades o entrevistas, etc.) para que la experiencia audiovisual quede perpetuada a través de la publicidad en sus diferentes manifestaciones (Lluch, 2005).

No obstante, esta interpretación no se puede entender de forma aislada, ya que será decisivo el tipo de recepción que lleven a cabo los jóvenes una vez que vean el producto y la reacción que estos entonen en consecuencia (Galán, 2006). Es decir, el hecho de que un producto sea ampliamente anunciado, como vemos en las respuestas de los informantes, sirve para que este sea conocido, también es útil como elemento motivacional para ver la serie o película, dada la curiosidad y las expectativas que emergen, y para compartir el título con el grupo de pares.

Sin embargo, se considera que el producto de ficción debe manejar otro tipo de estrategias audiovisuales que le inculquen al telespectador una sensación de adicción y de dependencia de seguirlo hasta el final, ya que como afirma Bruner (1996) hay una necesidad en el ser humano de ficción y ello es acogido por la industria mediática para crear productos que inviten al joven a que se enganche a los mismos de una forma intensa y duradera, provocando así las reacciones vistas anteriormente: compartir la experiencia o las opiniones con el grupo de pares, seguir las series en conjunto para poder comentarlas en cada capítulo y crear universos de visionado colectivo donde los jóvenes se retroalimenten entre sí obteniendo un visionado más unificado, universal y masivo en el que todos los ejes de influencia, publicidad-recomendación-presión social, se den al mismo tiempo y de forma cíclica. Siempre teniendo en cuenta, como afirma Livingstone (2002), la capacidad que tenga determinado producto y todo el entorno que lo rodea para reforzar o debilitar diversas prácticas de socialización en función de las expectativas que genere.

El principio motor que guía todos esos caminos es la experiencia y recepción audiovisual que se genera al respecto y que, como se ha mencionado, tiende a presentarse con carácter homogeneizador. Estas motivaciones personales que se vinculan a la serie creando una necesidad de adicción entre los jóvenes serán expuestas con detalle en posteriores epígrafes.

Por otra parte, en el caso de la lectura, aparecen ideas similares, aunque también se dan especificidades propias de este tipo de consumo:

Me los recomendó una amiga y los vi anunciados en televisión (B1 In)

50 sombras de Grey y *Palmeras en la nieve* por su popularidad (Iz In)

Capítulo IV. Análisis y tratamiento de datos

La saga de *Los juegos del hambre* (3 libros). *Famosos en los medios* (AL Pr)

Películas, internet, TV” (BC Pr)

Porque los anunciaban o me los han recomendado personas que los han leído anteriormente (Cr Pr)

También los he conocido a través de anuncios publicitarios en la TV (ECA Pr)

Algunos me los regalaron, otros los vi anunciados y otros en al tienda de *google play* (J Pr)

Por el boca a boca y la televisión (MD Pr)

En la actualidad los medios de comunicación dan mucha publicidad y difusión de los libros. En el caso del primer libro citado (*Mujer océano*), es de mi cantante favorita. El resto de libros han sido escritos por famosos periodistas que han patrocinado sus libros en televisión o redes sociales (NG Pr)

Por las películas o las series o porque el autor me ha gustado (G In)

Por el lanzamiento a la TV de la serie relacionada con la novela (C Pr)

Saga *Sinsajo* (3 libros) los leí a raíz de ver la primera película de la saga (Fx Pr)

La saga de *Cazadores de sombras* porque primero vi la película y me gustó tanto que decidí leerme los libros (PG In)

Como sucedía en el caso de la ficción audiovisual, de nuevo los anuncios cobran importancia en el acceso a la lectura de un libro, lo que va en consonancia con los ejemplos de lecturas que ellos han descrito ya que la mayoría son *best-seller* (*Los juegos del hambre*, *Cazadores de sombras*, *Palmeras en la nieve* o *50 sombras de Grey*) y diferentes sagas que son anunciadas de forma intensiva en televisión o internet a raíz de la aparición su respectiva película o serie.

Se corrobora, además, que este porcentaje agrupa principalmente a aquellos informantes denominados lectores esporádicos, mientras que los lectores habituales, en su mayoría, presentaron un registro literario de mayor amplitud como ya se ha comprobado en la primera categoría. Como concluyen Puig y Granado (2014), Colomer y Munita (2013) o Yubero y Larrañaga (2015) es más habitual ver a lectores esporádicos aficionados a la lectura *best-seller* y a aquella fomentada por la publicidad derivada del producto de ficción

audiovisual citando títulos de libros que, en su mayoría, han recibido una considerable cobertura mediática, homogeneizando también así la propuesta literaria del lector esporádico o estándar. Como han observado Dueñas *et al.* (2016), las estrategias de mercado de difusión de *best-seller* literario y su ampliación a través de una serie o película son más efectivas que otro tipo de publicaciones que no han recibido esta categoría.

En este estudio se han obtenido respuestas sobre el número de libros leídos en el último año, los principales títulos y el interés que manifestaron por la lectura. De este modo, cruzando todos los tipos de respuestas y realizando una comparativa, se concluye que los informantes que presentan menor interés por el hábito lector, junto al número de libros leídos en el último año, corresponden a aquellos que, en su mayoría, o bien han marcado títulos de lectura obligatoria del instituto o bien han proyectado lecturas *best-seller* de las que posteriormente se han llevado a cabo adaptaciones cinematográficas, como es el caso de *50 sombras de Grey*, *Harry Potter*, *Los juegos del hambre*, *El corredor del laberinto* o *Divergente*, con sus respectivos libros.

Sin embargo, no todos los autores coinciden en la línea a seguir, algunos como Soto (2015) defienden una corriente más apocalíptica (Eco, 1995), concluyendo que el hábito literario entre jóvenes va en descenso, accediendo generalmente a una “lectura de supermercado” donde priman historias superficiales y fácilmente vinculables al cine o al formato serial. Por otro lado, otros autores que siguen corrientes más integradas (Lluch, 2010; Menéndez y Fernández, 2015) consideran que el hecho de que se editen multitud de libros vinculados de forma directa a determinadas películas o series que se emiten posteriormente, fomenta que el hábito lector juvenil se vea reforzado en aquellos jóvenes desvinculados de este, seducidos por las diferentes estrategias de *marketing* que propone la industria cultural y que sirven para aumentar universos de consumo masivo y así favorecer fenómenos de fans.

Adoptando dicha perspectiva integrada, desde la biblioteca Cubit han aprovechado este fenómeno como herramienta para incentivar y promover el interés por la lectura a través de diversas actividades audiovisuales como el campus *youtuber* o actividades a través de las redes sociales, vinculando canciones modernas con su inspiración literaria o

relacionando determinadas series con su novela original, todo ello con la intención de utilizar este hecho como una fortaleza frente al descenso de hábitos lectores.

La publicidad cumple así, entre los informantes, una función de atracción hacia la ficción audiovisual y literaria de forma independiente, aunque con una tendencia ascendente de presentar un discurso más enlazado, donde las fronteras entre ambos hábitos de consumo, antes muy marcadas y divididas, se van fusionando, especialmente entre aquellos lectores más esporádicos, como se ha visto anteriormente: “Porque había visto la película y quise leerme el libro para ver las diferencias (CrI In)”, “los de *Harry Potter* después de ver las películas (Ab Pr)”, “por el lanzamiento a la televisión de la serie relacionada con la novela (C Pr)”, “saga *Sinsajo* (3 libros) los leí a raíz de ver la primera película de la saga (Fx Pr)”, entre los ejemplos más destacados.

De este modo, la publicidad ofrece un abanico de proximidad y cercanía entre el universo mediático y literario, de forma bidireccional, donde el informante tiene la sensación de que puede acceder al producto que desee en cualquier momento, especialmente en el caso de la ficción audiovisual, y que esa experiencia se puede completar acudiendo a su respectivo libro. Así, el libro ya no es el producto final, sino que se convierte en un elemento más que sirve en la promoción de la película, llegando, en muchas ocasiones, a convertirse en un producto secundario o dependiente del contenido audiovisual, al que como vemos casi siempre se accede o se conoce tras haber visto la película o serie correspondiente (Escribano, 2011).

Este fenómeno, en gran medida, se produce así porque los jóvenes, una vez que terminan su periodo de educación no universitaria, conviven con una pérdida progresiva del acompañamiento en la trayectoria de la lectura, que se ha gestado durante los diferentes cursos académicos reforzando el instante de ponerse a leer y la selección de sus lecturas. Después de este periodo, la forma privilegia de acompañamiento descansa principalmente en la publicidad y en las estrategias de difusión de *best-seller* literarios (apoyado por la difusión de series y películas) que resultan mucho más efectivas que los circuitos de difusión más académicos (Dueñas *et al.*, 2016). A continuación, se concretará cómo han vivido los informantes ese acompañamiento durante la etapa escolar adolescente y las

repercusiones que ello ha tenido en sus posteriores hábitos de recepción de la ficción, analizando el fenómeno desde los resultados que se han obtenido en otras investigaciones afines y viendo qué dinámicas propias aportan los informantes para este estudio.

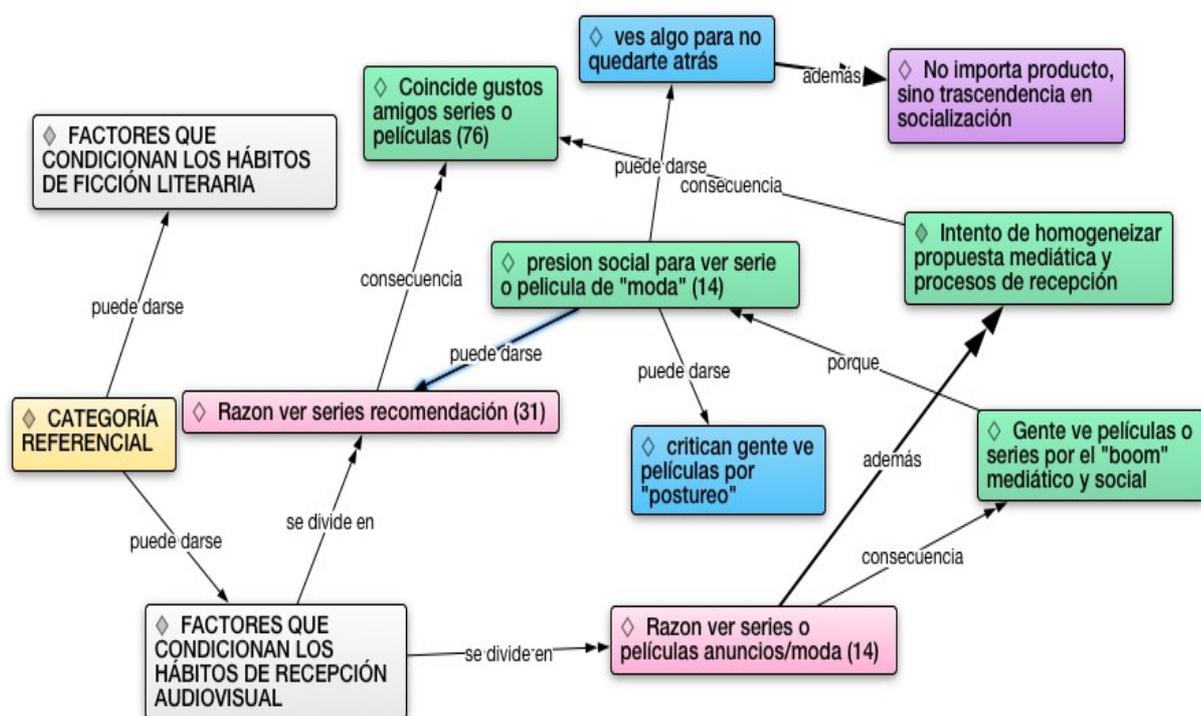


Figura 3. Network categoría referencial

c) A través del sistema educativo

El análisis que se presenta a continuación se ha considerado como epígrafe independiente, aunque inicialmente no estaba contemplado en los propósitos, dadas las respuestas emergentes que se han considerado relevantes para entender de un modo más holístico otros factores determinantes que influyen en los informantes en el instante de acceder a un determinado a la ficción, en este caso la literaria.

Las respuestas que se han observado entre los informantes sobre la frecuencia de lectura de libros, sumadas a los títulos que han evocado y que coinciden, indican que un conjunto de lecturas que estos han llevado a cabo en el último año proviene del ámbito escolar, donde llama especialmente la atención la connotación recibida en estos casos. Resaltan por encima de otras cuestiones relacionadas con la experiencia literaria, la sensación de obligatoriedad en la lectura, con una escasa motivación o nulo interés al respecto que les invitase a leerlos, viéndola como un trámite para aprobar la asignatura y el curso. Las respuestas siguientes sirven como ejemplos para ilustrar estas cuestiones:

Teníamos que leerlos para 2º de bachiller y posteriormente selectividad (Mo In)

Me los hacen leer en el instituto para la asignatura de lengua castellana y literatura (NA In)

Los cachorros porque había que leerlo en 2º de bachiller (Ab Pr)

Me lo hicieron leer en clase el año pasado (JS Pr)

El primero tuve que leerlo en el instituto y me gustó tanto que decidí volverlo a leer (TT Pr)

Yo en el colegio por obligación, porque no me gustaba leer (Grupo de discusión 2)

Había algún libro que sí que me llamaba la atención de intriga o suspense, pero había libros que me los leía por leer y fuera (Entrevista grupo 2)

Nunca, igual porque de niño sí que me hacían leer y demás y ahí cogí como un trauma. Es decir, pasar de ocio a leer por obligación, yo siempre he leído por obligación. Pero bueno, artículos de revistas y cosas así que me interesan eso sí que leo (Entrevista grupo 3.2.)

Es que hay diferencia entre obligar y fomentar (Grupo de discusión 3)

En el colegio no te fomentan la lectura, porque te mandan libros que muchas veces son un coñazo que no te puedes acabar, intentando mandarte muchos libros (Entrevista grupo 1)

Antes por ejemplo leía muchísimo más, yo recuerdo hace seis años que

empezaba los libros desde las doce de la noche hasta las cinco de la mañana aunque madrugase, y cuando vas haciéndote mayor sales más por la noche y lees menos. Vas dedicando tiempo a otras cosas (JA Pr)

De estas respuestas, se desprende el hecho de que todos aquellos informantes que han ido perdiendo el interés por la lectura, comentan cómo algunos títulos obligatorios del instituto repercutieron en la percepción que tenían sobre la misma, aumentando su desmotivación. Las causas principales que señalan es el carácter de obligatoriedad o imposición de la misma como requisito para aprobar y un conjunto de historias poco atractivas o estimulantes. En consecuencia, muchos de estos han argumentado que durante la etapa adolescente leían más y que a raíz de estos motivos, en gran parte, ha disminuido su hábito lector.

Muchos autores han hablado sobre la obligatoriedad de la lectura en la etapa escolar y las consecuencias en la recepción de esta por parte de adolescentes y jóvenes. Dueñas *et al.* (2016), Mekis, (2016), Petit, (2014) o Sanjuán, (2013), por citar algunos ejemplos relevantes, son algunos de estos, ya que presentan unos resultados que, aunque están desarrollados en contextos diferentes y con propósitos acentuados en un tema u otro, presentan puntos de convergencia. Estos autores, en la línea de respuesta de los informantes, destacan cómo la sensación constante de obligatoriedad en las lecturas académicas que reciben los jóvenes produce el efecto contrario deseado, es decir, en vez de estimular y animar a que estos lean, genera cierto rechazo por tener la sensación de imposición y obligatoriedad, lo que ha ocasionado en numerosas ocasiones el alejamiento del lector en formación de la lectura literaria, como se desprende de algunas de las respuestas emitidas por los informantes. También ha sido decisivo, el hecho de que generalmente las lecturas principales han sido de carácter canónico donde el sistema educativo ha mostrado poca flexibilidad en mostrar otro tipo de alternativas literarias (Dueñas *et al.*, 2016).

En una línea similar, Morduchowicz (2014) o Heredia y Romero (2017) argumentan que la escuela tiene que hacerse eco de este nuevo consumo cultural, considerando que es conveniente que el profesorado conozca a los jóvenes, sus preferencias, los sitios web que visitan, los perfiles en redes sociales que tienen así como el uso que hacen de los mismos,

si leen historias de libros o diarios, etc. Como punto de partida, afirman los autores, puede ser fundamental incorporar la cultura del alumnado a la enseñanza y así poder integrarla a la tarea docente cotidiana.

De este modo, el docente podrá introducir en el aula aquello que les gusta a los adolescentes y jóvenes de lo que ven y leen en las tareas escolares y obtener un mayor interés por estas. La educación literaria, según Mendoza (2010), no se puede reducir a realizar un análisis formal de la obra, sino a capacitar a los jóvenes para que puedan llevar a cabo procesos de recepción literaria diversos, construir significados y, sobre todo, que obtengan experiencia literaria al respecto a partir de las vivencias diarias que este pueda tener y que sean más significativas.

Por ejemplo Heredia y Romero (ibídem), señalan la necesidad de que los docentes integren los beneficios de la lectura, por un lado, y los que aportan las redes sociales por otro, con el objetivo de crear recursos interactivos que despierten la curiosidad y el interés de los jóvenes por la lectura literaria. No obstante, hay que entender que estas herramientas son un medio o un recurso y que, al final, es el docente el que debe formarse y transmitir el afán por la lectura para lograr que el alumnado tenga experiencia literaria. Si no se crea esta fusión, como afirma Martín Barbero (2010), el abismo que se va creando entre alumnado y profesorado cada vez va a ser mayor. Hubo que poner en perspectiva este análisis tras la recogida de los primeros datos para intentar hallar qué posibles causas podían devenir de todo este fenómeno, tal y como se recoge en el diario de campo:

Diario de campo, 20 de mayo de 2016.

En las entrevistas, aunque también en los grupos de discusión, muchos jóvenes han hecho referencia como factor desmotivador de la lectura a la trayectoria lectora que han vivido en el sistema educativo. Habrá que indagar un poco más en esta posible causa, ya que no sé hasta que punto ello es totalmente cierto o, en el fondo, hay otros factores condicionantes como la falta

de tiempo a la que otros muchos también aducen o el ámbito familiar, por ejemplo. De cualquier modo, esa sensación de negativismo con respecto al modo en que se fomenta el libro durante la etapa escolar, parece que se ha dado en múltiples casos y que otros autores también han observado. Resulta difícil entender cómo se puede transmitir el interés por los libros durante la etapa escolar, cuando los propios jóvenes en formación para ser futuros maestros o profesores apenas tienen hábitos lectores.

Este aparente desajuste entre las propuestas del sistema educativo y el ritmo de vida juvenil, deriva en que muchos autores se cuestionen las metodologías de aprendizaje que buscan fomentar el interés por los libros y crear hábitos lectores en adolescentes, recurriendo únicamente al análisis de fragmentos de textos y a una lectura racional de la obra, en vez de incidir en otro tipo de aspectos más emocionales o de identificación que puede aportar el libro a través de la experiencia literaria (Martos, 2011; Sanjuán, 2014) o usando las redes sociales como forma de interacción (Manresa, 2009). De hecho, las respuestas de los informantes que afirman que leen de un modo habitual, incluso aquellos que no tienen un hábito tan cotidiano, argumentan que la razón principal que les conduce a engancharse a un libro y a tener interés por el mismo es el vínculo que establecen con este, la experiencia que aparece en el receptor y la vivencia que obtienen a través de esa lectura interpretativa que les facilita, como afirma Van Manen (2003), identificarse con la trama y/o con los personajes de la narración. Sirvan como ejemplo las siguientes respuestas:

Suelo preferir mil veces más el libro...deja mucho más juego a la imaginación
(AR In)

En los libros haces tu propia interpretación del personaje, como tú quieres que sea (G In)

Cuando cojo el libro me gusta buscar semejanzas con el protagonista para saber que tengo algún vínculo con él, si no lo encuentro es mas rollo (Grupo de discusión 3)

Capítulo IV. Análisis y tratamiento de datos

En los libros me los voy imaginando y me voy creando una imagen de mí misma y me veo reflejada en la historia (Entrevista grupo 2)

Algunos personajes representan mis miedos, mis pensamientos y me fascina como ellos son capaces de intentar superarlos. Y por último, a retener casi siempre sus nervios y actuar con cabeza (H Pr)

Al hilo de lo anterior, y de forma paralela, otros autores, fruto de las investigaciones, comienzan a apostar por nuevas formas de interacción literaria y de descubrimiento de esta a través del mundo virtual que muchos adolescentes manejan y que sirve como cauce de expresión y motivación, como afirman por ejemplo Aranda, Sánchez Navarro y Taberno (2009) o Heredia, Romero y Amar (2018) cuando señalan que los docentes deben hacerse eco de estas demandas y necesidades de los jóvenes y apostar por nuevas redes que favorezcan hábitos lectores a través de la interacción con otros jóvenes que pasan a formar parte de su grupo de iguales, dada la necesidad propia que tienen los jóvenes de compartir contenidos y, en ese sentido, los entornos interactivos (blogs, redes sociales o *booktubers*, como ya se ha comentado) dan respuesta a ello teniendo en cuenta también que en el entorno más cercano, en muchas ocasiones, esas necesidades no se ven del todo satisfechas (Manresa, 2009). Al final, se trata de entornos alejados del sistema educativo que tradicionalmente se ha presentado como un elemento desmotivador con respecto a la lectura, donde los jóvenes han encontrado de forma deliberada un espacio donde entran en contacto con otros iguales, se entretienen, mantienen una relación directa con sus ídolos a los que les tienen gran estima y acceden a libros que, quizás derivados de otra fuente, nunca habrían leído. Los modos de acceso han cambiado.

Al respecto de la cuestión educativa, Martín Barbero (2010), Sanjuán (2013) o Ventura (2006), entre otros autores, consideran que quizás el cambio hacia las nuevas metodologías en el entorno escolar, no se esté haciendo efectivo debido a la falta de tiempo del profesorado, a la poca posibilidad que tienen en ocasiones de salirse del currículum establecido, a una escasa motivación para transmitir la pasión por la lectura (Munita, 2018) o quizás a la falta de iniciativa que puede darse ya que ello requiere utilizar materiales nuevos partiendo de aquello que les motiva a los adolescentes.

d) Nivel interpretativo: conclusiones parciales

Tabla 7:

Conclusiones parciales – Acerca de las recomendaciones en el grupo de pares

<p>Los informantes están constantemente realizando recomendaciones entre su grupo de pares buscando vínculos de integración.</p> <p>La motivación para acercarse a determinados productos de ficción (especialmente audiovisuales) radica en la mediación que realizan los propios pares.</p>	<p>-Veíamos anteriormente que la mediación audiovisual que se manifiesta entre jóvenes es muy alta, lo cual deriva en que los informantes (para poder compartir intereses, socializarse e integrarse en el grupo de pares, entre los factores más destacados) constantemente se recomienden diferentes productos de ficción con la finalidad de coincidir en determinadas preferencias y tener temas de conversación afines. En consecuencia, la motivación para acercarse a determinados productos, especialmente audiovisuales, se ve influida de manera notable por ese gesto de aceptar y proponer recomendaciones.</p>
<p>La recomendación del grupo de pares es privilegiada en tanto a la validez y relevancia que adquiere dado que proviene de los iguales.</p> <p>Ello implica cierta presión social (directa o indirecta) por ajustarse a determinados cánones audiovisuales y consumir los mismos productos.</p>	<p>-El estatus que le otorgan los jóvenes a las recomendaciones audiovisuales de su grupo de pares obtiene un carácter privilegiado, adquiriendo validez y relevancia por el hecho de que las han llevado a cabo personas pertenecientes al mismo grupo social en el que se sitúan, lo cual genera, de forma directa o indirecta, cierta presión social entre estos para ajustarse a las reglas (que se van modificando constantemente) o cánones, implícitos o explícitos, que establece el grupo para ver y consumir los mismos productos de ficción audiovisual, situándose generalmente a la vanguardia del entorno juvenil.</p>
<p>Los <i>youtubers</i> y <i>booktubers</i> adquieren un estatus similar de proximidad y cercanía, presentándose como una extensión del grupo de iguales.</p> <p>Los jóvenes acuden a estos como fuente de conocimiento y opinión acerca de libros o con el objetivo de compartir gustos e intereses (de libros, series, películas, etc.).</p>	<p>-Los <i>youtubers</i> que los jóvenes siguen, aunque no pertenecen al grupo de iguales como tal, forman parte de este ámbito de recomendaciones ya que en muchas ocasiones, estos les otorgan el mismo estatus al sentirse identificados con dichos ídolos por la sensación de proximidad que les inspiran. De hecho, este fenómeno va en auge con la aparición de estos nuevos ídolos como los <i>booktubers</i> que han revolucionado los modos de acceso al libro. Los adolescentes y jóvenes acuden a estos con el objetivo de adquirir libros, obtener su opinión o visión sobre estos o simplemente divertirse dada la cercanía y veracidad que</p>

<p>Aportan confianza, veracidad, diversión y sencillez.</p>	<p>transmiten, la confianza que inspiran, el esquema horizontal y de reciprocidad que presentan muy semejante al que aporta el grupo de iguales y por su sencillez en el momento de establecer una relación directa con otros jóvenes.</p>
<p>Los jóvenes, en su mayoría, son prosumidores, reciben determinados contenidos al tiempo que los comparten y producen otro distinto.</p>	<p>-De este modo, los jóvenes se convierten en prosumidores, es decir, reciben un determinado contenido al mismo tiempo que lo están compartiendo en el entorno digital convirtiéndose en productores del mismo.</p>

Tabla 8:

Conclusiones parciales - Recomendaciones en la ficción literaria y audiovisual

<p>En proporción, el grupo de informantes que accede a libros por recomendaciones es considerablemente mayor que en el caso de la ficción audiovisual.</p> <p>Este hecho se da porque la principal forma de acceso al libro del lector esporádico es la recomendación, mientras que en la ficción audiovisual esta forma de acceso al producto se comparte con la iniciativa propia</p>	<p>-El grupo de informantes que lee libros por recomendaciones diversas es bastante amplio con respecto al total de informantes que leen y también con respecto a las recomendaciones en la ficción audiovisual. En ambos tipos de ficción, las recomendaciones del grupo de pares adquieren gran importancia, además, en el caso de la ficción literaria, la recomendación adquiere más importancia que la iniciativa propia de los informantes, dado que la mayoría de estos son lectores esporádicos que acceden a determinados libros de <i>best-seller</i> de manera instrumental porque alguna persona de su grupo de iguales se lo ha recomendado a raíz de su correspondiente adaptación cinematográfica, en muchos casos.</p>
<p>La iniciativa propia en la ficción literaria se da principalmente en los lectores habituales, mientras que en el caso audiovisual la presentan todos los informantes.</p>	<p>-Se observa que la mayoría de estos no tienen la capacidad y/o el interés para acercarse a otros productos literarios de un modo más deliberado, aspecto que sí que se cumple en la ficción audiovisual donde los informantes constantemente buscan nuevas series que ver durante su tiempo libre en televisión o en plataformas digitales.</p>

<p>En la ficción no es tan importante el producto de ficción en sí, sino cómo este se posiciona en el entorno del joven.</p>	<p>-En ambos tipos de ficción no es tan importante el producto en cuestión para que forme parte del universo individual y colectivo, sino cómo este incide en la vida diaria del joven y en su entorno.</p>
<p>La presión social está más presente en la ficción audiovisual dado que este hábito de recepción está más asentado y homogeneizado.</p> <p>En la ficción literaria no se dan estos patrones, en los términos ya comentados, y además esta depende, en primera instancia, de lo que imponen los medios.</p>	<p>-Además, esta presión social comentada, con las características que cumple, se hace más presente en el caso de la ficción audiovisual que en la literatura, debido a que los jóvenes necesitan ajustarse más a los patrones audiovisuales que sigue su grupo de pares sobre los literarios porque, en general, como se ha visto anteriormente, el hábito de recepción audiovisual está más asentado, más estandarizado y homogeneizado en el imaginario de los jóvenes haciendo que sea un elemento clave de socialización e integración, de recomendación y que, en consecuencia, sea fácilmente compartido, mientras que la ficción literaria emana de aquello que imponen en primera instancia los medios, lo que implica que el hábito de lectura no esté tan impuesto por influencias externas.</p>
<p>Esta situación deriva en que apenas se den coincidencias de gustos lectores y que crean que su grupo apenas lee, provocando que la lectura se relegue al ámbito privado al situarla como un hábito personal.</p>	<p>-Todo ello deriva en que sientan que con respecto a la literatura no hay tantas coincidencias, que crean que su grupo de pares apenas lee y que, en algunos casos, acaben relegando la lectura literaria al ámbito privado al sentirla como un hábito más personal, siendo estos tres aspectos las causas-consecuencias que fueron explicadas en la primera categoría.</p>

Tabla 9:

Conclusiones parciales - Acerca de la publicidad como agente de influencia

<p>La publicidad se sitúa como eje mediador entre jóvenes, grupo de pares y entorno.</p> <p>Promueve y perpetúa un universo de ficción que gira en torno a los jóvenes, y a un pequeño hemisferio de series que son</p>	<p>-De esta forma, la publicidad (en cualquiera de sus formatos) se rige como eje mediador entre el joven, su grupo de pares, el entorno y las dinámicas que estos llevan. Un agente de influencia masivo que se da con gran intensidad en todo tipo de pantallas y que, semanalmente, se va modificando, adaptándose a un pequeño universo de nuevas series y películas que la industria</p>
---	---

<p>ampliamente anunciadas, consumidas con gran poder de influencia y otras apenas obviadas.</p>	<p>mediática va promoviendo y/o perpetuando, provocando así que ciertos productos de ficción audiovisual sean ampliamente anunciados y consumidos, mientras que otros, que por diversas razones no tengan tanta repercusión mediática y, en consecuencia, no ejerzan tanta influencia en el telespectador, apenas sean nombrados.</p>
<p>En la publicidad se presenta un discurso de ficción enlazado, a través de literatura <i>best-seller</i> y sus respectivas adaptaciones cinematográficas o seriadas.</p> <p>El libro se convierte en un elemento más dentro de la promoción audiovisual.</p> <p>La adicción al producto de ficción proviene de diversos agentes externos e internos.</p>	<p>-En la publicidad, cada vez más, se observa un discurso de ficción más enlazado, donde las fronteras entre ambos hábitos de consumo, antes muy marcadas y divididas, se van fusionando, especialmente entre aquellos lectores más esporádicos cuyas lecturas principales provienen del ámbito del <i>best-seller</i> con sus respectivas adaptaciones audiovisuales. La consecuencia principal es que el libro ya no es el elemento final, sino un objeto más que sirve en la promoción de la película o serie. No obstante, la adicción no solamente la crea la publicidad o las recomendaciones y/o presión del grupo de pares sino también la experiencia y recepción audiovisual y/o literaria que se genere en el individuo y, en consecuencia, en su ámbito social, que será un elemento decisivo.</p>

Tabla 10:

Conclusiones parciales - Desinterés por la lectura escolar

<p>El desinterés hacia la lectura escolar proviene de la sensación de obligatoriedad que esta inspira, presentándose como un trámite para aprobar la asignatura y el curso.</p>	<p>-Sobre lecturas escolares, los informantes han señalado por encima de otras cuestiones relacionadas con la experiencia literaria, la sensación de obligatoriedad en la lectura, con una escasa motivación o nulo interés al respecto que les invitase a leer los libros, viéndola como un trámite para aprobar la asignatura y el curso.</p>
<p>Ello ha fomentado el desinterés hacia esta.</p> <p>Ello se contrapone al espacio <i>online</i> que han generado los <i>booktubers</i> a quienes los jóvenes</p>	<p>-Por esa razón, muchos informantes afirmaban que habían perdido interés con el paso del tiempo hacia la lectura ya que ese acompañamiento que se había dado durante la etapa escolar se centraba únicamente en trabajar cuestiones técnicas y de análisis de personajes y/o narrativa, más allá de ahondar sobre la</p>

<p>acuden buscando opinión, consejo y referencias sobre libros.</p> <p>Una necesidad de compartir manifiesta por estos y que, en muchas ocasiones, no se ve resuelta en los entornos cotidianos de los informantes.</p>	<p>experiencia literaria que nace al respecto. Un detalle que ellos han considerado bastante significativo. Todo ello, actualmente, se contrapone al espacio <i>online</i> que han gestado los <i>youtubers</i>, los propios usuarios y, especialmente, los <i>booktubers</i> a quienes los jóvenes acuden motivados en busca de referencias literarias y de consejo sobre libros, o simplemente con el interés de compartir gustos literarios, una necesidad manifiesta en los jóvenes y que muchas veces no se ve resuelta en los entornos cotidianos de este.</p>
---	--

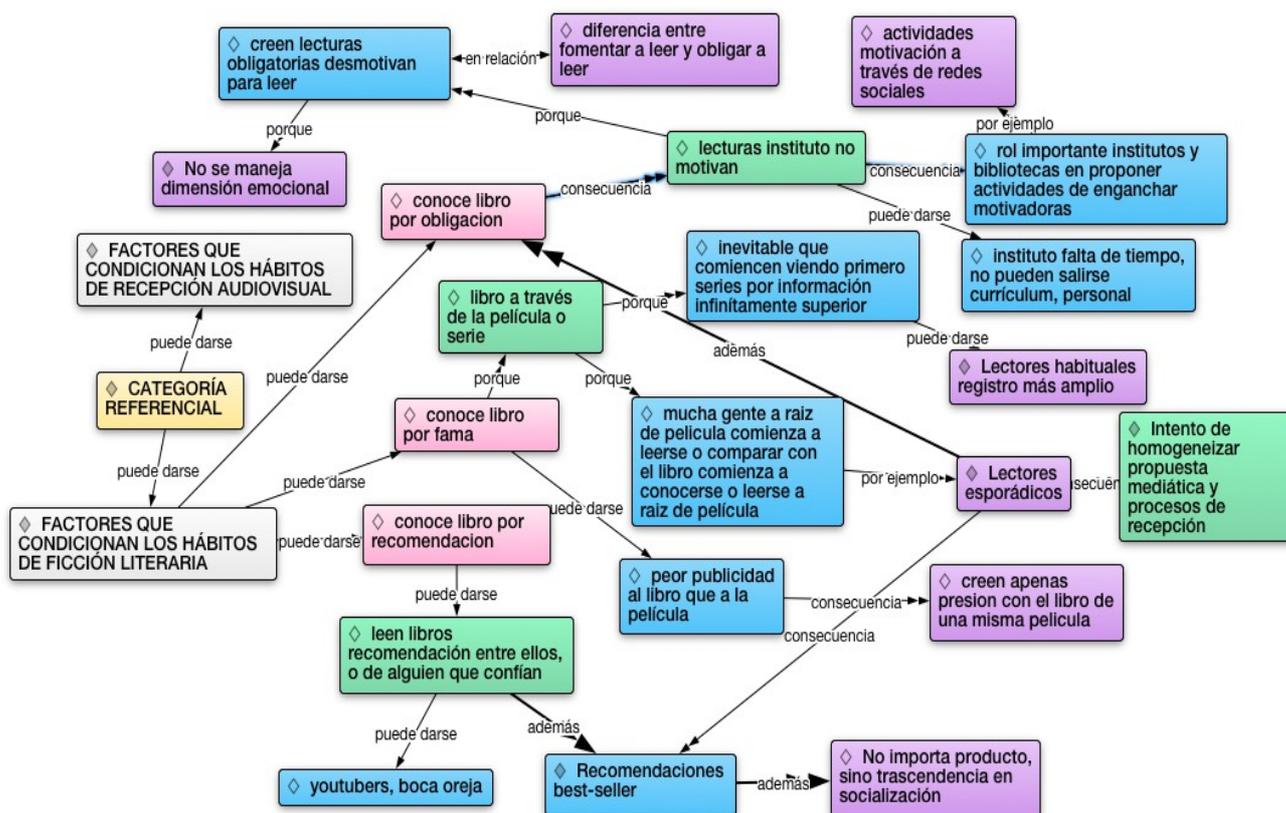


Figura 4. *Network* categoría referencial 2

4.3.3. APLICACIÓN DE LA CATEGORÍA MOTIVACIONAL

Se comentaba inicialmente cómo los informantes tienen una predisposición en el momento de elegir entre acceder a un producto de ficción audiovisual o literario, con una serie de razones que les motiva o les desanima para seleccionar un producto u otro. En ese sentido, en general, se observa que hay una mayor motivación hacia la ficción audiovisual, mientras que el acceso a la ficción literaria, cuando se presenta de un modo voluntario, se concreta en grupos más reducidos de informantes con unos estímulos más específicos, como a continuación se va a concretar.

a) El acceso a la ficción audiovisual como vehículo de entretenimiento y evasión

Más allá de los factores externos anteriormente expuestos que evidencian una notable influencia sobre los productos de ficción audiovisual que posteriormente consumen los adolescentes y jóvenes, así como en el tipo de recepción que estos llevan a cabo, se encuentran otro tipo de condicionantes motivacionales vinculados a los sentimientos o sensaciones que los informantes manejan y que despejan el interrogante acerca de cómo son los vínculos entre el receptor y la pantalla, como se expone en las siguientes respuestas destacadas de los informantes:

Me llaman la curiosidad, el tema del que tratan me interesa para conocer otras culturas, otras vidas y enterarme un poco más de cómo habían sido las épocas y cambios de la historia (NA In)

Algunas porque su argumento me pareció atractivo, otras gracioso y otras porque todo el mundo hablaba de ellas y tenía curiosidad (RC Pr)

Atractivas desde mi punto de vista (BC Pr)

La ciencia ficción uno de mis temas preferidos, y los personajes, ya que te dejan enganchado a la serie, y ya no puedo dejar de verlas (EG Pr)

Me parecen interesantes, cada una es distinta, y me llama la atención por ejemplo los casos que suceden en *Mentes criminales*, o las situaciones cómicas en *Los*

Simpsons (JK Pr)

La mayoría las empecé desde el principio porque me llamaron la atención”(LV Pr)

Principalmente que tratan temas de actualidad como el yihadismo y la corrupción (PCG In)

Son series que me llaman la atención y son de diferentes géneros. Me hacen reír (Ny Pr)

El elemento de disfrute y la sensación de placer es el principal aliciente que presenta la ficción audiovisual en los informantes, seguido del interés o curiosidad que despierta la trama en estos. Una motivación que, en principio, emerge por iniciativa propia y no tanto por la influencia de los factores externos anteriormente detallados, aunque como ya se ha visto en muchas ocasiones se unen ambos factores. Este acceso al entretenimiento como interés principal a través de la ficción se vincula directamente al ocio, es decir, que esta se conforma como vehículo para ocupar el tiempo libre fácilmente a través de una actividad que provoque diversión y distensión con facilidad:

Por diversión y pasar un rato agradable al acabar el día (JS In)

Aprovechar el tiempo libre en algo que me entretenga (CI Pr)

Los simpson y *LQSA* son de humor y el humor en series y películas es lo que más me gusta. *The walking dead* fue por casualidad cambiando de canal (D Pr)

Me hacen reír, o son muy buenas y estoy enganchado (JS Pr)

El entretenimiento, la intriga y en alguna de ellas las risas que me produce (JK Pr)

Los Simpson y *Padre de familia* para entretenerme y echar unas risas. *Prison Break* y *Narcos* porque me interesan mucho los temas de prisiones y de drogas, etc. (Pi Pr)

Las dos primeras simple ocio y entretenimiento, verlas sin más. Las dos segundas porque me gusta, son entretenidas, están bien hechas (R Pr)

Capítulo IV. Análisis y tratamiento de datos

El entretenimiento y la diversión que ofrecen (TT Pr)

Todas las empecé a ver porque son divertidas, pero la serie del *Ministerio del tiempo* la veo porque me gustan mucho cómo relatan temas de la historia que ya han sucedido y la considero muy interesante (Vc In)

A través de las respuestas se observa que muchos utilizan palabras como “desconectar” o “ver las series por aburrimiento” para ejemplificar ese placer. Es decir, más allá del entretenimiento, la ficción permite al informante evadirse de las preocupaciones de su vida diaria, combatir el aburrimiento y ocupar un tiempo libre que no tenía ninguna actividad planificada. Unas respuestas que se sitúan en la misma línea de argumentación que establecen López *et al.* (2011) y que ayudan a entender cómo el entretenimiento que proporciona la ficción audiovisual permite al joven relajarse y distraerse de otro tipo de tareas que pueden generar malestar o estrés. Aspectos que quedan ejemplificados en las siguientes respuestas:

Desde que me mudé aquí por los estudios me aburro mucho al no tener a mis amigos aquí, así que como fuente de entretenimiento (AR In)

Me divierten y para desconectar (AS In)

Porque las suelen hacer por la noche y a mediodía y son unos momentos del día en los que desconecto un poco de esta manera haciendo otra cosa, otro motivo es porque las dos primeras son históricas y me gusta mucho la historia y con las dos últimas me río un rato (Mi In)

Son capítulos de corta duración y entretenidos para desconectar un rato al día (LA, Pr)

Aburrimiento y falta de películas nuevas o de interés (El Pr)

Aburrimiento, cuando no hay nada que estudiar, por supuesto (LL, Pr)

Me interesan mucho. No necesito reflexionar para entenderlas, me gusta verlas para relajarme. A veces me identifico con los personajes. Porque son “adictivas” me gusta el suspense en las historias (M In)

Más de una vez me he puesto a ver una serie por aburrimiento, y a veces te acaban gustando (...) sí, sí” (Grupo de discusión 4)

Yo después de clase me gusta ver películas que no necesitan reflexionar o fáciles de entender y por ejemplo los fines de semana o cuando voy al cine ya busco películas más complejas (Grupo de discusión 1)

El hecho de acceder a una serie como forma de evasión o como método de combatir el aburrimiento fortalece los argumentos que Morduchowicz (2003) hace explícitos. La autora refuerza esta cuestión abordando el interés creciente que genera entre adolescentes y jóvenes aquello que no exige gran esfuerzo mental, con un montaje rápido y presentado como un placer inmediato y de fácil accesibilidad, aspecto que también mencionó la directora de la biblioteca Cubit al explicar cómo considera que se está dando este fenómeno actualmente entre adolescentes y jóvenes. Al respecto, la directora destaca principalmente la sobre estimulación que estos reciben desde pequeños en todas las esferas de su vida cotidiana, a través de la imagen electrónica, provocando que el joven pueda seleccionar en cualquier instante el producto que desea ver y que más se ajuste a sus intereses particulares.

Ello promueve un estado de disfrute que se basa en la búsqueda de una satisfacción inmediata para suplir determinadas necesidades emocionales, como por ejemplo en estas frases extraídas de las respuestas plasmadas anteriormente por los informantes: “Son capítulos de corta duración y entretenidos para desconectar un rato al día (LA Pr), “porque las suelen hacer por la noche o al mediodía y son unos momentos del día en los que desconecto de esta manera” (Mi In). Como argumenta Aragüés (2012), la sociedad de hoy, especialmente la juventud, está acostumbrada a la rapidez y a la inmediatez de todo aquello que vive, incluso el consumo del ocio debe ser instantáneo ya que forma parte de ese estilo de vida. Así, la ficción audiovisual, se ha forjado como entidad líder en ese campo promoviendo un conjunto de contenidos que provocan “efectos de deseo intenso” (Puelles, 2006) invitando al telespectador a evadirse, sin que a este le exija ningún tipo de dificultad o tarea mental, proporcionando al mismo tiempo altas dosis de placer y estimulación.

En la misma línea, se comentaba que los jóvenes de este estudio hablan del acceso a la ficción audiovisual como método de combatir el aburrimiento. De nuevo, se combina entretenimiento con una esfera de comunicación en la que prima un pensamiento débil o *light*, donde la imagen que se proporciona no requiere esfuerzo intelectual basándose, generalmente, en historias o tramas superficiales que permiten distraer al telespectador de lo que perturba o angustia (Vargas Llosa, 2012) y que este pueda huir de su estado de desinterés o de falta de diversión, evadiéndose a través de la ficción.

Estos aspectos, también quedaron más evidentes en los grupos de discusión o en las entrevistas que se realizaron cuando se trató el tema del entretenimiento que proporcionaban determinadas series:

A ver, yo también puedo ver una serie por ver, por ejemplo *La que se avecina*, momento de entretenimiento por la noche, yo la veo, después de cenar, porque te aburres, no es una serie que te pongas por el ordenador (...) yo en el ordenador me pongo yo que sé, *Juego de tronos*, algo que te enganche (...) *La que se avecina* es después de cenar te echas unas risas (Grupo de discusión 3)

Yo creo que depende del tiempo y del momento igual estás aburrido en casa y te pones una película, pero igual te apetece informante de algo y ves pues *Diario de un Skin* (...) sí, yo también lo veo así a veces por aburrimiento o por pasar el rato y a veces buscas cosas que te sirvan para algo y que aprendas, entre comillas (Entrevista grupo 3.1 y 3.2.)

Sin embargo, como se puede entrever en algunas respuestas, cabe hacer matizaciones dentro del tipo de acceso al producto de ficción audiovisual y las necesidades que se desean satisfacer. Dicho de otra manera, la línea que emerge, en los términos que establece Alonso Blázquez (2005), presenta un conjunto de productos de ficción audiovisual que están pensados con la finalidad de que los jóvenes puedan distraerse, olvidarse de los asuntos serios, profundos o difíciles de la vida y que permitan un escapismo de la realidad. No obstante, hay ciertas diferencias en la búsqueda de esos placeres ya que mientras algunas series sirven principalmente como medio de distracción o vehículo de relajación, como ya se ha visto, en otros casos el joven desea establecer un vínculo más duradero con la trama o con los personajes donde la motivación reside en la búsqueda de un

entretenimiento más intenso y prolongado que le permita engancharse a la trama y vincularse más estrechamente.

En general, se ha observado que el primer subtipo de series corresponde al género de humor, rozando la parodia en algunos casos, donde prima un lenguaje sencillo con unas situaciones que provocan fácilmente la sonrisa en el telespectador. Ello permite a los jóvenes no tener que realizar ningún tipo de esfuerzo mental para seguirlos ya que se presentan tramas y escenas que no requieren apenas concentración o una implicación emocional intensa y que se pueden ver en cualquier momento sin necesidad de llevar a cabo un seguimiento constante y continuado para entenderlas, como sí puede suceder en otro formato de series o en los libros. Por esa razón, los informantes argumentan que ven estas series “por aburrimiento” o “por distraerse”, porque son productos a los que pueden acceder fácilmente y desprenderse en cualquier momento para continuar posteriormente cuando deseen. Como señala Vargas Llosa (2012), están pensados para ser consumidos y desaparecer. El ejemplo paradigmático que muchos jóvenes han señalado ha sido la tipificada serie *La que se avecina*.

Además, el hecho de estar viendo la televisión o una serie en el ordenador de modo que no sea necesario hacer un seguimiento muy detallado de la misma, permite que estos puedan realizar de forma simultánea otro tipo de tareas sin un elevado coste intelectual. Tal y como algunos informantes afirmaron en los grupos de discusión, mientras llevan a cabo el visionado de una serie o película muchos están *whatsapeando*, navegando por las redes sociales y/o conversando con amigos a través de *chats* sobre aquello que están viendo en ese instante o sobre otros temas, un aspecto que va en la línea de conclusión que señala López Pérez (2014) cuando habla de la necesidad que tienen los jóvenes de trasladar la experiencia de ficción a las redes sociales y retroalimentarse a través de los contenidos que se proyectan en estos entornos, perpetuando la experiencia audiovisual en todo tipo de formatos y mensajes. Pavón Arrizabalaga *et al.* (2016) lo definen como multitarea, es decir, la capacidad de estar viendo por ejemplo una serie y al mismo tiempo ampliar la experiencia audiovisual a través de las redes sociales y en diferentes dispositivos de forma simultánea; televisión-ordenador-móvil, aparatos que están al alcance de los jóvenes en cualquier instante (Sánchez Noriega, 1997).

Morduchowicz (2014) define este fenómeno como multifunción, una situación que se está estandarizando cada vez más entre los adolescentes y jóvenes a través de la cual estos utilizan el ordenador y el móvil para todo: leer, escuchar música, comunicarse, ver películas o hacer la tarea, entre los aspectos más destacados, de forma simultánea e intercambiable. Son las “lecturas superpuestas” a través de diferentes pantallas.

Se considera que este es uno de los motivos a través del cual los jóvenes se decantan, cada vez más, por el formato audiovisual frente al literario, ya que este primero permite realizar múltiples tareas al mismo tiempo, en un estado de embriaguez mediática y audiovisual, mientras que la lectura únicamente permite el acercamiento a ese producto en cuestión en un mismo instante, aspecto que aparentemente se distancia del estilo de vida juvenil comentado en anteriores párrafos:

Y bueno mientras ves la tele también puedes hacer otras cosas a la vez (...) si estoy en casa viendo la tele suelo hacer cosas de clase (Grupo de discusión 1)

Yo creo que ver una serie me cuesta menos esfuerzo que leer, entonces leer necesito estar en un ambiente relajado, como predispuesta, en cambio ver una serie puedo ver un trozo, lo paro luego lo sigo, vale sí que cuando quieres sacas tiempo, pero yo para leer necesito crear un ambiente, pero en cambio ver una serie es más cómodo, te sientas con tu familia y cuando quieres te vas (Grupo de discusión 4)

Yo por mi madre porque me dijo siéntate un rato a ver la serie y le dije que no, que me aburriré y al final he acabado yo más enganchada (...) a mi me pasó con *Cuéntame* que creía que no me iba a gustar y al final me enganché (Grupo de discusión 2)

Cuando llegas cansado dices “y ahora me tengo que poner a leer”, dices no puedo, me voy a poner una serie que es lo más cómodo en el sofá (Grupo de discusión 4)

Según el momento también si estás relajado pues te pones *La que se acerca* y te ríes un rato, pero en otras ocasiones te pones algo que te haga pensar (...) yo lo veo más en películas, pues mira qué historia, pero otros días llegas cansada, digo me apetece ver *La que se acerca* o *Allí abajo*, son cosas con las que te entretienes (Grupo de discusión 4)

En las series de televisión simplemente entretenimiento y risa fácil. Normalmente busco que me entretengan, pasar el rato y ya. Porque también es difícil seguir los capítulos si es una serie extensa, tienes que buscar un orden (Entrevista grupo 4)

Cuando llegas de la universidad o del trabajo y por ahí pues es mejor ver *La que se avecina* que no tienes que pensar ni acordarte del capítulo anterior. Sin embargo, yo por ejemplo vi *Breaking bad* y las veo en verano cuando tengo más tiempo (Grupo de discusión 1)

Yo es que las series las asocio a entretenimiento o pasarlo bien y ya está, si quiero algo más busco leer o películas que tengan así un final inesperado (Grupo de discusión 4)

No obstante, anteriormente se ha hablado de un segundo subtipo de series que cumplirían con otro tipo de características que van más allá de esos placeres inmediatos a través de las cuales los informantes acceden con distintos fines. De ahí se deriva una apropiación de contenidos que, como se observará más adelante en algunas de estas respuestas, justifica una vinculación emocional más intensa. Una faceta sobre la que se ahondará posteriormente en profundidad cuando se trate la cuestión de la construcción identitaria a través de la trama de ficción, ya que se considera que tiene una vinculación más próxima a esta casuística.

b) Desmotivación ante la concentración que requiere la lectura de un libro.

Durante anteriores epígrafes se ha introducido la cuestión de que uno de los motivos principales que esgrimen los informantes para explicar su desmotivación hacia la lectura de libros de ficción reside en que esta requiere mayor predisposición y concentración y no se puede llevar a cabo una actividad multitarea mientras se realiza dicha actividad. Todo ello, frente a un producto de ficción audiovisual que ofrece otro tipo de estímulos y posibilidades ya argumentadas. Sin embargo, toda esta casuística conviene analizarla con detenimiento y en profundidad.

En primer lugar, en lo que respecta a la lectura de libros en el último año, como ya se ha adelantado en los primeros análisis, las respuestas de los informantes fueron las siguientes:

Tabla 11:

Porcentaje de hábitos de recepción de ficción literaria

No han leído	Han leído 1 ó 2 libros	Han leído entre 3 y 5 libros	Han leído +5 libros
28,00%	40,00%	23,00%	9,00%

Son datos que se consideran relevantes por diferentes motivos. En primer lugar, un 28% no ha leído ningún libro y un 40% únicamente ha leído uno o dos durante el último año. Se observa que entre de este segundo grupo de jóvenes, un tercio de estas lecturas corresponden a la indicación de carácter obligatorio, en el resto de casos en su mayoría han sido recomendaciones.

Son unos datos que van la línea de conclusión que establece Granada, Puig y Romero (2011) aunque en su caso el porcentaje de lecturas académicas es considerablemente mayor. Estos señalaban que un 20% de los estudiantes de magisterio que participaron en su estudio no habían leído ningún libro el último año y, por otro lado, de aquellos que leían, hasta un 85% manifestaban que la mayoría de estos habían sido lecturas académicas. Por su parte, en lo que respecta a lecturas voluntarias en el grupo de lectores esporádicos, la mayoría representan, como se ha detallado anteriormente, *best-seller* que tienen su respectiva adaptación cinematográfica o seriada. A continuación, se muestra un gráfico que detalla los hábitos comentados.

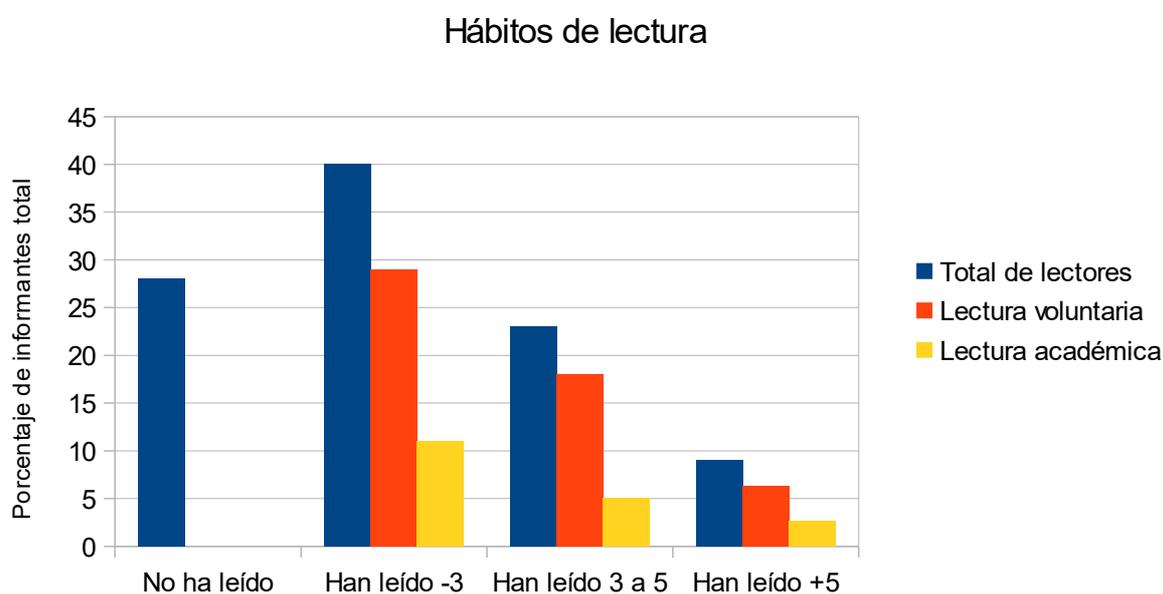


Figura 5. Comparativa hábitos de lectura académica y voluntaria

Este aspecto, entra en una aparente contradicción sobre el hecho de que gran parte de este grupo que apenas lee, ha afirmado en otros momentos del cuestionario que la lectura les gustaba, salvo excepciones, como se puede ver en la siguiente comparativa:

Tabla 12:

Comparativa entre preferencias de lectura y hábitos reales

41% prefiere lectura de libro	De estos el 45% ha leído -3 libros al año De estos el 37% ha leído entre 3 y 5 libros al año De estos el 18% ha leído +5 libros al año
--------------------------------------	--

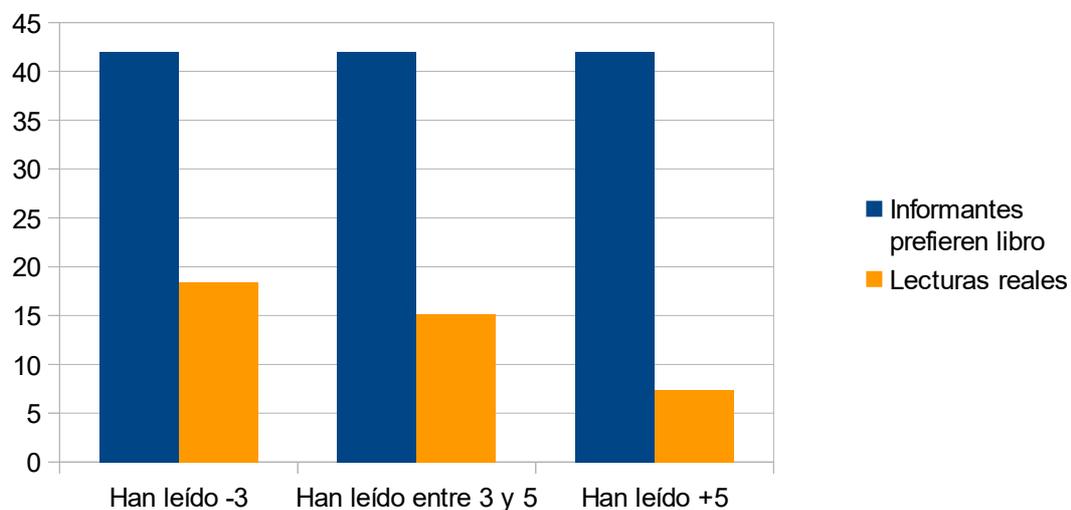


Figura 6. Contradicción preferencias de ficción literaria y lecturas reales

Se observa, por un lado, que más de la mitad de informantes que prefieren un libro han leído más de tres al año. Sin embargo, analizando en profundidad estos resultados y la posible contradicción, se observa que prácticamente la otra mitad de informantes que han afirmado preferir un libro a la versión cinematográfica, posteriormente, no ejercen una actividad lectora o esta es muy escasa. Este fenómeno, se engloba dentro de la categoría que se ha detallado al inicio de este capítulo como “falsos lectores” y que Yubero y Larrañaga (2005) definieron. Se trata de jóvenes que afirman que les gusta o les gustaría leer y tienen un buen concepto de esta, sin embargo posteriormente no leen o lo hacen en momentos muy puntuales y, generalmente, acceden a esta de un modo más instrumental. Un fenómeno que se recogió en el diario de campo, dadas las sensaciones que nos produjeron y que se consideran fundamentales para el análisis posterior, como a continuación se puede observar en este fragmento:

Diario de campo, 12 de noviembre de 2017.

Es realmente significativo el número de informantes que son falsos lectores ya que en un año entero casi las tres cuartas partes de los informantes o no han leído ningún libro o el hábito ha sido entre uno o dos y, en muchos casos, esa lectura ha sido de corte más instrumental. Me llama especialmente la atención, cómo está siendo necesario acotar el término de “lector habitual” o “lector esporádico” a un rango cada vez menor de jóvenes para poder agrupar a un mínimo de estos.

¿Qué está sucediendo para que estudiantes de magisterio tengan un concepto tan negativo de lectura o, en su caso, positivo pero que apenas lean? ¿Qué valor tiene el libro para estos? ¿Por qué se da ese desajuste entre lo políticamente correcto (el hecho de leer) y el hábito que realmente llevan a cabo? Ya sucedió en mi trabajo fin de máster con respecto al estereotipo de belleza que, aunque sea un campo distinto, presenta una idea de fondo similar: los adolescentes y jóvenes tienen que lidiar en esta época entre lo que parece ético (en ese caso era no utilizar maquillaje como forma de establecer relaciones de proximidad o con el objetivo de querer ser más atractiva y así no perpetuar el canon de belleza existente) y la realidad a la que muchos adolescentes y jóvenes se asocian para integrarse en el entorno que viven (posteriormente, la mayoría se maquillaban porque decían que así se veían y se sentían mejor).

Este aparente desajuste tiene diversas causas, sin embargo, cabe destacar las que acentúan por un lado Colomer y Munita (2013) y, por otro, Ferrés (2008). En el primer caso, los autores argumentan que este tipo de informantes presentan una distorsión entre el sentido ideal que le dan a la lectura como un valor social o como un hábito que querían

tener derivado de un discurso oficial donde se les ha dicho que leer es importante o de personas cultas, sin embargo, la práctica real relega esta actividad a un punto secundario alegando falta de tiempo para llevar a cabo dicho hábito. Por su parte, Ferrés (ibídem), en una línea paralela pero complementaria, señala que actualmente los jóvenes se encuentran en una época donde tienen que lidiar entre la palabra y la imagen, la emoción y la reflexión, lo lineal y lo global, en un entorno altamente estimulado sensorialmente donde se han combinado de forma masiva todo tipo de contenidos narrativos, tanto audiovisuales como literarios. Por esa razón, entre las principales, los informantes que comentan que prefieren la lectura de un libro posteriormente acuden al producto de ficción audiovisual en ese entorno de estímulos electrónicos que rodea sus vidas teniendo en cuenta también la influencia de factores externos que ya se han comentado en la anterior categoría como son la publicidad o las recomendaciones del grupo de pares.

En conjunto entre aquellos informantes que optan por un producto audiovisual frente a uno literario (que se ha observado que carecen de hábito de lectura) como aquellos que prefieren el producto literario pero que posteriormente apenas leen de forma voluntaria o su acceso a la lectura es más instrumental, se observan pautas o causas comunes de dicha desmotivación; la comodidad de la ficción audiovisual, falta de tiempo y dedicación para leer o una sensación de mayor concentración y predisposición como requisito para acceder a la lectura. Situaciones que quedan ejemplificadas en las respuestas que siguen a continuación:

Prefiero la versión cinematográfica ya que es más rápido y económico. Además, muchas veces por unas circunstancias u otras acabo dejando los libros a medias (GG, In)

Prefiero la versión cinematográfica me parece más cómoda (LE In)

En la misma línea se sitúan las respuestas de Sr In, EL Pr, MV Pr, Xperia Pr, PL Pr.

Prefiero ver películas porque no me llama mucho la atención leer historias largas (RO In)

Hábitos y modos de recepción de la ficción audiovisual y literaria en adolescentes y jóvenes

Prefiero el cine porque me resulta más entretenido y prefiero ver los personajes a tener que imaginármelos (Vc In)

Mejor película, porque si el libro no me engancha desde el principio lo dejo de leer. También leer el libro te ocupa más tiempo y la película la puedes ver acompañado de amigos, familiares... (I2 Pr)

Prefiero las versiones cinematográficas, porque el tiempo que utilizas es menor y ya muestra la historia y no la tienes que imaginar (Jc Pr)

Prefiero la película porque me gusta ver lo que está sucediendo en lugar de imaginarlo (Pi Pr)

Yo es que necesito mucha concentración, para leer te tienes que concentrar mucho y demás. Y en la peli simplemente con verlo te metes ya ahí (...) yo creo que resulta más fácil, porque claro estás leyendo el libro y tienes que imaginártelo en tu cabeza, pero en la serie o una peli al estar viéndolo directamente como que te metes ya en situación (Entrevista grupo 3.1. y 3.2.)

Si, está la película ya que no tengo mucho tiempo libre para leer, y si no hay película con la calma el libro (AL In)

Son mucho mejores los libros que las películas, pero nunca saco tiempo para leer, así que acabo viendo las películas (BI In)

Los motivos principales que se observan giran en torno a varios ejes de interés. Por un lado, como ya se ha destacado en el anterior epígrafe, la poca capacidad de esfuerzo mental que requiere una serie o una película frente al libro que, en principio, implica llevar a cabo un ejercicio más potente de imaginación y de concentración para poder entender y descubrir toda la trama y a sus personajes. Como afirma Sánchez Noriega (1997) o Livingstone (2002), la ficción audiovisual se caracteriza porque presenta un mundo al que es fácil acceder, con un lenguaje sencillo (que simplifica en exceso la realidad, en muchos casos) y sin necesidad de ejercer prácticamente ningún esfuerzo. Es un medio de influencia masivo que crea la sensación de un mundo de posibilidades a través de una programación continua y amplia frente, a un producto literario a largo plazo que presenta mayor dedicación mental y temporal.

Capítulo IV. Análisis y tratamiento de datos

Aparte yo necesito mucha concentración, para leer te tienes que concentrar mucho para imaginar. En la peli ya con verlo te introduces. (...) Si lees el libro tienes que imaginártelo en tu cabeza, sin embargo en la peli como que ya te metes más en situación, yo lo veo así también (Entrevista grupo 3)

Yo opino lo mismo que Sandra lo que pasa que las series como que están más a mano, más fácil. En el libro si tienes poco tiempo no puedes estar todos los días leyéndolo (Grupo de discusión 2)

Las películas sí, no sé como que prefiero verlo antes que leerlo, lo veo más fácil. Es que luego como no me atrae leer pues digo, la película. Por ejemplo, un libro, *Palmeras en la nieve*, primero fui a ver la película y luego me puse a leer el libro y vi que las primeras páginas eran iguales y ya pasé totalmente (Entrevista grupo 2)

Por otra parte, aunque unido a lo anterior, esa inmediatez y rapidez que ofrece el producto audiovisual en lo que respecta al desarrollo de la historia y la acción, muy propia del mundo que los jóvenes viven, contrasta con la narrativa de un libro que generalmente conlleva un desarrollo más lento, pausado y detallado así como prolongado en el tiempo. Al respecto, Morduchowicz (2010) menciona una nueva sensibilidad marcada principalmente por la cultura popular juvenil donde los jóvenes están acostumbrados a percibir y relacionar los sucesos que aparecen en las pantallas con gran rapidez y fragmentación. De hecho, las narrativas predominantes están asociadas a la acción, a la rapidez y a los efectos especiales frente a unas literarias que cumplen con las características anteriormente comentadas:

Versión cinematográfica porque me llama más la atención de forma visual, ya que la lectura no me atrae mucho (MC In)

La versión cinematográfica porque les pones situaciones reales ya que las ves. Está todo analizado y detallado (Mo In)

Prefiero ver la película porque no me llaman mucho la atención las historias largas (RO In)

En la misma línea se sitúa la respuesta de A Pr

Prefiero la versión cinematográfica ya que es más rápido y económico. Además,

Hábitos y modos de recepción de la ficción audiovisual y literaria en adolescentes y jóvenes

muchas veces por unas circunstancias u otras acabo dejando los libros a medias
(GG In)

Prefiero las versiones cinematográficas , porque el tiempo que dedicas es menor
y ya muestra la historia y no te lo tienes que imaginar (Jc Pr)

Versión cinematográfica porque prefiero ver la historia en imagen (Ip Pr)

En la misma línea van las respuestas de JS In, Vc In, D Pr

Esta faceta del tiempo ha sido un elemento recurrente en las respuestas de algunos informantes para justificar su desinterés por la lectura y el poco hábito lector que tienen. Es decir, los jóvenes consideran que la escasez de tiempo libre que manifiestan no les permite dedicar un espacio temporal a leer un libro y prefieren realizar otro tipo de tareas de una duración más corta donde los hábitos de recepción de ficción son más efímeros, como se puede comprobar en las siguientes respuestas:

No sé, siempre se saca más tiempo para ver series o así que para ponerte con un libro, siempre hay más excusas, aunque sea más entretenido el libro por lo que dicen que te entretiene más y te puedes imaginar la historia (...) A la hora de leer un libro tienes que concentrarte más, sin embargo una serie la puedes ver en cualquier momento aunque haya ruido (Grupo de discusión 1)

Y luego pues la verdad es que no tengo mucho tiempo porque las clases entre semana y el fin de semana que trabajo pues no tengo mucho tiempo. De pequeño sí que me gustaba leer bastante y depende de los libros pues sí que...pero ya te digo que lo último que he leído como que no me incita mucho (Entrevista grupo 3.1.)

Es que por un lado no tengo tiempo porque ahora por ejemplo estamos con exámenes y trabajos y es que es imposible y tampoco me llama porque tampoco he encontrado ese tipo de libros que me gusten. Y con lo que llevo leyendo a lo largo de mi trayectoria tampoco, sí que es cierto que unos libros más que otros, pero tampoco he encontrado esa lectura (Entrevista grupo 2)

Un elemento que merece atención, ya que esta sensación de tiempo debe entenderse de forma subjetiva y relativa en tanto que son los propios jóvenes los que deciden cómo afrontar el tiempo libre que tienen y en qué lo quieren dedicar.

En última instancia, muchos informantes han mencionado la sensación de comodidad en un sentido metafórico para referirse, nuevamente, al hecho de considerar que al producto audiovisual pueden acceder en cualquier instante, sin necesidad de tener una motivación específica para ello, simplemente como modo de entretenimiento y placer rápido e inmediato desde cualquier dispositivo, mientras que la idea de la lectura literaria se concibe como una actividad en la que se requiere mayor predisposición así como una lectura lineal. Es decir, en la misma línea que presenta Morduchowicz (2010), la lectura literaria no resulta tan estimulante en primera instancia debido a que esta se debe llevar a cabo de forma más pausada cuya estructura exige que la atención esté únicamente puesta en el libro, generalmente. Sin embargo, la lectura de pantallas audiovisuales implica para el joven un hábito de percepción múltiple al que está más acostumbrado donde puede, sin necesidad de realizar demasiado esfuerzo, llevar a cabo diversas tareas de socialización y entretenimiento al mismo tiempo que ve el producto de ficción audiovisual.

Yo es que pienso que estamos en una sociedad de lo rápido, lleva menos esfuerzo a lo mejor ver una película o una serie que leer, es más cómodo, más instantáneo ver una serie (Grupo de discusión 3)

Yo ver series y películas más que nada porque es más cómodo (...) yo también porque se te hace más ameno que coger el libro y empezar a leer (grupo de discusión 1)

Yo ahora por ejemplo este año he perdido más el hábito de lectura, y es que ahora por la noche llego a casa cansada y es como ufffff leer ahora algo (...) parece que toca el momento de una serie o una peli (Grupo de discusión 3)

No, de todo mi entorno prefieren ver las series o las películas que leer. Yo creo que no se lee mucho ahora, es más cómodo ponerse a ver una pantalla que leer (Entrevista grupo 1)

Yo por falta de tiempo, porque leer me gusta mucho, te entretiene un montón. Si tienes que estudiar y eso pues lo vas dejando (Grupo de discusión 1)

Yo creo que sí que les gusta, pero es lo que hemos dicho por falta de tiempo también pues prefieren ver películas (Grupo de discusión 2)

Por estos motivos, argumentan Vargas Llosa (2012) o Lluich (2010), como ya se ha detallado en la anterior categoría, que la industria literaria, cada vez más, está adquiriendo las pautas propias del universo audiovisual con el objetivo de captar jóvenes lectores, ofreciendo un tipo de lectura más *light*, que evite complejidades, vinculada estrechamente a la ficción audiovisual, proporcionando un producto que apenas exija esfuerzo mental, haciéndole ver al joven que está a la vanguardia.

Este hecho va unido a la capacidad que tienen los jóvenes de disfrutar de todas las pantallas al mismo tiempo, y no están interesados en renunciar a una para utilizar la otra, cuando tienen la sensación de que pueden hacer múltiples tareas de forma simultánea, lo que les permite “ahorrar” tiempo aunque ello conlleve dedicar un intervalo temporal menor a una labor determinada. Según Mena (2014), aunque este hecho puede tener ventajas en cuanto a las capacidades que tienen los jóvenes de relación de contenidos o de búsqueda e interacción con diferentes tipos de información, el autor también considera que puede generar varios inconvenientes, principalmente el hecho de que puede disminuir la capacidad de concentración de los informantes con respecto a la tarea que están llevando a cabo, propiciando que se den periodos de atención muy cortos con una necesidad constante de cambiar de tema rápidamente para estar al tanto de todo tipo de informaciones. Un aspecto que le puede generar al joven ansiedad por realizar muchas tareas al mismo tiempo y sensación de estrés por querer estar al compás de todo lo que va sucediendo en su entorno de manera constante.

Estos aspectos que señala el autor quedan corroborados en múltiples respuestas de los informantes y justifican por qué al final muchos de estos se decantan más por la ficción audiovisual ya que cumple con cada uno de estos patrones comentados mientras que el libro, generalmente, no sigue este símil de comportamiento. Se genera en el adolescente y en el joven un deseo constante de poder abarcar en el menor tiempo posible y de la forma más rápida todo tipo de conexiones. Se crea la necesidad de estar al tanto de todas las pantallas constantemente, ya que además estas ofrecen unos resultados inmediatos de satisfacción, y ello no va en la línea que generalmente maneja la lectura de ficción.

c) Facilidad de procesos simbólicos de imaginación en la ficción literaria

Aunque más de la mitad de informantes apenas tienen hábitos lectores y/o han manifestado desinterés por la lectura, no hay que obviar al grupo de jóvenes que sí que llevan a cabo de forma más continuada lectura de ficción y que han señalado su motivación y preferencia por la misma. El principal motivo que han evocado ha sido el hecho de que el libro permite recrear en la mente del joven todas las situaciones y personajes que aparecen en el texto, realizando un ejercicio de imaginación, posibilitando que el informante pueda revivir toda la narrativa que aparece en el libro como este desee. Por tal motivo, el segundo aspecto que han señalado es el gran número de detalles que este aporta, frente a productos de ficción audiovisual, y que facilitan que el lector pueda vincularse más estrechamente a la trama y a los personajes promoviendo, por un lado, hábitos lectores más duraderos y, por otro, procesos simbólicos de imaginación que permitan construir significados comunes entre el texto y el lector:

Prefiero los libros, porque son más extensos y explican todo mucho mejor. Por ejemplo, en *Juego de tronos*, aunque está bien adaptado, hay muchas cosas que en la serie no salen (G In)

Yo prefiero más leer los libros porque son más detallados que no ver la peli porque te cambia toda la trama y así también me relajo (...) yo también prefiero leer porque así te lo vas imaginando, no te lo dan todo hecho (Grupo de discusión 1)

En la misma línea van las respuestas de Pi In, Ax Pr, LM Pr, An In

Prefiero el libro, porque la trama en la película suele ser más comercial. Además la lectura induce a la imaginación (LA In)

En la misma línea van las respuestas de Entrevista grupo 1

La lectura, porque con el libro cada uno percibe una historia. Además tiene más detalles (AL Pr)

En general la lectura, porque en ella puedo imaginarme las situaciones y en una película, veo lo que quiere que vea otra persona (Chi Pr)

Hábitos y modos de recepción de la ficción audiovisual y literaria en adolescentes y jóvenes

Libro. Me gusta desarrollar mi imaginación al leer los libros, además de que explica más detalladamente las cosas. En las películas siempre suelen faltar cosas (Cri Pr)

Prefiero el libro ya que en ellos suceden mayores acontecimientos. En las películas suelen recortar contenido por las limitaciones de tiempo. Además los libros permiten que vuele tu imaginación creando a los personajes. En las películas la imaginación es escasa. (ET Pr)

En la misma línea se sitúa la respuesta de AR In

Yo prefiero libro porque creo que te da pie a imaginarte los personajes y creo que son bastante más completos que lo que suelen ser las películas (Grupo de discusión 2)

En general prefiero la lectura, porque al fin y al cabo, el autor describe los personajes pero cada uno de los lectores le damos una imagen u otra, sin embargo, reconozco que si hay una película antes de que me haya leído el libro, me cuesta leer. (J Pr)

Sin pensármelo dos veces el libro. El libro posibilita ejercitar tu imaginación, ser tú el protagonista. Una película la ves y al día se te olvida (R Pr)

Definitivamente libro, creo que se vive más, tú le pones la voz y la imagen a tus personajes de alguna manera, tú los creas y les das vida. Las películas de alguna manera rompen esa magia, además de tener que ajustarse a un tiempo y a unos estándares (SL Pr)

Ahora mismo la facilidad es la serie porque tiempo para leer poco. Pero en verano cuando tengo más tiempo libre, leer un libro me encanta porque te puedes imaginar las cosas a tu manera, no es tan estricto como en la película ni como en las series. Me gustan los libros por la capacidad de abstracción que te permite (Entrevista grupo 4)

Las respuestas resaltan la importancia de tener en cuenta como motivación principal para la lectura de un libro, la posibilidad que este permite de imaginar otros mundos posibles a través de una narrativa extensa y detallada que facilita diferentes procesos de identificación y abstracción. Bruner (1996) establece cómo la narrativa literaria permite al joven sentirse protagonista y que forme parte de esa trama, ya que los sucesos no

solamente se dan en el libro sino en el receptor; como queda reflejado, a modo de ejemplo, en estos extractos significativos recogidos de las respuestas anteriores: “El libro posibilita ejercitar tu imaginación, ser tú el protagonista” (R Pr), “en el libro tú le pones la voz y la imagen a tus personajes de alguna manera, tú los creas y les das vida” (SL Pr). Por tal motivo, en la línea de respuesta de los informantes, consideramos que el lector puede reconstruir la historia a través de ese ejercicio de imaginación y de abstracción donde el informante crea diferentes mundos posibles. Como afirma Petit (2001):

El lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor [...] y es ahí donde el lector se construye [...] para ellos el libro es más importante que lo audiovisual en un terreno: cuando permite abrirse a la fantasía, a lo imaginario, al mundo interior. (p. 28,32).

Por esa razón, además, en la comparativa con la ficción audiovisual, los jóvenes detectan que normalmente los personajes y las situaciones ya están definidos a través de la imagen y ese ejercicio de introspección no es tan evidente ni se da del mismo modo, es decir, en la ficción audiovisual apenas hay espacio para la subjetividad de lo acontecido. De ahí emana que la lectura genere una experiencia literaria profunda:

En una serie no te sientes tan identificado con ir resolviendo poco a poco la serie o la historia (Grupo de discusión 4)

Agradezco que se alargue el libro, que sea poco a poco, que este escrito detallado de todo, que tu imaginación vaya poco a poco como si fueras tú el que va a esa historias. Si es rápida la acción como una serie o una película no te sientes tan identificado como ese poco a poco ir resolviendo la historia o el problema (Entrevista grupo 4)

Yo cuando busco un libro me gusta encontrar algo semejante con el protagonista para encontrar alguna conexión (Grupo de conexión 3)

Hábitos y modos de recepción de la ficción audiovisual y literaria en adolescentes y jóvenes

Un libro te engancha cuando levantas la cabeza de las páginas y no te das cuenta del tiempo que ha pasado, es cuando un libro de verdad te engancha (Grupo de discusión 4)

En el libro tú te creas las imágenes, los personajes. En el libro les das tu punto de vista y te lo montas como quieres, da más rienda a la imaginación. En la película es así y punto (Grupo de discusión 3)

Aunque no se considera un requisito imprescindible para la identificación, muchos informantes creen que el libro permite profundizar sobre los personajes en mayor medida lo que supone que el joven pueda vincularse más estrechamente con los sentimientos del mismo, con sus emociones y llegar a empatizar con estos. Un aspecto relevante sobre el que Lomas (2016) se detiene, cuando habla de la capacidad que tienen los textos narrativos literarios para acompañar ese espacio sentimental de las personas estimulando la fantasía y el afán por imaginar otros mundos posibles, fomentando diferentes maneras de entender la propia vida y las ajenas. De hecho, sobre este último aspecto, Mendoza (2001) también argumenta cómo en el proceso lector el joven obtiene multitud de significados que le aportan un entendimiento de vivencias previas y solución de diversos conflictos anímicos y, al mismo tiempo, cierto conocimiento de nuevos horizontes que se abren.

Por otro lado, se encuentran aquellas personas que eligen leer libro o ver una película en función de la ocasión y con matices:

Depende, me gusta sobre todo leer sagas de libros y luego veo las películas:
Ejemplo: *Juegos del hambre*, *El corredor del laberinto*, *Divergente* (AT In)

Libro o película. Los libros me mantienen entretenida durante más tiempo, y me permiten imaginar más, pero las películas me muestran las cosas (MM In)

Depende del libro y de la película, aunque suelo dar más preferencia a la película (Bn Pr)

Suelo preferir los libros, aunque a veces prefiero haber visto antes la película para poder poner cara y personalidad a los personajes (BC Pr)

Me gustan ambas cosas. Si he leído un libro después veo la versión cinematográfica para comparar y ver cual me gusta más. Si primero veo la

Capítulo IV. Análisis y tratamiento de datos

película y me llama la atención, a continuación leo el libro (Fx Pr)

Depende. Yo particularmente prefiero ver las películas porque tienen efectos especiales y pueden llegar a impresionar más. Pero otras veces los libros porque te desarrollan mucho mejor el argumento y te cuentan los detalles. Como por ejemplo en los *Juegos del hambre*, el libro está mucho mejor (LA Pr)

Me gustan las dos de diferente modo. En el libro con tu imaginación pones cara a los personajes y a los ambientes. En la versión cinematográfica ya te lo dan (SK Pr)

Depende, a veces prefiero el libro y otras la película. Al hacer la película del libro pueden dejarse partes que parecían importantes, el libro es más profundo, te da contenido. La película cuando no tengo tanto tiempo para leer o porque me apetece verlo en pantalla (TT Pr)

Son principalmente algunas de estas respuestas las que resumen las preferencias que se han ido comentando sobre la elección de un formato u otro. Por un lado, las personas que leen prefieren el libro porque este contiene, aporta más detalles sobre la trama y permite imaginarse las situaciones pero, por otro lado, la película contiene efectos especiales, imágenes en movimiento y puede motivar más, en ocasiones.

Por su parte, conviene señalar que los informantes que han llevado a cabo este tipo de respuestas de hábitos y preferencias lectoras corresponden con el grupo de jóvenes que se acercan a un libro de forma voluntaria, es decir, por iniciativa propia, más allá de lecturas obligatorias del instituto:

El primer libro por curiosidad propia ya que me resulta muy interesante todo lo relacionado con la historia, además se trata de un relato presentado como un cómic (AS Pr)

Algunos heredados, pero siempre porque me resultaron interesantes, y la mayoría los seleccioné ojeando en la librería. Suelo coger los *best-seller* pero en tamaño bolsillo (Cl Pr)

Entrando en tiendas de libros y buscando los que me gustaban. El vendedor y familiares me han recomendado libros (ECA Pr)

Hábitos y modos de recepción de la ficción audiovisual y literaria en adolescentes y jóvenes

Amigos, conocidos, buscándolos en internet y visitando librerías (EG Pr)

He visto frases por las redes sociales que hacen referencia a estos libros y me llaman la atención, o si no me los recomienda una amiga (EG Pr)

La mayor parte de los libros que tengo son porque los he visto y me han gustado y me los he comprado (H Pr)

Me gusta leer, por eso hay veces que compro libros que me gustan (JK Pr)

Regreso a tu piel me lo recomendó mi madre. El resto me llamaron la atención cuando leí la sinopsis y me los leí. También me los quería leer antes de ver las películas (LV Pr)

Los encontré en la papelería de mi barrio, el primero me pareció muy interesante, además de muy recomendable y entretenido. El segundo igual, y este me llevó a leer los dos siguientes (R Pr)

No tengo preferencia, son libros que o bien me recomiendan o he buscado información por internet y tengo curiosidad sobre ellos (Entrevista grupo 1)

Este hecho presenta coherencia ya que las personas que prefieren un libro, que tienen cierto hábito de lectura y que son capaces de explicar esas motivaciones a través de lo que este les aporta (capacidad de imaginar la narrativa, mayor número de detalles, procesos de identificación, etc.) corresponden con aquellos informantes que acceden a este por iniciativa propia y no por mera imposición ya que, en este segundo caso, normalmente, los jóvenes no hallan placer en la lectura y no se generan ciertos vínculos ya que esta se ve como un trámite para aprobar la asignatura donde no se presentan tan fácilmente esos espacios de encuentro entre el libro y el lector. Como señala Sanjuán (2013), los jóvenes no hablan tanto de un rechazo al concepto de lectura como tal, sino a una sensación de obligatoriedad constante en ciertos títulos de la etapa de secundaria que eran concebidos como una imposición, alejados del interés emocional que estos podían despertar para el lector provocando que, en consecuencia, la experiencia literaria que se generase al respecto fuera muy escasa o nula.

Un último aspecto que recita este grupo de informantes que prefiere la lectura y tiene ciertos hábitos lectores, es el hecho de que los libros a los que acceden presentan gran

variedad y, normalmente, van más allá de los *best-seller* que probablemente sean más leídos, como se ha visto en anteriores epígrafes, por lectores esporádicos o menos habituados a la lectura:

No, la verdad que tampoco busco la que lee todo el mundo o lo que está de moda. Yo lo que hacía era ir a la tienda de periódicos que está en mi barrio y si alguno me gustaba pues lo cogía (Entrevista grupo 4)

Suelo leer muchos libros que han sacado la película, me llama más la atención leer el libro que ver la película. Pero hay otros libros que no, que no son nada conocidos pero que me enganchan incluso más que los conocidos (Entrevista grupo 1)

Sandman, El beso más pequeño, El diario de Ana Frank, Los últimos días de Pompeya, la mayoría los seleccioné ojeando en las librerías (CI Pr)

Memoria de España, lo escogí por curiosidad porque me resulta muy interesante todo lo relacionado con la historia, además es un relato en cómic (AS Pr)

Entrando en tiendas y buscando los que me gustaban. El vendedor y familiares me han recomendado libros (ECA Pr)

Me before you, La quimera secreta de los encuentros, la mayor parte de los libros que tengo son porque los he visto y me han gustado y me los he comprado. Pocos de ellos son recomendados (H Pr)

Marina, The old man on the sea. Me gusta leer, por eso hay veces que compro libros que me gustan (JK Pr)

El último adiós, El viaje más largo, Regreso a tu piel. Me llamaron la atención cuando los leí (LV Pr)

El primer beso, Oscuros, Gritaré tu nombre. Algunos me los recomendaron y otros los encontré en la librería (Ny Pr)

The Hunted, Alas negras. Mis hermanos me recomendaron unos cuantos, me los regalan o los pido prestados. También leo en el libro electrónico (SK Pr)

El disfrute que genera la lectura y la experiencia literaria que se gesta a través de la misma se corresponde, por lo tanto, con un acceso más discriminado y selectivo a

determinados libros. Por supuesto, ello no quita que no hayan podido recibir otros estímulos publicitarios o de recomendaciones de forma directa o indirecta, sin embargo, en este caso, se observa que hay un interés de acceso a esta de forma interna más allá de presentar únicamente factores de influencia externos. Este aspecto difiere, en parte, de los resultados obtenidos en otros estudios (Colomer y Munita, 2013; Dueñas *et al.*, 2014; Soto, 2015) donde se concluye que la mayor parte de jóvenes que son lectores acceden en su gran mayoría a literatura *best-seller* y no presentan capacidad para vincularse a otro tipo de textos literarios. La diferencia se puede observar en que dentro de este universo, aquellos informantes que han presentado un registro literario más esporádico y puntual, presentan un hábito relacionado con los libros de superventas y, sobre todo, con el universo mediático y publicitario que se desprende de este a través de la publicidad y sus adaptaciones audiovisuales. Por su parte, el resto de informantes, aunque en ocasiones acceden a un formato *best-seller*, normalmente no están tan influenciados por el universo mediático predominante presentando otro tipo de registro literario.

Además, aquellas personas que afirman leer por el placer que esta les otorga, normalmente han acudido a las librerías en busca de nuevas lecturas, han buscado información por internet o han indagado sobre temáticas o géneros que les pudieran interesar. A modo de ejemplo, la directora de la biblioteca Cubit observa que muchos adolescentes comienzan con los cómics y a medida que van avanzando en edad gran parte de estos van aproximándose, por ejemplo, a la novela gráfica o a las sagas de ficción:

El cómic abarca muchas generaciones, incluso muchos comienzan con manga, *Dragon ball* y luego se van pasando a novelas trilogías, Laura Gallego, aunque muchos no abandonan el cómic [...]. Luego muchas chicas comienzan con la novela rosa o romántica, otras pasan directamente a las trilogías o sagas, siguen teniendo mucha importancia las trilogías y sagas, y luego algunos preferirán la fantasía, otros el miedo (Entrevista Cubit)

No obstante, conviene señalar que, por un lado, este grupo de informantes es más escaso con respecto a aquellos que leen libros recomendados por el grupo de pares o anunciados por televisión, sin embargo, por otra parte, se observa que este grupo de jóvenes que son lectores más habituales tiene un hábito de lectura más constante y

duradero con respecto al total de informantes lectores.

Ello se debe a varios motivos. El principal es que hay muchos informantes que son lectores esporádicos que llevan a cabo el hábito de forma irregular por “falta de tiempo”. Además, en general, no les suele llamar demasiado la atención la lectura y a veces se acercan a esta de manera instrumental, bien por obligación escolar, porque quieren encajar dentro de la categoría de lector o porque han conocido el libro a través de una fuerte campaña de *marketing* audiovisual. Realmente este tipo de lectores no suele lograr engancharse a la lectura. Por su parte, a aquellos informantes que les gusta leer y llevan a cabo la actividad de forma más habitual, afirman mayor interés por diferentes tipos de lectura y mantienen recuerdos duraderos de esta, se entretienen leyendo y les gusta. Son habituales compradores de libros, los cogen de la biblioteca y suele indagar entre estos. Generalmente el hábito es duradero y más continuado en el tiempo (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008). Estos aspectos se recogieron en el diario de campo, ya que durante la realización de las entrevistas observamos ciertos aspectos que a continuación se destacan corroborando el análisis expuesto:

Diario de campo, 14 de mayo de 2016.

Tras realizar las entrevistas a los informantes, se observan diferencias muy notables con respecto a los lectores habituales o a aquellos que son esporádicos o que apenas tienen interés por la lectura. En los primeros casos, las dos personas entrevistadas eran capaces de evocar durante la conversación títulos de libros muy diversos para ejemplificar aquellos aspectos que querían comentar y matizar. Sin embargo, en el segundo caso, cuando se les preguntó a los informantes acerca de sus hábitos literarios no fueron capaces de evocar ningún título y además, en general, manifestaron dificultades para explicar cualquier tiempo de experiencia literaria que hubieran podido tener, lo que puede indicar que no leen porque no encuentran ningún placer ni ningún tipo de vinculación hacia la ficción literaria.

d) Nivel interpretativo: Conclusiones parciales.

Tabla 13:

Motivaciones del acercamiento a la ficción audiovisual

<p>Motivación principal de acercamiento a la ficción audiovisual es sensación de disfrute y placer.</p> <p>Ocupación del tiempo libre a través de una actividad que provoque diversión, evasión y distensión de forma inmediata.</p>	<p>-La motivación principal que tienen los informantes para acercarse a un producto de ficción audiovisual es la sensación de placer y disfrute que este presenta, seguido de una trama que despierta curiosidad. Esta vinculación con la ficción se forja principalmente como vehículo de ocupación del tiempo libre a través de una actividad que provoque diversión, evasión y distensión de forma inmediata que permita suplir determinadas necesidades emocionales.</p>
<p>Con la ficción audiovisual el joven puede evadirse de las preocupaciones y combatir la sensación de aburrimiento.</p> <p>Prima pensamiento débil, vinculado a tramas superficiales que apenas requieren esfuerzo mental.</p>	<p>-Todo ello, permite que el joven pueda evadirse de las preocupaciones de su vida diaria y combatir la sensación de aburrimiento que pueda tener. En general, prima un pensamiento débil ya que el joven suele acudir a tramas superficiales que apenas requieran esfuerzo mental, ajustando su selección a los intereses particulares del momento.</p>
<p>Las tramas humorísticas priman en este tipo de formato de ficción que apenas requiere implicación emocional intensa.</p> <p>Predomina un lenguaje sencillo con historias que no requieren un seguimiento continuo, lo que permite al joven llevar a cabo actividad multitarea sin elevado coste intelectual.</p> <p>Este es uno de los principales motivos por el cual los jóvenes se decantan más por la ficción audiovisual, dado el estilo de vida juvenil que predomina en la actualidad.</p>	<p>-Este tipo de ficción seriada que los jóvenes señalan, se presenta generalmente a través de un conjunto de tramas humorísticas que no requieren una implicación emocional intensa con las situaciones que se presentan y que están pensadas para generar fácilmente la sonrisa en el telespectador. En este tipo de series predomina un lenguaje sencillo y un conjunto de historias que no requieren un seguimiento continuo de las mismas por parte del informante. Ello le permite al joven llevar a cabo una actividad multitarea, realizando múltiples actividades al mismo tiempo sin que estas le exijan un elevado coste intelectual.</p> <p>-Se considera que este es uno de los principales motivos por los cuales los jóvenes se decantan más por la ficción audiovisual frente a la narrativa literaria, ya que esta última se</p>

	<p>encuentra solapada por el estilo de vida juvenil al que se está haciendo mención.</p>
<p>Se puede encontrar otro formato de ficción seriada que no cumple estrictamente estos parámetros, con tramas y personajes más elaborados y con una mayor profundidad.</p> <p>-El modo de acceso a la ficción por parte del joven en estos casos es distinto, aparecen sentimientos de enganche e identificación más duraderos.</p>	<p>-Existe otro tipo de ficción seriada que, aunque cumple algunos de estos parámetros, no está tan pensada para consumir y desaparecer sino que promueve tramas más elaboradas, personajes más profundos y el modo de acercarse por parte del joven es diferente ya que este no suele buscar únicamente la evasión. Más allá de ello aparecen sentimientos de enganche e identificación más duraderos. Sin embargo, sobre este tipo de ficción se hablará más adelante en la categoría de construcción identitaria.</p>

Tabla 14:

Acerca de los falsos lectores

<p>Prácticamente la mitad de informantes son falsos lectores, jóvenes que tienen un buen concepto de la lectura y que afirman que les gusta leer pero que, posteriormente, no lo hacen o en ocasiones muy limitadas.</p> <p>Ello se da porque actualmente los jóvenes tienen que lidiar entre las preferencias literarias que querrían tener y el discurso oficial que impera entre jóvenes acerca de la falta de tiempo para llevar a cabo este hábito.</p> <p>También influye un contexto hiperestimulado en torno a lo visual y las dinámicas que de ahí emergen.</p>	<p>-Se observó, que casi la mitad de informantes del total preferían la lectura de un libro frente a un producto audiovisual, sin embargo, se comprobó que la mayoría de estos, posteriormente, apenas habían leído. Este grupo de informantes se engloba dentro de la categoría de “falsos lectores” para referirse a jóvenes que tienen un buen concepto de la lectura y que afirman que les gustaría leer, pero que realmente no leen o lo hacen en escasas ocasiones.</p> <p>Esta aparente contradicción se explica por el hecho de que actualmente los jóvenes tienen que lidiar con las posibles preferencias literarias que tienen o querrían tener, asociadas generalmente al valor social que tiene la lectura, y al discurso oficial aprendido y la situación real donde los jóvenes argumentan una constante falta de tiempo para llevar a cabo dicho hábito. Ello va estrechamente relacionado con un entorno altamente estimulado en lo visual que dificulta ciertos hábitos literarios mientras que facilita dinámicas de socialización y relación en torno a la ficción audiovisual.</p>
--	---

Tabla 15:

Desmotivaciones hacia la ficción literaria

<p>Los informantes que no leen o que son lectores esporádicos prefieren la ficción audiovisual por la comodidad que inspira, la falta de tiempo para acceder a la lectura así como la necesidad de concentración y predisposición que esta despierta.</p>	<p>-No obstante, en conjunto sobre los informantes que no leen, que son lectores esporádicos y/o que prefieren un producto audiovisual, las causas principales son; la comodidad de la ficción audiovisual, falta de tiempo y dedicación para leer o una sensación de mayor concentración y predisposición como requisito para acceder a la lectura.</p>
<p>Los jóvenes están acostumbrados a la lectura de múltiples pantallas y ello asociado a la rapidez e inmediatez del acontecimiento se presenta como un elemento positivo frente a una narrativa literaria a largo plazo.</p>	<p>-La lectura de pantallas audiovisuales se corresponde con un ejercicio de lectura múltiple y placentero al que los jóvenes están acostumbrados, lo cual les genera una sensación de comodidad. Ello unido a la inmediatez y rapidez del acontecimiento que esta ofrece como elemento positivo frente a una narrativa literaria que se presenta a largo plazo.</p>
<p>Otro motivo de preferencia de la ficción audiovisual es la poca capacidad de esfuerzo mental que presenta frente a la narrativa literaria que implica un ejercicio de concentración mayor. Un aspecto que se distancia de la realidad fragmentada que viven los jóvenes.</p>	<p>-Además, la poca capacidad de esfuerzo mental que requiere una serie o película frente a una actividad de concentración más potente que implica el texto de ficción para entender toda la trama, es un aspecto que se distancia de esa realidad fragmentada a la que están acostumbrados los jóvenes.</p>
<p>La sensación de falta de tiempo ha sido el argumento más usado, presentándose como una barrera que se autoimponen los jóvenes.</p> <p>Un tiempo que se debe relativizar y entender desde la óptica de la actividad multitarea que les permite “ahorrar tiempo”.</p>	<p>-Finalmente, la sensación de falta de tiempo ha sido el último elemento recurrente para justificar el distanciamiento hacia la literatura y el desinterés para estos jóvenes, funcionando así como una barrera autoimpuesta para adquirir ciertos hábitos. No se puede hablar de un tiempo físico, ya que muchas veces dedican más espacio temporal a la ficción audiovisual o al ocio a través de internet, sino que se debe relativizar en los términos comentados sobre la capacidad multitarea que permite la ficción audiovisual y la sensación de que así pueden “ahorrar tiempo” frente a la ficción literaria.</p>

<p>El deseo es abarcar en el menor tiempo posible y de la forma más rápida todo tipo de conexiones.</p> <p>Necesidad de estar al tanto de todas las pantallas constantemente, ya que ofrecen resultados instantáneos de satisfacción.</p>	<p>-Se genera en el adolescente y en el joven un deseo constante de poder abarcar en el menor tiempo posible y de la forma más rápida todo tipo de conexiones. Se crea la necesidad de estar al tanto de todas las pantallas constantemente, ya que además estas ofrecen unos resultados inmediatos de satisfacción.</p>
---	--

Tabla 16:

Motivaciones del acercamiento a la ficción literaria

<p>Los lectores habituales buscan recrear situaciones y personajes obteniendo diferentes experiencias a través de la imaginación, reinterpretando la historia.</p> <p>Se dan procesos simbólicos de imaginación, facilitando la construcción de significados dado el gran número de detalles y el hecho de que sea un proceso de recepción más duradero.</p>	<p>-Por otra parte, se encuentran aquellos informantes que leen de forma más habitual. Las preferencias principales radican en la capacidad que tiene el texto de recrear en la mente del joven todas las situaciones y personajes posibilitando que este pueda revivir la narrativa del texto a través de la imaginación, interpretándola desde su propia perspectiva, así aparecen diferentes mundos posibles. Además, el gran número de detalles posibilita hábitos de recepción más duraderos y continuados, con la creación de procesos simbólicos de imaginación que permiten construir significados comunes entre el texto y el lector.</p>
<p>Emergen diferentes procesos de identificación donde el joven puede sentirse protagonista.</p> <p>Experiencia lectora individual donde el informante interpreta y entiende las situaciones desde su propia óptica.</p>	<p>-Todo ello facilita que emerjan diferentes procesos de identificación y abstracción que le permiten al joven sentir que forma parte de esa trama siendo protagonista. En consecuencia, los sucesos no se dan solamente en el libro, sino en la vida del receptor. Suele darse de manera individual ya que así se genera una experiencia lectora más enriquecida donde el informante interpreta las situaciones y personajes desde su propia óptica.</p>
<p>En la ficción audiovisual los personajes están más definidos y apenas hay espacio para la subjetividad de lo acontecido.</p>	<p>-Frente a la ficción audiovisual, el informante detecta cómo en esta, normalmente, los personajes y las situaciones ya están definidos a través de la imagen y ese ejercicio de introspección no es tan evidente ni se da del mismo modo, es</p>

<p>La lectura genera experiencia literaria más profunda ya que los informantes pueden vincularse más estrechamente con los sentimientos del personaje y obtener mayor empatía.</p>	<p>decir, en la ficción audiovisual apenas hay espacio para la subjetividad de lo acontecido. De ahí emana que la lectura genere una experiencia literaria más profunda, ya que la narrativa permite profundizar sobre los personajes en mayor medida permitiendo así que los informantes puedan vincularse más estrechamente con los sentimientos del personaje, sus emociones y llegar a un grado de empatía mayor. El libro acompaña el espacio sentimental del joven, fomentando diferentes maneras de entender la vida propia y las ajenas.</p>
<p>Aquellos informantes que obtienen experiencia literaria son los que presentan acceso a la lectura de forma voluntaria y deliberada frente a otro tipo de lecturas escolares obligatorias más rechazadas por no despertar motivación alguna.</p>	<p>-El grupo de informantes al que hace referencia este tipo de respuestas, corresponde a aquellos que acceden al libro de forma voluntaria y deliberada, lo cual implica, en buena parte, que el estado de identificación y vinculación que fomenta el libro va acompañado de la sensación que tiene el joven de leerlo por voluntad propia, más allá de lecturas obligatorias de instituto que han sido bastante rechazadas por los informantes por no percibir en estas ningún tipo de motivación personal o la sensación de despertar algún interés.</p>
<p>Los lectores habituales corresponden con un registro de lectura más amplio.</p> <p>Los Lectores esporádicos presentan un hábito relacionado con libros de superventas y muy enlazado con el universo mediático y publicitario que se desprende del mismo.</p> <p>Los lectores habituales presentan un bagaje literario más amplio, más allá de literatura <i>best-seller</i>.</p>	<p>-El disfrute que genera la lectura y la experiencia literaria que se gesta a través de la misma corresponde, por lo tanto, con un acceso más discriminado y selectivo a determinados libros, más allá de la publicidad sobre <i>best-seller</i>. En esta línea, aquellos informantes que han presentado un registro literario más esporádico y puntual, presentan un hábito relacionado con los libros de superventas y sobre todo con el universo mediático y publicitario que se desprende de este a través de la publicidad y sus adaptaciones audiovisuales. Por su parte, los lectores habituales, aunque accedan a un formato <i>best-seller</i> en ocasiones, normalmente no están tan influenciados por el universo mediático predominante y señalan un bagaje literario más amplio.</p>
<p>Los lectores esporádicos suelen acceder a la lectura de manera instrumental, bien por obligación escolar, porque quieren encajar</p>	<p>-Sobre el grupo de lectores esporádicos, normalmente son jóvenes a los que no les suele llamar demasiado la atención la lectura y a veces se acercan a esta de manera instrumental, bien por obligación escolar, porque quieren encajar dentro de la</p>

<p>dentro de la categoría de lector o porque su grupo de pares también lo está leyendo.</p> <p>Lectores habituales mantienen interés por diferentes tipos de lectura y mantienen recuerdos duraderos de esta, se entretienen leyendo.</p>	<p>categoría de lector o porque su entorno de pares también lo esté leyendo, fruto de una fuerte campaña de <i>marketing</i> audiovisual. Por su parte, a aquellos informantes que les gusta leer y llevan a cabo la actividad de forma habitual, afirman mayor interés por diferentes tipos de lectura y mantienen recuerdos duraderos de esta, se entretienen leyendo y les gusta.</p>
---	--

4.3.4. APLICACIÓN DE LA CATEGORÍA EMOCIONAL

Partiendo de las cuestiones relatadas anteriormente, se empieza a considerar que la posible construcción de la identidad en los jóvenes a través de productos de ficción tiene, por un lado, un componente más individual o privado y otro más social o colectivo, siendo que además el tipo de acceso y hábito de recepción es diferente en función del producto de ficción al que acceden, sus características y el vínculo que establecen con el mismo. A continuación, se detalla cómo se va re-construyendo la identidad del joven y de qué manera se van creando diferentes tipos de identificación en función de los distintos elementos que aparecen en la ficción y de cómo actúan estos componentes en la vida de los jóvenes. Para ello, se ha hecho diferenciación entre la ficción literaria y audiovisual, en los primeros bloques, ya que cada una presenta casuísticas diferentes y, finalmente, se han presentado las analogías y convergencias que presentan ambos tipos de productos en lo que respecta a la cuestión identitaria.

a) Vinculación con la historia y los personajes en la ficción literaria

1. Interpretación y reinención del personaje y la situación

En el anterior epígrafe se plasmaba el hecho de que aproximadamente la mitad de informantes prefería la lectura de un libro frente al producto audiovisual (a pesar de que se ha visto que posteriormente muchos de estos apenas tienen hábito lector) por el hecho de que este permite proyectar mentalmente las situaciones que se dan, reinventar y reconstruir la historia así como los personajes a través de los numerosos detalles que este ofrece, lo que permite que los informantes puedan sentirse más fácilmente identificados y vinculados a la trama y a los personajes, hecho que no se da tanto en la ficción audiovisual, o al menos no es tan evidente.

Esas respuestas van en consonancia con aquellas relacionadas directamente con la construcción identitaria, ya que la mitad de informantes han afirmado que les resulta más fácil identificarse con el personaje de un libro. Los motivos de esa vinculación son variados, pero el más destacado es aquel que versa sobre la facilidad con que el personaje

y las situaciones que se dan pueden ser interpretados desde la propia mirada del lector, permitiendo que este pueda entender y comprender la personalidad del personaje de diversos modos, lo cual deriva en que el espectro de informantes que se pueda sentir identificado sea mayor. En una serie o película la personalidad está más definida a través de la imagen y lo que esta presenta, aspecto criticado por algunos informantes:

En los libros, porque en cierto modo les doy el aspecto que yo quiero junto con las pautas del autor, siempre es más fácil llevarlos a tu terreno (AR In)

Normalmente con los de los libros, ya que tú lo creas como tú quieres, en cambio en las series te muestra una persona y no hay lugar para la imaginación (G In)

En la misma línea de respuesta se sitúa Bl In, Entrevista grupo 1, LE In

Con los de los libros, ya que puedes imaginar que tú eres el personaje principal, mientras que en las series ya les pones cara a los personajes (PCG Pr)

Con los de los libros, ya que su descripción es mucho más detallada y en cierta medida eres tú bajo tu propia interpretación el que forma el personaje en la mente (Cr Pr)

Considero mucho más fácil identificarse con los personajes de los libros, por la razón comentada anteriormente, en los libros la imaginación tiene mayor libertad por lo que podemos adecuar nuestra personalidad con el personaje (ET Pr)

En la misma línea se sitúan las respuestas de AL Pr y Carmen Pr

Creo que en los libros, ya que cuando lees algo te metes de lleno en el personaje, incluso te crees que te está pasando a ti. En las películas y series también pero no tanto, al ser imágenes visuales y no imaginarias lo ves “desde fuera” (LM Pr)

Con los de los libros, los personajes de las series las plasman de manera física siempre muy perfectas, suelen ser los “estereotipos de mujer” algo que no me gusta. En los libros les pones tú los rasgos que quieras (SK Pr)

Elegir entre película o libro, pues yo prefiero leerme el libro porque ahí tú te creas la imagen, los personajes, paisajes, sin embargo en la película si esto es así y es así (...) en el libro tú te creas tus personajes, te los imaginas tú y te lo montas como tú quieres, en la película que si lo ves dices pues es así y ya está, y

además el libro da más rienda suelta a la imaginación (Grupo de discusión 3)

En la misma línea se sitúa la respuesta de AA Pr

De estas respuestas se pueden extraer diferentes claves. Los informantes hablan de identificación a través de la narrativa literaria en la medida en que esta les permite acoger la personalidad y las características del personaje, así como de la historia misma y realizar una comparativa con sus propias vivencias y con su personalidad. Dicho de otra manera, la identidad del joven se construye en la medida en que este proyecta en imágenes mentales lo que el texto le evoca interpretándolo desde sus propias características personales y sus circunstancias, es decir, *cómo soy yo frente a lo que leo o cómo me posiciono frente a aquello que se da*, tal y como se observa en estos extractos representativos recogidos de las respuestas anteriores: “En los libros ya que puedes imaginar que eres el personaje principal” (PCG Pr), “en los libros podemos adecuar nuestra personalidad a la del personaje” (ET Pr) “en los libros incluso crees que te puede estar pasando a ti” (LM Pr).

Como se observa, esas características que el libro propone son acogidas e interiorizadas por el lector provocando que este tenga la libertad de poder transformarlas, adaptándolas a sus creencias y a su propia personalidad, donde la identidad del informante entra en acción y está constantemente reconstruyéndose. Como afirman Dueñas *et al.* (2014), la emoción de leer un libro, generalmente de manera voluntaria, implica que se dé una experiencia profunda de sentimientos, sensaciones con la trama y los personajes que intervienen a través de los cuales, en muchas ocasiones, los jóvenes buscan un vínculo de identificación provocando que exista un deseo de verse reflejados en esos elementos de la ficción, es decir, los informantes tienen una necesidad explícita de vincularse con los personajes y con la trama del libro. Así lo comentaban también en las entrevistas y grupos de discusión:

Yo cuando cojo un libro sobre todo lo que busco... me gusta sobre todo buscar algo semejante con el protagonista, quieres buscar algún vínculo con él y si no lo encuentro (...) es más rollo (Grupo de discusión 3)

Yo también en alguna historia me puedo identificar con alguna cualidad del personaje o de su carácter o con algo que sienta, más que con la historia (...)

además si te identificas con el personaje a mí me engancha más (...) te identificas con esa cualidad y aunque no hayas compartido esa historia la vives de alguna manera (Grupo de discusión 3)

Si sobre todo los libros sí, porque como me los voy imaginando como que me voy haciendo una imagen a mí misma y me voy haciendo la historia reflejada en mí misma (Entrevista grupo 1)

Me gusta que sean un poco como yo que no sean superfantásticos y superprototipo ideal de la sociedad sino personas sencillas y normales (Entrevista grupo 1)

Depende del libro, de la historia, según la historia encontrarás un personaje que te llame mucho la atención y a través de la historia te puedes sentir identificado con ese rasgo (Grupo de discusión 4)

Como se adelantaba anteriormente, son los propios informantes los que reclaman la necesidad de sentirse identificados con la narrativa que propone un libro, por un lado para que aumente el placer de seguir leyéndolo hasta el final y, por otro, que permita que el informante pueda vincular su identidad a aquello que sucede y lee, provocando que compartan semejanzas con los personajes, vivencias similares y posean características en común que crean que tienen o que les gustaría poseer. Como señala Lahire (2004), es el lector que se vincula al texto, el que desea tener experiencia de identificación con los personajes, formar parte de esa trama, sentir que participa de la misma, ya que generalmente se dan personajes cuyas características el informante posee o querría tener. Y así, el joven, a través de su intertexto lector puede relacionar diferentes lecturas, saberes y comprender mejor su propia identidad, a medida que la va construyendo con las diferentes historias y personajes que aparecen en ese trayecto literario (Mendoza, 2002).

Se observa que existe, en estos casos, una mayor facilidad y una mayor identificación con los personajes de los libros por el hecho de que ellos interpretan el personaje a su manera y lo hacen suyo acogiendo las pautas que les da el libro, lo que les induce a tener esa sensación de identificación. Además, se constata que son ellos mismos los que buscan identificarse con los personajes en el momento de acceder a un libro ya que ello les produce mayor placer en el momento de leerlo. De hecho, bajo este prisma, el libro se

prioriza sobre el producto de ficción audiovisual por la oportunidad que este brinda de imaginar otros mundos e historias posibles, estimulando la fantasía en el afán por conocer y entender otras vidas ajenas así como la propia. Lomas (2016), en este sentido, hace explícito este argumento al hablar de la creación de una memoria individual y colectiva y la formación de identidades a través de estas fórmulas imaginativas. Una dimensión personal que se puede dar, como afirma Bruner (1996), cuando los autores crean narraciones que dejan un amplio espacio para la subjetividad donde el lector puede reescribir la historia a través de la experiencia literaria que nace al respecto.

Y, por esa razón, las formas que aplican los informantes para obtener ese vínculo de identificación son principalmente tres: bien a partir de alguna característica o rasgo de la personalidad que consideran que tienen en común con el personaje, lo que les permite vincularse y compararse con este a través de rasgos similares, bien a través de unas situaciones que generan vivencias próximas entre lo leído y la vida real del informante, que es reconstruida a través de la historia del libro, o bien a través de aquellos rasgos que identifican en los personajes que de algún modo les gustaría poseer.

Estas tres características se aproximan a las que señala Lahire (2004) en su obra, ya que este señala cómo la novela permite elaborar y reelaborar esquemas de experiencia e identidad donde el lector puede identificarse con aquello que se da en la ficción, pero al mismo tiempo puede descubrir otros universos no conocidos que le inviten a descubrir vivencias alternativas de sucesos que ha vivido y probarse en otros papeles que podría desear vivir en un futuro cercano, en definitiva, dar sentido a su vida pasada, presente y, probablemente, proyectarse en situaciones futuras que querría experimentar.

Sí que conviene matizar que una no es excluyente de la otra, ya que pueden darse todas las formas de identificación de manera simultánea, dependiendo del texto, del lector y de la experiencia literaria que se gestó al respecto. Todo ello frente a una trama audiovisual que, aunque también genera vínculos de construcción identitaria, como se verá en los epígrafes posteriores, según este grupo de informantes esta se presenta más distante, con un suceso de imágenes que apenas dejan margen para la imaginación, con unos personajes que presentan unos cánones físicos y de personalidad definidos y cerrados que

dificulta la identificación si el joven no se ajusta a esas preferencias que propone la ficción audiovisual. Las respuestas que siguen a continuación ejemplifican estos aspectos sobre los modos de identificación en la ficción literaria:

Yo suelo leer mucho de aventuras y me gustan los personajes valientes, porque en ocasiones me gustaría tener esa valentía (...)Yo creo que sí, que te identificas un poco con el que lo interpreta porque dices, yo también me pondría en esta situación... (Grupo de discusión 4)

Yo por ejemplo cuando va a pasar algo, dices ostras yo haría esto, y de repente la protagonista hace otra cosa y dices... pues esto también es buena idea y siempre tienes otros puntos de vista que no tiene porque ser el mejor (Grupo de discusión 3)

Pues los valores que tenemos en común. Si es buena persona, si es bondadoso, alegre, romántico... (IB In)

Con la protagonista de esta novela, Sina Quinaga, me identifico en su pasión por la moda y el instinto de constante superación (C Pr)

La valentía aunada a la bondad, y las personalidades poco comprendidas. También me atrae cierta sexualidad en los personajes (pero sin ser exacerbado). De modo que es una combinación de características que lo vuelven un referente interesante y libre-pensador (CI Pr)

Que se parezcan a mí, que tengan una forma de actuar parecida (Cr Pr)

Algunos personajes representan mis miedos, mis pensamientos y me fascina como ellos son capaces de intentar superarlos. Y por último, a retener casi siempre sus nervios y actuar con cabeza (H Pr)

Son amables, sinceros, románticos, cariñosos, valientes, honestos, etc., los valoro por esas cualidades ya que yo poseo algunas y otras me gustaría poseerlas (Ny Pr)

Son cosas que me gustaría que ocurriesen, que me transportase en ese momento en el libro que estoy leyendo, estar ahí, que pasara eso (Entrevista grupo 4)

Como se observa, la narración que se da durante el libro es la clave ya que, en muchas ocasiones, representa unos personajes que son una continuación de sus propias vidas. Los informantes ven reflejados en estos su propia personalidad, miedos, incertidumbres, alegrías, etc., lo que les permite proyectar su identidad y compartirla con el destino del personaje. Como afirman Puig y Granado (2014), los adolescentes y jóvenes, para construir su identidad, acuden a productos literarios que les sirvan de referentes o bien tratan de encontrar colectivos que les ofrezcan marcos de actuación. La narrativa de ficción se configura así como una proyección de sus propias vidas, permitiendo que los informantes puedan dar respuesta a ciertos interrogantes o preguntas que surgen de sus propias vivencias (Barrera, 2002). Es necesario que el joven encuentre algún tipo de vínculo con los personajes que aparecen, es el único modo de que el informante sienta que forma parte de esa trama, que se sienta el protagonista.

Por otra parte, también se proyectan en aquellos sucesos que les gustaría que les sucediese, anhelos que en la vida real no se ven cubiertos y se gestan a través de deseos que el texto propone, provocando que esas necesidades queden satisfechas. La proximidad que puede sentir el informante con aquello que lee es lo que le sirve para proyectar su vida en la de estos y, por lo tanto, en función de cómo se lleve a cabo ese proceso de percepción, los jóvenes receptores se apropiarán del contenido de modos distintos (Sánchez Castillo y Fabbro de Nazábal, 2014).

En definitiva, como argumenta Bruner (1996), el joven lleva a cabo vivencias que de otro modo no podría experimentar y es el libro el medio que le permite acudir a otros mundos y realidades soñadas. Se crea un mundo propio a partir de lo real, donde el lector transita una continuación de su vida, pero transformada, donde este elige lo que lee en función de las necesidades emocionales de ese instante.

2. Experiencia literaria personal y estado anímico

Las respuestas emitidas por los informantes para hablar de experiencia literaria remiten al estado anímico del lector en el instante de vincularse al libro de ficción. Estas

emociones que se hallan suspendidas entre el texto y la imagen mental que el informante obtiene de este, influyen notablemente en el modo de percibir y sentir el libro, es decir, en la experiencia literaria que se genera al respecto, tal y como se puede observar en las siguientes respuestas:

Luego si vuelves a leer el libro al cabo de un tiempo, tu estado emocional también depende de cómo mires el libro. Un personaje te puede gustar en un determinado momento, pero al cabo de uno o de tres meses lo puedes llegar a odiar (Grupo de discusión 4)

Según la etapa de tu vida en la que leas el libro te podrás sentir más identificado con uno o con otro (Grupo de discusión 4)

A mí me gustan de muchos tipos, porque cada uno te puede aportar algo diferente. Depende del momento en el que te encuentres buscas una cosa u otra (Grupo de discusión 3)

Normalmente busco por internet y voy mirando cosas que en ese momento se puedan adaptar a mí (Entrevista grupo 1)

Como se puede observar, las respuestas de algunos informantes reflejan que la construcción de su identidad podría estar condicionada, en parte, por la disposición previa que estos tenían sobre el libro en cuestión o sobre diferentes géneros que les podían atraer más o menos en dicho momento vital y en función de su estado anímico. Dicho de otra manera, el estado y experiencia afectivo/sentimental, cultural, de amistad o familiar, entre los más destacados, que tenga el informante en un determinado momento pueda afectar y condicionar el modo de identificarse con los personajes y la respuesta literaria que genere al respecto del texto propuesto. Por esa razón, ante un mismo texto la experiencia literaria nunca es idéntica entre los jóvenes (Lahire, 2004). Tal y como argumenta Bruner (1996), a través de la creación de una narración determinada siempre se busca recuperar lo más adecuado y emocionalmente vivo del repertorio previo del lector y, por esa razón, las formas de narración y su recepción en el lector se deben estudiar bajo la condición de un contexto y circunstancias determinadas (González, 2008).

Por su parte, todo el proceso anímico que se gesta a través de la experiencia literaria se presenta vinculado a una franja horaria de preferencia y a través de un espacio que el informante considera más privado y personal, es decir, en la intimidad. Las siguientes respuestas ilustran esta perspectiva:

Por la tarde y por la noche en momentos de relajación (J In)

En la misma línea de respuesta se sitúa An In, MM Pr, MMi In

Antes de irme a dormir, y en los trayectos de viaje. Me relaja acabar el día de esta forma, y en los viajes me los hace más amenos (LA In)

Por la noche antes de irme a dormir, para reflexionar (RO In)

Por la mañana o antes de irme a dormir ya que me relaja para conciliar el sueño (AS Pr)

Por la noche, me ayuda a relajarme del día y es el momento más tranquilo para leer (BC Pr)

En la misma línea de respuesta se sitúa Chi Pr, Mo In

Fuera de exámenes, antes de dormir, o en el parque grande de Zaragoza cuando hace sol (CI Pr.)

Después de cenar porque es el rato que más me relajo y me gusta quedarme en la cama leyendo antes de dormir (LV Pr)

Por la noche, es el momento más tranquilo del día que utilizo para desconectar (NG Pr)

Por la noche, son momentos de tranquilidad en los que puedes tener momentos para ti (R Pr)

En la misma línea se sitúa la respuesta de Xp Pr

Por la noche casi siempre, porque estoy mas relajada y porque normalmente no estoy con nadie que no me permita hacerlo” (SK Pr)

Las respuestas de los informantes indican que la mayoría de lectores habituales marcan preferencia de lectura en el momento nocturno. Un deseo que se ha manifestado a través de determinados estados placenteros que destacan vinculados a la relajación, el reposo o la tranquilidad que inspira ese instante y que se necesita para poder acceder al texto literario. Ello permite que, como se argumentaba anteriormente, el estado anímico entre en suspense y se forje un encuentro más personal entre lector y libro. El informante tiene que encontrar un espacio del día que se proyecte desde la tranquilidad y la privacidad donde se pueda concentrar en la lectura y vincularse a la misma.

Al respecto, Sanjuán (2014) reitera la importancia de no perder la visión personal y sentimental de la lectura y lo que esta aporta, aunque haya una tendencia creciente a potenciar la dimensión social de la misma, ya que considera que es ese el espacio en el que muchos adolescentes y jóvenes pueden hablar de verdaderas experiencias literarias durante la lectura de un libro, tal y como se puede observar en las siguientes respuestas:

Me gusta la temática muy variada, siempre y cuando sea una historia que me resulte interesante de leer y me aporte reflexión (CI Pr)

Me gustan sobre todo los libros de suspense y aquellos que llevan a la reflexión después de haberlos leído (ET Pr)

Para mí la lectura más bien es un método para estar contigo mismo y, por ejemplo, yo puedo leer un libro y en mi cabeza ir imaginándome escenas que otros igual no se pueden imaginar. Yo por ejemplo leo sobre todo ciencia ficción y aventuras, entonces si estoy leyendo una batalla puedo imaginármela de forma distinta a otro, pero igual no lo comparto con los demás, es más una lectura y la imaginación para mí (Grupo de discusión 4)

Sí, me gusta bastante leer y me relaja además. No me supone esfuerzo porque después de estar toda la tarde estudiando me sale sola leer un libro, es como mi liberación leer libros (Entrevista grupo 1)

Porque es más tranquila, tienes ya un tiempo de descanso, es tranquilo, no tienes otras voces que te puedan perturbar la lectura. Es como un espacio tuyo, el estar en la noche tranquilamente leyendo y luego irte a la cama y pensar en lo que estabas leyendo (Entrevista grupo 4)

Estas respuestas junto con las expuestas anteriormente sobre el momento preferido de lectura y las sensaciones que esta inspira, invitan a hablar, principalmente, de un espacio lector estrechamente vinculado a un discurso identitario individual y personal, es decir, una experiencia que se gesta en la privacidad y que se construye a medida que el lector se posiciona frente al texto y lo va descubriendo a través de la esfera sentimental y emocional. Para que dichas emociones se puedan dar en el lector, este debe sentir que no hay interrupciones, agobios o estímulos externos que le hagan distraerse de ese vínculo establecido y, por esa razón, muchos informantes eligen el espacio nocturno como preferencia lectora creando su propia intimidad al resguardo de las miradas, donde su deseo queda satisfecho a través del libro (Petit, 2001).

Estos resultados se vinculan a la línea de conclusiones que asume Van Manen (2003), cuando afirma que la literatura sirve como un origen de experiencias para el receptor ya que trata sobre temas que este experimenta en su vida cotidiana como el amor, el daño, éxito, amistad, miedo, etc., que son puestos a disposición del público a través de una lectura interpretativa donde el lector siente que puede entrar a formar parte de esa trama identificándose con el protagonista, viviendo sus mismos sentimientos y acciones a través de una serie de experiencias que emanan del libro.

No obstante, cabe señalar un matiz, ya que este hecho no quita, como se ha ido viendo, que en ocasiones los informantes no realicen actividades relacionadas con la lectura de manera *online* a través de las redes sociales donde puedan comentar y compartir gustos, a medida que van leyendo el libro o una vez que lo hayan finalizado. Un ejemplo de ello, lo proporcionó la directora de la biblioteca Cubit a través de algunas actividades que se plantean desde esta entidad:

Hay algunos blogs y *post* de cantantes que ya tienen muchas canciones dentro de la literatura, hay mucha relación entre la literatura y la música, se ha visto que hay un vínculo. Nosotros hacemos actividades como por ejemplo con las letras de Amaral (entrevista Cubit)

Así, la experiencia lectora se genera de manera *online*, un lugar donde los jóvenes descubren nuevos espacios a través de los cuáles poder compartir sus intereses, en una

conversación más social y de interacción (Lluch, 2014). De hecho, la directora también mencionó la necesidad de crear espacios en la propia biblioteca para que los jóvenes puedan acudir juntos y compartir sus preferencias:

Hay chavales que tienen claro que quieren películas, pero luego hay otros que poco a poco van descubriendo [...] Por ejemplo el cómic al ser una lectura más lúdica encontrarás a la gente en los sillones echados, hay que potenciar el espacio para que puedan estar. El fin primero que teníamos y tenemos es que los chavales se identifiquen con la biblioteca [...] La zona del cubo suspendido de cristal, siempre se dejó claro que tenían que ser espacios para estar (Entrevista Cubit)

Parece ser que normalmente es algo más social cuando hablamos de juntarse para ver vídeos, hablar, *whatsapp*, jugar a videojuegos, etc. Para buscar lectura alguna vez pueden ser hermanos, pero muchos que leen cómics vienen solos, muchas chicas en parejas y los que leen mucho vienen solos (Entrevista Cubit)

Como se puede observar, en ocasiones los adolescentes suelen ir acompañados con su grupo de iguales para jugar a videojuegos o como punto de encuentro para compartir intereses, aunque la directora considera que en el momento de buscar una lectura suelen acudir solos. Como señala Manresa y Margallo (2016), en estos espacios (físicos y *online*) de encuentro, los adolescentes y jóvenes pueden conocer personas afines a sus gustos lectores, aspecto que en el grupo de pares en muchos momentos no se ve resuelto, y dicha necesidad se ve satisfecha a través de estas dinámicas de socialización.

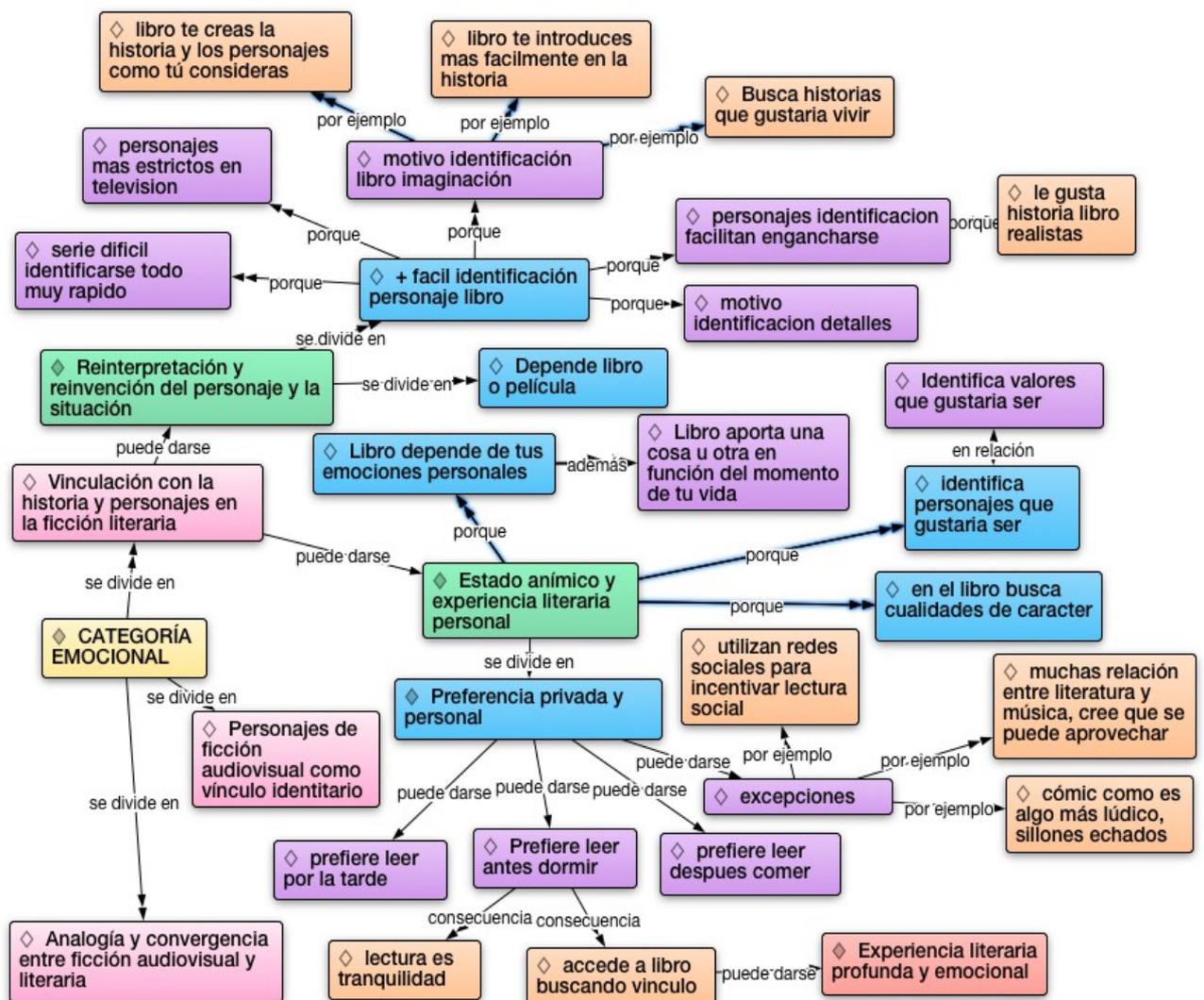


Figura 8. Network categoría emocional

b) Los personajes de ficción audiovisual como vínculo identitario

Aunque se ha observado que la lectura facilita procesos relevantes de identificación a través de los personajes y situaciones que se dan, ese aspecto se da sobre todo en aquellos informantes que leen con frecuencia y de manera voluntaria. Sin embargo, como se ha visto anteriormente, hay un conjunto de informantes elevado que no lee o que apenas tiene vinculación con la lectura y, por lo tanto, es muy improbable que puedan darse procesos de identificación y de construcción identitaria a través de esta. Por tal motivo, los informantes que prefieren la ficción audiovisual, también desarrollan determinados vínculos de identificación con aquello que se presenta a través de esta. Los ejemplos que siguen a continuación ilustran esta faceta y los motivos principales:

Me identifico más con los personajes de las series ya que me es más fácil ver cómo actúan (Ab In)

A mí me gusta más identificarme con las series (personajes) porque me gusta más que leer un libro, pero también personajes de series que me han impactado (AT In)

Es más fácil identificarse con los personajes de las series, ya que los puedes ver, en vez de los libros porque te los tienes que imaginar, y es algo más complicado (CrI In)

En la misma línea se sitúa las respuestas de An In, NA In, AAr Pr, Jk Pr

Los libros permiten imaginar más, si te gustaría que la historia te pasase a ti, pensarías que se te parece (porque es algo que te gustaría). En las series se ve cómo son realmente, por lo que a mí me resulta más fácil (MM)

Sí, porque son generalmente personas “comunes”. Y además en las series vemos su apariencia. Entonces es mucho más fácil identificarse en las series (M In)

Más con los de la serie. Porque ya te haces a la idea de un físico (CI Pr)

Con los de las series ya que parecen más “realistas” de la vida cotidiana. Los libros te sitúan en un lugar y tiempo determinado que me “aleja” del lugar, soy mera espectadora (M2 Pr)

Capítulo IV. Análisis y tratamiento de datos

Con los que aparecen en las series, sus formas de expresarse, de hablar, escenas que se realizan entre familia o amigos (MS Pr)

Creo que con los de las series, porque alguna situación que veo si que me puede llegar a recordarme a alguna experiencia propia (Pi Pr)

Por ejemplo, en series como *Allí Abajo* tienes un catálogo grande de actores, de diferentes personajes, que sí que vas encontrando rasgos en unos y otros que se pueden parecer a los tuyos y te pueden dar un ejemplo de cómo actuar en diferentes situaciones (LA Pr)

Como se puede observar a través de estas respuestas, uno de los argumentos principales de preferencia que han destacado los informantes es la capacidad que tiene la imagen audiovisual de provocar un efecto de deseo intenso (Puelles, 2006) y de interés en los informantes durante el proceso de recepción, es decir, las características y rasgos de los personajes así como las diferentes situaciones que se dan, que vienen ya condicionadas y presentadas a través de la imagen, provocan que el receptor se identifique con lo que aparece en pantalla detectando si aquello que se presenta se adecua a su personalidad y/o físico, a aquello que le gustaría ser, o por el contrario se observa una condición de alteridad, todo ello provocado por un conjunto de estímulos que llegan de forma directa al imaginario del joven:

Diario de campo, 3 de septiembre de 2016.

Resulta muy significativo el modo en el que los jóvenes se vinculan a la ficción audiovisual, ya que en un instante te saben decir si el capítulo de la serie que ven se ajusta a sus expectativas y sienten una vinculación hacia el mismo o genera rechazo. También saben encontrar fácilmente los tipos de personajes que les atraen y les llaman la atención. Prácticamente todos han sabido poner diferentes ejemplos de ello, lo cual señala que el joven necesita vincularse a esos personajes, encontrar referentes o aspiraciones, modelos con los que comparar su identidad.

Además, en este sentido, la interpretación de las situaciones que se visualizan está más establecida y condicionada a aquello que la serie o película propone, por lo que la posible identificación que se dé con respecto a los personajes que aparecen en la serie está más limitada a los esquemas mentales que forje el individuo basados principalmente en las pautas que la serie transmite, dificultando la posibilidad de otro tipo de interpretaciones o de alternativas de construcción identitaria. Como afirman Medrano *et al.* (2007), la ficción audiovisual transmite una sucesión rápida y continua de un conjunto de imágenes que no inducen a la reflexión sino más bien a la emisión de respuestas vinculadas a las emociones primarias, donde la identificación que se da es respuesta del estado anímico del personaje aunque altamente influenciada por el conjunto de estímulos que ofrece la imagen como la música, los efectos especiales, el color o el dinamismo de la escena. Por esa razón, el carácter visual es el que condiciona principalmente la construcción identitaria que el joven lleva a cabo.

Precisamente, esta situación que se podría ver como un obstáculo para la identificación con la ficción audiovisual, es vista por los informantes como un aspecto positivo ya que el hecho de que puedan ver en imágenes aquello que se presenta, les facilita la vinculación con los personajes sin necesidad de realizar mayores esfuerzos intelectuales o mentales. De esta situación se desprende, nuevamente, el hecho de que muchos informantes acceden a ciertos contenidos de ficción audiovisual por comodidad, por la facilidad para conectar rápidamente con aquello que está sucediendo sin que estos tengan que realizar ningún tipo de actividad de concentración, como ya se ha detallado anteriormente.

Estas respuestas concuerdan con las apreciaciones que realizó la directora de Cubit. Esta señalaba que no se trata solamente de la trama o los personajes, que también, sino de la sensación general que tienen muchos jóvenes de que es más fácil identificarse con una serie o película, incluso con un cómic, porque pueden visualizar aquello que les están contando y se pueden ver más reflejados, mientras que en el caso de los libros tienen que hacer un ejercicio de imaginación siendo que, además, normalmente el libro requiere ser leído entero o que al menos se avance bastante en la trama para ir viendo como es la personalidad de dicho personaje:

Con libros resulta un poco más difícil porque te lo tienes que leer, tienes que leer la historia para poder identificarse y que te enganchen, en cambio en el cómic es más fácil identificarse y en el caso de las series pues depende [...] es que muchos chavales piden algunas series y se creen que es real lo que ven (Entrevista Cubit)

Por esa razón, como se señalaba al principio del análisis de datos, el tipo de series que los jóvenes ven son similares y la mayoría de estas tratan tópicos de actualidad (amor, miedo, odio, etc.) cuyos personajes tienen vivencias y situaciones que, en mayor o menor grado, pueden asemejarse a la realidad juvenil, provocando que estos se puedan sentir identificados, de una forma relativamente fácil, con las situaciones y personajes que se dan en esa ficción audiovisual, independientemente de si el formato escogido es la televisión, ordenador u otro dispositivo. Ello está condicionado por un modelo de ficción audiovisual predominante que, generalmente, está acompañado de una representación sesgada de la realidad, centrada en perpetuar determinados valores de consumo a través de un conjunto de series vistas en común por un amplio grupo poblacional (Dueñas, 2013).

Por lo tanto, si las series están pensadas para que rápidamente sean consumidas y seguidas por un amplio conjunto de personas, estas tienen que ofrecer unos prototipos de personajes y unas situaciones que al espectador le transmitan sentimientos y experiencias de cercanía y confianza que le insten a vincularse a la trama desde el primer instante y a profundizar en la misma para querer conocer el destino de aquello que acontece. Este hecho, se sitúa en la línea de lo que señalan Rodríguez *et al.* (2012), los cuales argumentan que el mayor seguimiento de series por parte de adolescentes y jóvenes se da en aquellas en las que existe un alto grado de reconocimiento entre sus vidas y aquello que sucede en la ficción, con una serie de situaciones y personajes afines que presentan historias y actitudes que los jóvenes viven de forma diaria en sus vidas a través de la familia, grupo de pares o entorno escolar, entre lo más destacado:

Yo creo que conforme se va desarrollando la serie, yo creo que al principio pues la ves por diversión o interés, pero luego ya sí que como vas creando la relación con ese personaje y te sientes más identificado con uno u otro (Entrevista grupo 3.1.)

Igual con el desarrollo de la serie no es que tengas características en común, sino que empiezas a establecer alguna similitud, por ejemplo con los *youtubers* que ves que piensas que los conoces, pero en realidad estás viendo un personaje. Haces como la relación con el personaje, pero lo que digo intentas parecerte o encontrar lo parecido, no que lo tengas, sino que lo buscas porque te gusta o te interesa (Entrevista grupo 3.1.)

La directora de la biblioteca Cubit ha resaltado una cuestión relevante. Se trata del hecho de que un libro tiene que ser seguido y leído de una forma duradera y continua para que el lector conozca en profundidad a los personajes y su identidad se vea alterada a través de los diversos procesos de identificación que se generan. Sin embargo, aunque en determinadas series también se puede dar el caso de que es necesario ver diversos capítulos para comprender la trama y a los personajes (generalmente aquellas que transmiten una sensación de vinculación intensa en el receptor, como posteriormente se verá), la mayoría de estas permiten que en un mismo capítulo el telespectador puede hacerse una idea más o menos clara del tipo de personalidad del individuo, de su aspecto físico y de las actuaciones que este va a llevar a cabo, lo que permite que los procesos de identificación sean más rápidos, fáciles e inmediatos para el receptor, aspecto que también ha sido alabado por estos en muchas ocasiones al mostrar sus preferencias. Como señala Morduchowicz (2003), el joven se halla en un estado permanente de inmediatez, provisionalidad e impaciencia, donde todo debe llegar de la forma más rápida posible. Por todo ello, la identificación a través de la ficción también debe cumplir estos requisitos ya que la cultura juvenil propicia estas dinámicas y es así cómo el joven busca un universo que se adecue a esas necesidades y, la ficción audiovisual frente a la literaria, en este caso, resulta más idónea.

Anteriormente, se ha mencionado la experiencia literaria como un fenómeno que se genera a través de la lectura de libros cuando un joven se vincula a estos a través de la proyección mental del texto en imágenes y símbolos evocando una serie de sentimientos y emociones al respecto que le permiten a este vincular lo que sucede en el libro con su propia vida. Sin embargo, en la ficción audiovisual la experiencia se genera de otro modo, ya que el grado de influencia en el receptor es mayor, principalmente por el hecho de que el libro da lugar a que se puedan dar diversas interpretaciones mentales sobre aquello que

el autor desea transmitir, como los propios informantes manifestaron, sin embargo como afirma Ferrés (2011) o Sartori (1998), en la ficción audiovisual los elementos que aparecen están claramente definidos y tipificados lo que implica que la posible interpretación esté más limitada y prefijada, con un grado de influencia en el receptor mayor, por el hecho de que la imagen electrónica llega directamente al imaginario del joven sin necesidad de que este deba realizar ningún tipo de esfuerzo imaginativo para captar el mensaje.

En el TFM que llevó a cabo el autor de este estudio (López Pérez, 2013), se observó cómo la mayoría de series de ficción que aparecían en la pantalla llevaban implícitos un conjunto de arquetipos o estereotipos, especialmente aquellos relacionados con la belleza o las relaciones de amor, acompañados de ciertos mensajes y cánones que van directamente al imaginario individual del receptor creando así la sensación de que aquello que perciben es real y que es así como se configura la sociedad y las personas, como más adelante se ha detallado.

Además, este hecho tiene consecuencias importantes en la construcción de la identidad de los jóvenes, aunque en muchas ocasiones pase desapercibido por los adolescentes, considerando que no les influye, cuando afirman ser conscientes de ello. Un aspecto que se contradice con los resultados obtenidos, ya que en estos se puede observar cómo su modo de pensar y hablar sobre los personajes que aparecen, las situaciones y su vinculación con la historia que se da, va en consonancia con dichos estereotipos y arquetipos, lo cual, en gran medida, corrobora dicha conjetura. De cualquier modo, aunque se ha señalado que esta influencia en la identidad afecta a todo el conjunto de edades, en el estudio (ibídem) se observó que estos mensajes pasan más inadvertidos en aquellos informantes de edades más jóvenes (de 14 a 16 años) y a medida que los informantes avanzan en edad (17-19 años) son más conscientes de ello y se genera en su mente una base más crítica hacia aquello que ven.

Por otra parte, este fenómeno de apropiación de contenidos audiovisuales se sitúa en primera instancia en la construcción identitaria individual del joven a través de la identificación inmediata con los personajes y sucesos que se dan en el producto de ficción en cuestión. Sin embargo, esa vinculación, posteriormente, se deriva a un plano colectivo

de identificación en el instante de compartirse con otras personas, especialmente con el grupo de pares, aspecto que, como se ha visto anteriormente, en la lectura no es tan habitual. Ello fomenta la creación de un imaginario colectivo que se basa en la homogeneización de las diferentes formas de pensar a través de la transmisión de esos cánones comunes (Alonso Blázquez, 2005).

Como argumenta Martos (2011), la ficción audiovisual ayuda a establecer una identidad social debido a que van aumentando los universos de ficción y estos se hacen más globales a través de los ídolos mediáticos e historias que se van trazando. La ficción produce identidades colectivas ayudando a reforzar o debilitar determinados tipos de prácticas de socialización e identidad grupal. La identidad cultural colectiva tiene importantes implicaciones dado que permite que los informantes tengan y compartan una serie de concepciones e ideas comunes sobre aquello que ven dándose así una forma de pensamiento más o menos similar (Hall, 1997), aunque luego por supuesto las experiencias más personales nunca serán del todo idénticas.

Finalmente, cabe señalar que el hecho de que los informantes reciban la ficción audiovisual a través de multidispositivos, permite que estos puedan construir su propio espacio personal discriminando entre sus preferencias. Unido a lo comentado anteriormente, este aspecto facilita que se abra con mayor facilidad un proceso de socialización de forma *online* donde la construcción identitaria colectiva se nutre a través de dos vías paralelas pero complementarias; virtual y presencial, donde los contenidos audiovisuales se perpetúan en el imaginario de los jóvenes (Badillo y Marengi, 2003). Siguiendo la argumentación de Masterman (1993), ello provoca que los jóvenes vivan constantemente una sensación de realidad que es sesgada, ya que los medios de comunicación, bien a través de la televisión o de otros dispositivos virtuales como las redes sociales, proyectan un conjunto de imágenes con montajes muy premeditados dotando al mundo que viven los jóvenes de una falsa objetividad, dificultando la diferenciación entre aquello que pertenece a la realidad y aquello que presenta la ficción como real (López Pérez, 2014).

c) Nivel interpretativo: Conclusiones parciales.

Tabla 17:

Procesos de identificación en la ficción literaria

<p>Los lectores habituales consideran que les resulta más fácil identificarse con la historia o el personajes de un libro.</p> <p>Pueden entender y compartir las características del personaje, llevar a cabo un ejercicio de imaginación más libre frente al discurso definido y rígido que propone la ficción audiovisual.</p>	<p>-La mitad de informantes que han afirmado leer de forma más o menos habitual considera que les resulta más fácil identificarse con el personaje o la historia de un libro, siendo la mayoría de estos los que han señalado leer de forma más o menos habitual, dado que este producto permite que los jóvenes tengan un amplio espacio de interpretación sobre aquello que están leyendo. Ello es debido a que pueden entender y compartir las características del personaje así como las situaciones que se presentan de diversos modos, puesto que consideran que el libro permite llevar a cabo un ejercicio de imaginación más libre frente a la ficción audiovisual, donde aquello que se presenta está más definido por la imagen y el discurso que esta presenta.</p>
<p>Este grupo de informantes considera que la imagen audiovisual dificulta la identificación.</p> <p>La ficción audiovisual se caracteriza por ofrece un suceso rápido de imágenes que presenta unos cánones físicos y de personalidad definidos que dificultan una vinculación más allá de aquello que la ficción propone.</p>	<p>-Al respecto, este grupo de informantes considera que la imagen audiovisual dificulta la identificación, ya que esta se presenta como un suceso rápido de imágenes y personajes que presentan unos cánones físicos y de personalidad claramente definidos y expuestos, que dificultan una vinculación más allá de las preferencias que propone la ficción audiovisual.</p>
<p>En la ficción literaria el joven reinterpreta el mensaje a través de sus características personales, creencias y circunstancias vitales, provocando que su identidad se reconstruya de un modo continuo.</p>	<p>-A través de la ficción literaria, la identidad del joven se reconstruye en la medida en que este proyecta en imágenes mentales el mensaje que el texto le evoca interpretándolo desde sus propias características personales, creencias y sus circunstancias, es decir, el joven analiza cómo sitúa su vida y a sí mismo frente a aquello que sucede en la historia.</p>

<p>El joven busca vínculos de identificación donde poder verse reflejado y compartir vivencias similares. Hecho manifestado como una necesidad explícita.</p> <p>El placer por la lectura aumenta a medida que ven características que tienen en común con los personajes o que les gustaría poseer, entendiendo así mejor su propia vida y otras ajenas</p>	<p>-En ese proceso, el informante vive una experiencia profunda donde sus sentimientos y emociones se ponen de relieve frente al texto, mientras que este busca vínculos de identificación donde poder verse reflejado y compartir vivencias similares. Este aspecto ha sido manifestado por los jóvenes como una necesidad explícita y requisito que permita engancharse al libro hasta el final, provocando que aumente así el placer de lectura a partir de características que consideran que tienen en común con los personajes o que les gustaría poseer, entendiendo así mejor su propia vida y otras ajenas.</p>
<p>Los lectores habituales aplican tres formas para obtener ese vínculo de identificación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de alguna característica que creen que tienen en común con el personaje. 2. A través de situaciones que generan vivencias similares entre lo leído y la vida real del informante. 3. Mediante rasgos del personaje o situaciones que le gustaría poseer o vivir y que no están presentes en ese momento vital. El texto permite que esas necesidades queden satisfechas. 	<p>-Son tres las formas que aplican los informantes lectores para obtener ese vinculo de identificación; Por un lado a partir de alguna característica o rasgo de personalidad que creen que tienen en común con el personaje, es decir, que ambos poseen esa cualidad. En segundo lugar, a través de situaciones que generan vivencias similares entre lo leído y la vida real del informante que es reconstruida a través del libro y, finalmente, con aquellos rasgos del personaje o situaciones que le gustaría poseer o vivir, respectivamente, pero que no están presentes en su momento vital. Se trata de anhelos que en la vida real del joven no pueden verse cubiertos y el texto permite que esas necesidades se queden satisfechas.</p>
<p>La narrativa literaria representa continuación de la vida de los jóvenes. Estos comparten destino con el protagonista que sirve como referente permitiendo que obtengan marcos de actuación.</p> <p>El joven debe obtener vínculos con el libro para poder seguir la trama hasta al final, cuya selección depende de sus necesidades emocionales</p>	<p>-La narrativa literaria representa así una continuación de las propias vidas de los informantes, donde muchas veces estos se convierten en protagonistas y comparten el destino del personaje que sirve como referente, permitiendo que los estos obtengan marcos de actuación a partir de las sensaciones vividas con el texto. Por lo tanto, es necesario que el informante encuentre algún tipo de vinculación real con el libro que le permita formar parte de esa trama y leerlo hasta el final. Cada joven selecciona un libro u otro en función de sus necesidades emocionales.</p>

<p>El tipo de construcción identitaria sobre el texto depende de la disposición previa de los informantes y de su estado anímico.</p> <p>Todas las formas de recepción deben estudiarse bajo la condición de su contexto y circunstancias determinadas.</p>	<p>-La construcción identitaria de los informantes a través del texto refleja que esta puede estar condicionada por la disposición previa que estos tengan sobre el libro en cuestión y el estado anímico en el que se hallen, es decir, la situación afectivo/sentimental que tenga el informante es condicionante en la respuesta literaria que este pueda llevar a cabo. Todas las formas de narración y recepción del informante deben estudiarse bajo la condición de su contexto y circunstancias determinadas.</p>
---	---

Tabla 18:

Experiencia literaria y momento temporal

<p>El espacio de lectura preferido es el nocturno, muy vinculado al deseo de tranquilidad, reposo e introspección del informante con la historia.</p> <p>Este es uno de los motivos por los que se remite a un discurso identitario más individual, ya que el informante necesita que se geste una lectura interpretativa que solo puede gestarse desde la experiencia personal.</p>	<p>-Por tal motivo, los informantes suelen elegir un espacio de lectura nocturno de preferencia ya que va unido al deseo de tranquilidad, reposo y relajación que este inspira. Ello permite que el estado anímico del lector entre en suspense y se geste una experiencia literaria más personal y enriquecida. Estos términos remiten a un discurso identitario principalmente individual, ya que el libro es origen de un conjunto de experiencias que emanan de una lectura interpretativa que el joven descubre.</p>
<p>No obstante, la lectura también presenta cierto matiz social, donde los informantes comparten opiniones, sensaciones y gustos lectores a través de redes sociales, fotos o blogs de internet.</p> <p>Satisfacen sus necesidades emocionales a través del encuentro con otras personas con gustos afines.</p>	<p>-No obstante, y dado que no todos los autores van en línea comentada, también es necesario señalar el matiz social que puede tener la lectura a medida que se va avanzando en el libro, o una vez que este ha finalizado, compartiendo opiniones, sensaciones o gustos lectores a través de redes sociales, blogs o foros de internet. Son espacios que suelen tener éxito ya que ahí los jóvenes se encuentran con otras personas con sus mismas necesidades y similares preferencias, frente a un grupo de pares que, tal y como se ha visto en el inicio del análisis, en muchas ocasiones no posee hábitos lectores.</p>

Tabla 19:

Procesos de identificación en la ficción audiovisual

<p>Los informantes que no leen o lectores esporádicos crean vínculos de identificación con la ficción audiovisual.</p> <p>En este caso, el telespectador decide si esos personajes y circunstancias que vienen definidas a través de la imagen se adecuan a su personalidad y/o físico o a aquello que les gustaría ser.</p>	<p>-Por otra parte, los informantes que no leen o que son lectores esporádicos, en su mayoría, y que prácticamente no tienen interés por la lectura, también crean vínculos de identificación con la ficción, en este caso con la audiovisual. Todo se gesta a través de aquello que presenta la imagen por medio de la cual el telespectador decide si esos personajes y circunstancias que vienen definidas y tipificadas a través de esta se adecuan a su personalidad y/o físico, a aquello que le gustaría ser o por el contrario presentan una condición de alteridad.</p>
<p>La interpretación del acontecimiento está más definida y condicionada por aquello que propone la imagen y el informante tiene menos capacidad de elección en lo que respecta al modo de identificación.</p>	<p>-En consecuencia, la interpretación que se da de los acontecimientos está más definida y condicionada a aquello que la serie o película propone y, por lo tanto, el informante tiene menos capacidad de elección en lo que respecta al tipo de identificación que se pueda dar entre la ficción y la vida de este. Normalmente se emiten un conjunto de emociones y respuestas primarias que están muy influidas por la música, efectos especiales, el color o el propio dinamismo de la escena.</p>
<p>Este hecho es valorado de forma positiva por estos ya que la mayoría buscan obtener procesos de identificación rápidos y sin grandes esfuerzos intelectuales.</p>	<p>-Este hecho que podría verse como un obstáculo para los informantes es el más valorado por estos, ya que en su mayoría buscan obtener procesos de identificación rápidos y sin grandes esfuerzos intelectuales (aspectos ya comentados en anteriores epígrafes) que les permitan dibujar un esquema mental instantáneo de aquello que presenta la ficción y decidir si aquello que ven en los personajes o situaciones se pueden sentir reflejados o les gustaría que sucediese, como ya se ha analizado en el caso de la lectura.</p>
<p>En la ficción literaria, el lector tiene que llevar a cabo una lectura continua y duradera para conocer a los personajes y su forma de actuar.</p>	<p>-En un libro, generalmente, el lector tiene que llevar a cabo una lectura continua y duradera para conocer la personalidad de los personajes, su forma de actuar y vincularse. Sin embargo, en las series, en muchas ocasiones, el telespectador</p>

<p>En la ficción audiovisual, en el primer capítulo, el joven puede hacerse una idea más o menos clara de la personalidad del personaje y de sus formas de actuación.</p>	<p>puede hacerse una idea más o menos clara en el primer capítulo de la personalidad del individuo, de su aspecto físico y de las actuaciones que llevará a cabo. Por esa razón, los procesos de identificación son más rápidos e inmediatos ante esa necesidad que tiene el joven de obtener soluciones rápidas a sus necesidades emocionales.</p>
---	---

Tabla 20:

Mensajes, estereotipos y prototipos en la ficción audiovisual

<p>La causa de ello es la apuesta de una propuesta audiovisual unificada que normalmente trabaja con tópicos de actualidad y personajes prototípicos.</p> <p>Se intenta determinar el tipo de recepción que los informantes tienen que llevar a cabo basada en determinados valores y cánones de consumo, generalmente.</p>	<p>-Todo ello, se hace visible a través de una propuesta audiovisual unificada, que normalmente trata tópicos de actualidad muy vinculados a las vivencias y situaciones de la realidad juvenil, con unos personajes prototípicos que al espectador le transmitan sentimientos de cercanía y confianza, condicionando así el tipo de recepción que estos tienen que llevar a cabo. Al respecto, generalmente, se aporta una visión de la realidad sesgada, centrada en perpetuar determinados valores y cánones de consumo.</p>
<p>En el caso audiovisual la influencia que tienen las imágenes en el receptor es mayor y más inmediata.</p> <p>El imaginario del joven queda más predispuesto al discurso audiovisual cuyo mensaje dificulta otros tipos de interpretación más allá de lo que se hace explícito, creyendo que aquello que representa la imagen es real.</p>	<p>-La experiencia audiovisual se genera de otro modo frente a los libros, ya que precisamente el grado de influencia que tienen las imágenes en el receptor es mayor y más inmediata. El imaginario del joven queda predispuesto al discurso que la ficción audiovisual le impone de diferentes modos, en un mensaje que dificulta otro tipo de interpretaciones más allá de las que se hacen explícitas, donde el joven siente que, en muchas ocasiones, aquello que sucede está extraído de la realidad misma.</p>
<p>Generalmente, los adolescentes afirman que no son influidos por estos arquetipos, pero</p>	<p>-Ante esa situación, muchos adolescentes han afirmado que no son influidos por estos arquetipos, aunque posteriormente</p>

<p>posteriormente se observa que sí que ha habido una apropiación de contenidos, de manera directa o indirecta, no ocurre tanto así a medida que estos aumentan en edad.</p>	<p>se ha observado que ha habido una apropiación de contenidos directa o indirecta, tal y como la serie ha querido transmitir. Sí que se hace más evidente esta influencia que llevan a cabo los medios a medida que los informantes avanzan en edad donde son más conscientes de ello.</p>
--	---

Tabla 21:

La construcción identitaria desde el espacio colectivo

<p>La recepción de contenidos afecta a la identidad del individuo que está constantemente reconstruyéndose, en primera instancia en el plano individual y, posteriormente, se traslada al imaginario colectivo al compartir los contenidos entre el grupo de pares o en las redes sociales.</p> <p>Se fomenta una línea de opinión más homogeneizada frente a la ficción literaria.</p>	<p>-De cualquier modo, se observa una recepción de contenidos que afecta directamente a la identidad del individuo que está en constante reconstrucción en el plano que la ficción propone y que, en primera instancia, se lleva a cabo de forma individual pero posteriormente se traslada al imaginario colectivo cuando los contenidos son compartidos entre el grupo de pares. Por lo tanto, se genera una línea de opinión e identificación más homogeneizada frente a aquella que propone la ficción literaria.</p>
<p>Se fortalecen así universos comunes de interpretación e ídolos mediáticos comunes reforzando o debilitando determinados tipos de prácticas de socialización e identidad grupal.</p> <p>No obstante, el tipo de recepción nunca será el mismo en todos los individuos a pesar de los esfuerzos de la industria audiovisual.</p>	<p>-Ello provoca la creación de universos comunes e ídolos mediáticos más globales reforzando o debilitando determinados tipos de prácticas de socialización e identidad grupal. Aunque nunca las experiencias personales de cada individuo serán iguales, con este tipo de discurso se tiende a promover una forma de pensamiento unificada.</p>

<p>La construcción identitaria social se gesta entre el espacio presencial y virtual, relacionados entre sí.</p> <p>Se crea una sensación de falsa objetividad y de realidad sobre aquello que es fruto de montajes alejados del azar. La ficción adquiere efectos de realidad.</p>	<p>-La construcción identitaria social a través de la ficción audiovisual se gesta entre el espacio presencial y virtual, dos vías paralelas pero complementarias que se dan en diferentes dispositivos ya que las redes sociales e internet son fuente principal de recepción y perpetuación de contenidos audiovisuales. Un entorno que crea en los jóvenes una falsa objetividad y una sensación de realidad de aquello que ven constantemente en la ficción y que es fruto de montajes alejados de todo azar, aspecto que dificulta la diferenciación entre la realidad y la ficción que se postula como real.</p>
---	--

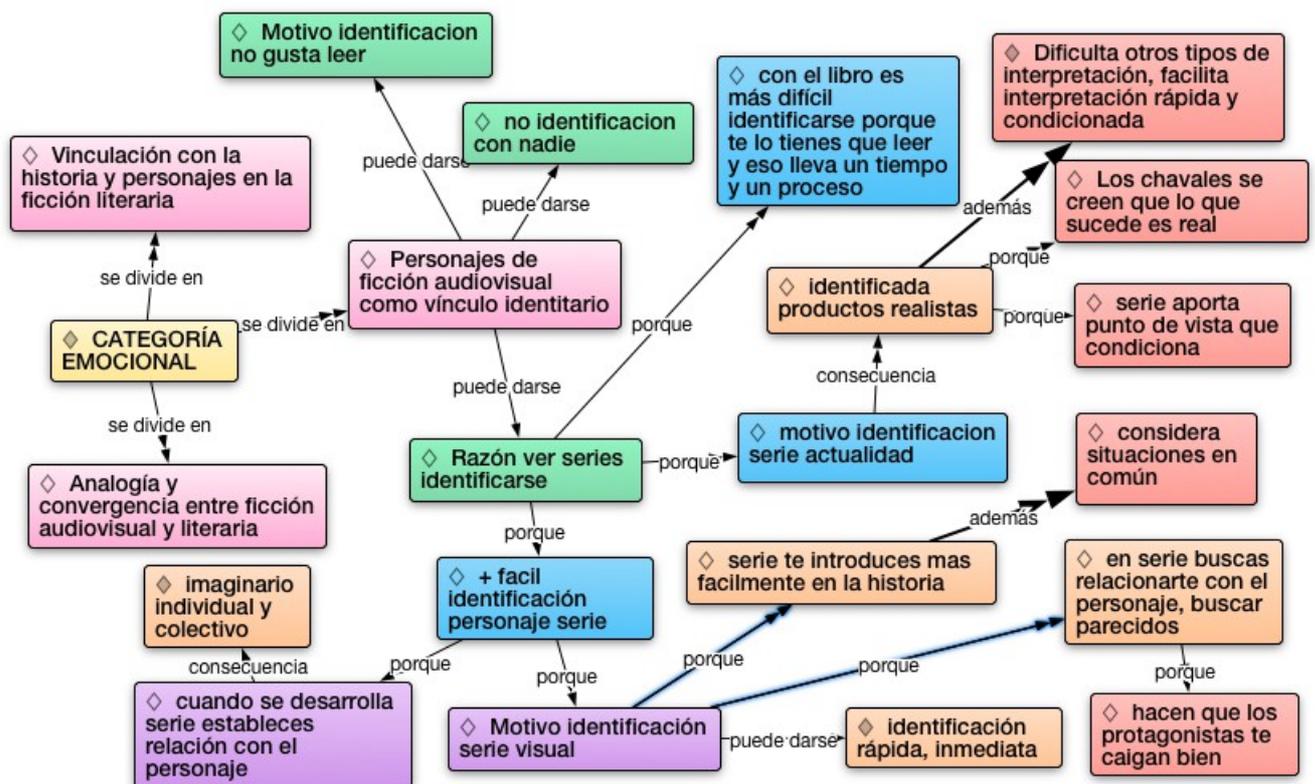


Figura 9. Network categoría emocional 2

d) Analogías entre la construcción identitaria en la ficción audiovisual y literaria

1. La trama como vínculo para la identificación

A pesar de que, como se ha visto, existen importantes aspectos de análisis diferenciados entre la construcción identitaria que surge a través de la ficción audiovisual y literaria, dadas las especificidades de cada una de estas, haciendo una comparativa entre ambas también se observan coincidencias en las preferencias por los géneros de ficción y el tipo de historia que presentan, con importantes implicaciones en la identificación que los jóvenes llevan a cabo.

Por tal motivo, dentro de los tipos de historia de ficción (tanto audiovisual como literaria) que más atraen a los informantes se encuentran principalmente el género de intriga y romántico, tal y como se puede observar en la tabla comparativa que sigue a continuación:

Tabla 22:

Géneros de ficción de preferencia entre los informantes

Intriga	Romántico	Acción y crimen	Drama	Aventuras	“Realistas”	Ciencia Ficción y fantasía	Comedia
43,24%	29,72%	4,50%	10,80%	11,71%	9,90%	13,51%	4,50%

El primer caso, supone prácticamente la mitad de informantes y el segundo el 30% del total. Se observa que el resto de géneros están muy por debajo de estos primeros, lo que puede indicar que los adolescentes y jóvenes se decantan principalmente por las series de suspense y, en segundo plano, el género romántico. Los motivos son variados, incluso en las respuestas de los informantes se observa la dificultad de definir esta serie de motivaciones que, por otra parte, revelan aspectos relevantes para la investigación, tal y como se puede observar a continuación:

Capítulo IV. Análisis y tratamiento de datos

Normalmente me gustan las historias románticas o de intriga, no sé porqué, simplemente me enganchan más (AR In)

De intriga, porque estás continuamente leyendo para no perder el hilo (Ab)

De intriga, porque son las situaciones que más te pueden enganchar (An In)

Historias de amor, o historias con un final inesperado porque son las que más me llaman la atención y más me enganchan (GG In)

Me atraen las historias de suspense porque te dejan con la intriga y hacen que quieras seguir leyendo (Ip In)

De crimen o misterio porque son historias que dan ganas de leer el libro hasta el final (JS In)

Románticas y dramas, porque son las historias que “más me enganchan” y me hacen seguir leyendo (CI Pr)

De misterio o incertidumbre, porque quieres saber más y esas situaciones te incitan a que quieras leer más (LG Pr)

Me gustan los libros en los que hay misterio, o algún crimen donde tú puedes hacer hipótesis. Esos libros te enganchan (M2 In)

Situaciones de intriga y suspense, para que me enganche el libro (Fx Pr)

Situaciones de terror o drama me parecen más interesantes y enganchan más (X Pr)

Me gustan mucho las series en general, la incertidumbre de qué pasará en el siguiente capítulo y cómo las hacen. (AT In)

Por un lado, se puede apreciar que los informantes resaltan aspectos como la sensación de incertidumbre e intriga sobre aquello que puede suceder posteriormente en la trama y, por otro, mencionan el hecho de que se proyecta una trama que crea la necesidad en el receptor de seguirla hasta al final y de forma detallada para que este pueda conocer y comprender los desenlaces que la historia propone, es decir, el receptor debe vincularse durante toda la historia anímicamente con los sucesos que se dan y con los personajes que

aparecen promoviendo que el informante se sienta enganchado al producto de ficción. Como argumenta el propio Lomas (2016), los textos narrativos (ya sean audiovisuales o literarios) deben acompañar el espacio sentimental de las personas, estimulando la fantasía y el afán por imaginar otros mundos, al mismo tiempo que van creando maneras de entender la vida propia y las vidas ajenas, durante el transcurso del libro o de la serie. Aspectos que también fueron anotados en el diario de campo dada su relevancia, tal y como se exponen a continuación:

Diario de campo, 11 de enero de 2017.

Me ha llamado especialmente la atención, el modo que tienen de expresarse los informantes cuando hablan de la vinculación que tienen hacia una serie, principalmente, aunque también con un libro. Utilizan continuamente la palabra “engancharse” para referirse a este fenómeno, presentándolo como una sensación que obtienen con determinados productos de ficción que les “obliga” a verlos o leerlos de manera continuada, hasta el final, con gran detalle y expectación. Ahí es donde radica la convergencia principal entre ambos tipos de ficción, como una necesidad explícita y manifiesta.

La necesidad de seguir la serie o el libro de forma detallada vinculado al sentimiento que aparece en los informantes de engancharse, está estrechamente relacionado con el hecho de identificarse con el producto en cuestión, es decir, tal y como argumenta Alonso Blázquez (2005) los adolescentes y jóvenes cuando acuden a determinados productos de ficción, tienen una necesidad, a veces sin ser conscientes de ello, de acudir a estos para identificarse con aquello que reflejan donde se requiere que sus anhelos personales concuerden con la propuesta de ficción realizada. Dicho de otra manera, y en la línea de lo que argumentaban los informantes con respecto a los libros, si ese producto de ficción literaria (sus personajes y la trama) es bien recibido por el lector, en tanto que encaja con su experiencia de vida previa y/o estado anímico, y ve que hay una serie de personajes o historias con las que siente una vinculación, probablemente le inducirá a interesarse hasta

el final, teniendo la sensación de que no puede dejar de leerlo o de ver la serie, y su identidad se irá construyendo a medida que el receptor se refleje en dicha trama:

Yo es por la trama, porque a veces pasan cosas que no te esperas (...) la trama es lo más importante, los personajes ayudan pero pueden desaparecer (Grupo de discusión 2)

Pues de las dos series que veo, la intriga, porque siempre que termina el capítulo te ponen un resumen del otro y dices ¿Qué pasará aquí? Y por eso me gusta (...) lo que me gusta es la intriga, porque él va descubriendo cosas pero luego también con los peligros que suelen pasar siempre se desvía...esa intriga que hay (Entrevista grupo 2)

La ciencia ficción, uno de mis temas preferidos, y los personajes, ya que te enganchan a la serie y no puedo dejar de verlas (EG Pr)

Juego de tronos por ejemplo, cada día va a pasar una cosa que no te vas a esperar. Entonces todos los días ves algo que no te esperas (...) *Mentes criminales* por ejemplo, me encanta la criminología y de hecho quería serlo. Y aunque puedan ser parecidas, piensas un poco como era... quién es el bueno, quién es el malo (Grupo de discusión 1)

Series la verdad es que me da igual, tiene que ser una trama que me enganche que no sea así muy liosa y que empiecen a darle muchas vueltas (...) que te fomente la curiosidad y necesites ver capítulo tras capítulo y no puedas parar de verlo (Entrevista grupo 1)

De otro modo, como comentaban algunos informantes, si no se produce ningún tipo de interés hacia el producto de ficción o este no despierta emoción al inicio, es muy probable que sea abandonado y sustituido por otro donde puedan encontrar una mayor identificación y proyección.

A modo de ejemplo, en el caso de la ficción audiovisual, varios informantes han mencionado la serie *Juego de tronos*, sobre la cual afirman que tienen una necesidad de seguir todos sus capítulos para conocer cómo va avanzando la historia, entender los sucesos que se van dando y profundizar en el desarrollo de sus personajes, ya que cada capítulo desvela distintos interrogantes y abre otros. Al respecto, Orozco (2014) trata este

fenómeno entendiéndolo como un conjunto de historias que le generan al espectador una importante incertidumbre por saber qué vendrá, qué les ocurrirá a los personajes o cómo acabará la trama. Por tal motivo, la historia que acontece adquiere gran importancia, ya que se tiene que producir un efecto de motivación y excitación en el espectador que le invite a adquirir un rol de “protagonista” dentro de esa trama, superando los conflictos que aparecen en esta a medida que los personajes lo van realizando, es decir, se comparten los sueños y sentimientos de estos que son vistos como un referente positivo:

Son interesantes en el sentido de que nos podemos reconocer en ellas, sobre todo en *CLEM*. Además con el suspense siempre quiero continuar viéndolas (CH In)

Me pongo a ver por ejemplo *Juego de Tronos*, algo que dices..uff se quedó ayer tremendo tengo que verlo ya sí o sí (Grupo de discusión 3)

Yo busco entretenimiento, sí que busco entretenimiento fuerte, que me tenga bien enganchada, una serie de risa... no sé. Me gustan series de terminar un capítulo y tener ganas de ver el siguiente (Grupo de discusión 3)

Por ejemplo en *Prison Break* el protagonista es como el líder, el argumento, todo tiene sus consecuencias, a mí me gusta eso. Dependiendo de los actos que hace una persona puede pasar esto o esto otro y se puede ver reflejado en el mundo (...) Que estén bien hechas y que sepan jugar contigo, te encariñas con el personaje, que te hagan meterte dentro de la serie. Que no puedas dejar de verla, que acabas un capítulo y dices voy a ver otro porque me ha dejado con las ganas de saber qué pasa (Entrevista grupo 3.1 y 3.2.)

En *Juego de tronos* por ejemplo, te acaban los capítulos de una forma que tienes que ver el siguiente. Pero en series como *La que se avecina* o *Aida* ves un capítulo y ya, como que son más independientes no tienen relación, puedes ver el primero de la temporada y el último y te da igual (Entrevista grupo 3.2.)

Yo creo que eso también depende un poco de que el autor consiga hacer identificarte con la situación. Por ejemplo, los libros de aventuras a mí me gustan porque la historia te engancha o es interesante, pero yo creo que si consigues identificarte con el autor te engancha más (Grupo de discusión 4)

Morduchowicz (2003), en esta línea, señala nuevas formas de percepción y relación que propone la ficción audiovisual y la literaria, en algunos casos, donde los jóvenes

sienten que pueden conocerse más a sí mismos y saber quiénes son, más allá de lo que vean o les diga la sociedad en la que viven. De esta manera, la ficción otorga pautas de cómo deben ser, vestirse o incluso pensar (Martín Barbero, 2003) y es a través de ese vínculo con los personajes y las tramas lo que potencia determinada construcción identitaria.

Como se ha adelantado anteriormente, es el joven el que, en función de sus preferencias, escoge un producto u otro y es en los primeros capítulos cuando este decide si quiere seguir el desarrollo de la trama al haber sentido esa afinidad identitaria o, por el contrario, prefiere dejarlo y escoger otro que se ajuste a sus intereses personales. Unos intereses que, como se ha visto, varían con el tiempo y dependen del momento afectivo y/o anímico en el que se encuentre el receptor.

Por tal motivo, la industria audiovisual, y cada vez más la literaria, diseña productos que se adaptan a los intereses de un gran público buscando el beneplácito de este. Al respecto, López de Molina (1997) y Dueñas *et al.* (2014) argumentan que la ficción audiovisual acude a los tópicos más habituales de la adolescencia y la juventud, caracterizados, entre otros aspectos, por relaciones amorosas en diferentes contextos o por un cierto heroísmo moral, que invita a que los jóvenes se puedan sentir fácilmente identificados ante una historia que, aunque se desarrolle en contextos diferentes, tiene un conjunto de aspectos semejantes con la realidad y vivencias propias del joven.

Aunque anteriormente se ha visto que la industria audiovisual, y cada vez más la literaria, intenta homogeneizar el tipo de propuestas de ficción que llevan a cabo y la forma en la que el receptor recibe el mensaje, esta cuestión identitaria no se puede reducir a un único modelo o prototipo de identificación ya que actualmente el mapa de referencia es múltiple y una misma persona se puede identificar de forma simultánea desde diferentes ámbitos, roles y situaciones (Martín Barbero, 2003), sin perjuicio de que puedan sentir más o menos afinidad por determinados tipos de personajes.

Diario de campo, 13 de marzo de 2017.

Al principio de la investigación, mencioné la necesidad de hablar de la reflexividad del investigador para hacer explícitos los sentimientos e ideas de las que parto. En esta línea, cuando investigo sobre este campo, me cuesta evitar caer en una línea más “apocalíptica” cuando analizo los procesos de recepción de la ficción audiovisual, especialmente, por parte de los jóvenes y la respectiva apropiación de contenidos. Sin embargo, el esfuerzo que debo llevar a cabo es importante para evitar prejuicios ya que la perspectiva integrada de la investigación, exige que los datos se traten abordando todas las perspectivas, puntos de vista y matices, obteniendo un análisis ajustado al fenómeno tal y como se está dando y no como yo quiero que suceda.

Sirva como ejemplo, la apreciación que realizó la directora de la biblioteca Cubit señalando que muchos adolescentes que leen suelen comenzar por el cómic, bien de superhéroes y en algunos casos con tramas más realistas cuando son más jóvenes y que, posteriormente, se van pasando a la novela gráfica y a los libros de fantasía conforme avanzan en edad. En el caso de las chicas, la directora cree que muchas suelen acudir a la novela romántica y más adelante se van decantando por las sagas o las trilogías de libros. Sobre este último aspecto, se observa coincidencia sobre las respuestas de aquellos informantes que leen con frecuencia, ya que muchas de las chicas señalaban que les gustaban las historias de libros románticas y tanto chicos como chicas señalaban libros que pertenecen a diferentes sagas fantásticas como *Los juegos del hambre*, *El corredor del laberinto* o *50 sombras de Grey*, entre los más destacados.

2. Facilidad de identificación en productos de ficción *realistas*³¹

Cuando los informantes han emitido respuestas acerca del proceso de identificación que llevan a cabo con los productos de ficción, se observa cómo los jóvenes afirman que establecen un vínculo más próximo con aquellas situaciones que pueden estar vinculadas a la vida real, tal y como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Un grupo de adolescentes que viva las mismas situaciones que me puedan llegar a ocurrir (LA In)

En la misma línea se sitúan las respuestas de grupo de discusión 3, LE In, M Pr

En los personajes que me identifico resaltan las cualidades como personas, la edad de los personajes, el estilo de vida y en ocasiones los problemas amorosos o sociales de la vida (AA Pr)

Según el libro porque hay cualidades que tú tienes o crees que puedes tener que en el libro pueden salir, y respecto a las películas o series sobre todo son escenas que te pueden resultar familiares. Amistad, formas de ser, de comportarse, formas de expresarse, etc. (SX Pr)

A mí me ocurre en las dos situaciones, por ejemplo *Harry Potter* yo sí que me imaginaba de pequeña con la varita, te haces tus propias ideas con la imaginación. Por ejemplo con las series realistas veía el internado, también me sentía identificada porque con la imaginación juegas (Grupo de discusión 4)

Yo, por ejemplo, me identifico con las historias reales, con las irreales me cuesta imaginarme ese mundo, o a la hora de series o películas crérmelo no me engancha tanto porque no, lo veo como un poco real e imposible y con las reales sí que me identifico (...) lo real lo tienes más cercano. Yo creo que es porque te engancha más a la lectura y porque son cosas que te pueden pasar a ti, es una sensación de ver a ver qué te pasa constantemente (Grupo de discusión 4)

Yo es que no intento identificarme, intento ponerme en su piel y leer como si yo estuviera viviendo esa historia. Yo con el personaje real de *Cómo conocí a*

³¹ Aquí se pone esta palabra en cursiva dada la naturaleza imprecisa del propio término y la dificultad de definir qué entendemos por realidad o realista. En los casos que siguen a continuación, nos remitiremos al propio sentido que le dan los informantes, es decir, productos cuya trama y/o personajes, de algún modo, se acercan a lo que pueden ser sus propias vivencias o cercanas a ellos.

vuestra madre me he sentido identificado muchísimas veces, pero tampoco considero que me llegaran a pasar cosas como las que le ocurren a ese personaje (Grupo de discusión 3)

Por ejemplo, la de *Prison Break* me encantó, es la mejor serie que he visto. Luego también ahora en *Netflix* había una que se llamaba *Narcos* que era la vida de Pablo Escobar también me la he visto, *Breaking Bad* que habla de drogas y cosas así y cárcel. Todo así temas que tienen como un trasfondo social yo al menos es lo que suelo ver (Entrevista grupo 3.1.)

Veía que son historias que pueden ocurrir en el mundo real. A mi la fantasía no me gusta, tiene que ser una historia que pueda ocurrir en cualquier momento de tu vida (Entrevista grupo 4)

Hombre pues que se asemejen a la realidad o basadas en hechos reales, sobre todo algunas que cuentan hechos de la historia porque conocer lo que ha pasado sí que me gusta, sobre todo que puedan ser reales. A mi *Star wars* no me gusta mucho, pero por ejemplo como *Harry Potter* es diferente porque son cosas que se pueden dar (...) yo también prefiero que estén basadas en hechos reales, también me gusta ciencia ficción me gusta de todo, pero en hechos reales porque me da a pensar que hay gente que le ha pasado eso de verdad (Entrevista grupo 3.1 y 3.2.)

Me gustan historias que pueda pasarlas a la vida cotidiana fácilmente, historias de adolescentes o cosas así que me pueda ver reflejada. Las historias que son así de tiempos atrás muy farragosas no me suelen gustar (Entrevista grupo 1)

A mí me gustan los héroes comunes, porque se nos parecen y podemos identificarnos con ellos. Me dan motivación o hay algo positivo en ello (Grupo de discusión 1)

La mayoría de ellas las veo porque tanto los personajes como la historia están muy bien elaboradas, y resultan interesantes de ver, sientes empatía con los personajes y sobre todo me gustan porque aunque la historia sea ficticia hay mucho realismo y verosimilitud y me permite meterme dentro de la historia (CI Pr)

Las dos primeras son series juveniles que relacionan los cotilleos típicos de las aulas universitarias. Y *Velvet* por la historia de los protagonistas (C Pr)

Como se puede observar en las respuestas, los informantes acuden a historias en las que consideran que pueden sentirse fácilmente identificados, predominando aquellas que están relacionadas con su vida cotidiana y con sus propias vivencias, provocando que el joven traslade los sucesos y personajes que se presentan en la ficción a sus propias realidades. Ese requisito debe cumplirse y, por lo tanto, la serie o libro debe transmitir cercanía, con unos personajes que cumplan unos roles que se pueden extrapolar a la realidad juvenil que ellos viven y unas situaciones que les sirvan de referente. Como afirma Gergen (2006), en la ficción se crean personajes que transmiten cierto heroísmo con el que el joven puede sentirse identificado, apropiándose de esas características e interpretándolas desde su vivencia personal, como se puede ver en estos extractos recogidos de las respuestas plasmadas previamente: “Los típicos cotilleos de las aulas universitarias y el acoso escolar” (C Pr), “Me gustan historias de adolescentes o cosas así en las que me pueda ver reflejada” (Entrevista grupo 1), “intento ponerme en su piel y leer como si yo estuviera viviendo esa historia” (Grupo de discusión 3).

Los sucesos representados en ambos mundos ensalzan realidades afines al informante, todo siempre analizado desde la óptica de este, es decir, ante realidades juveniles similares entre informantes, un mismo producto se puede extrapolar en la mente de la persona de un modo u otro en función de la recepción que el joven lleve a cabo. Como afirma Rodríguez *et al.* (2012), estos productos de ficción invitan a que los adolescentes y jóvenes conecten con ese mundo y sus personajes, provocando que se identifiquen con las aspiraciones que estos siguen, sueños, problemas, así como a sus características personales y/o físicas reforzadas por una trama que presenta un clima que busca representar la veracidad en las situaciones que aparecen

Si está bien hecha y los actores representan bien el papel y hacen que empatices con ellos yo creo que eso es lo que engancha, que te hagan ponerte en situación, para que te enganche, más que el tema. En plan que lo veas y digas esto puede estar pasando de verdad, cómo que te imagines que es real (Entrevista grupo 3.1.)

Actualmente se está leyendo mucho sobre acoso y LGTB³² con temas con los que muchos parecen identificarse [...] obviamente hay un segmento de edad que busca la fantasía, Federico Moccia, trilogías y cosas de estas, pero luego hay un segmento que busca identificarse con el personaje y con temas que les están pasando a ellos (Entrevista Cubit)

Por otra parte, de este conjunto de respuestas se desprende la idea de que no se trata tanto de si el producto de ficción que ven es igual que la vida real o no (básicamente porque toda serie, película o libro de por sí es un producto de ficción, y ellos son conscientes generalmente, además de que la visión que cada informante tiene de “vida real” puede ser muy diferente) sino el hecho de que los informantes sientan y vean que las tramas que suceden o los personajes que aparecen, sus sentimientos y las historias que se van dando, crean un vínculo identitario y de afinidad que les conduce, en primer lugar, a interesarse por esa historia y por las vidas de los personajes y su destino, en segundo lugar porque les “obliga” de algún modo a seguir la trama hasta el final ante esa incertidumbre que se va creando donde los jóvenes se pueden sentir protagonistas considerando que forman parte de esa trama y, finalmente, porque dichas tramas y personajes son vinculadas por los informantes a sus propias vidas y experiencias, y cuanto más se aproxime a su realidad aquello que leen o ven más importancia cobra para ellos y más fácilmente se sienten identificados (López Pérez, 2013).

Este aspecto lo ejemplifica Lluch (2007) cuando menciona películas como *Harry Potter*, *Las crónicas de Narnia*, *Crepúsculo* o *Eragon* que, aunque son fantasía, van introduciendo sucesos de actualidad, preocupaciones y aspiraciones a las que puede llegar y sentirse identificado el lector o espectador. Se trata muchas veces de características que a los adolescentes y jóvenes les gustaría tener o poseer y ello es lo que les invita a inclinarse por una ficción u otra.

No obstante, es necesario realizar un matiz sobre esta dualidad divergente entre realidad-ficción, ya que aunque la mayoría de informantes saben diferenciar este aspecto, no ocurre tanto así en series que pueden estar, por ejemplo, más próximas a vivencias diarias de su entorno, generalmente de humor. Aspecto que se da principalmente entre

32 Las siglas del término hacen referencia a personas Lesbianas, Gays, Transsexuales y Bisexuales

aqueellos informantes de edad más joven. El ejemplo paradigmático que se ha visto fue en el trabajo fin de máster del autor del presente estudio (López Pérez, 2013), concretamente cuando se analizó la apropiación de contenidos que llevaban a cabo los adolescentes sobre la serie *La que se avecina*. Un producto que la mayoría de informantes consideraba que trataba situaciones de forma exagerada y parodiada pero que, en muchos casos, podía asemejarse a la realidad social con respecto a las parejas, la actitud hacia las personas inmigrantes o aspectos relacionados con la sexualidad o la belleza de las mujeres, entre los más destacados.

Carrasco (2011) menciona este fenómeno como *pseudo* realismo, aspecto que recoge de Adorno (1954), para referirse a las situaciones y personajes que presenta la telecomedia española contemporánea donde, en un primer instante, se basa en la realidad para presentar la historia pero, posteriormente, se sirve de estereotipos socialmente establecidos y de ciertas caricaturas de los personajes presentadas de forma humorística y simple para deformar la realidad y crear así la ficción. Por tal motivo, aunque la pretensión que puede tener la serie es crear un mundo ficcional de personajes y situaciones, no dejan de reconocerse constantemente características, vicios, actitudes, ideales e historias que, de un modo u otro, se aproximan a la realidad que viven los informantes pudiendo sentir rasgos identificatorios y/o de aproximación en diferentes momentos.

En el presente estudio, esta serie, que ha sido nombrada ampliamente por los informantes, se ha analizado en clave identitaria y también con respecto a hábitos de recepción donde los informantes acceden a la serie no tanto porque se den o no situaciones relacionadas con sus vivencias, sino porque este producto destaca por ofrecer un visionado de humor sencillo y estos se acercan al mismo como forma de combatir el aburrimiento y de forma más esporádica sin un seguimiento tan detallado y continuado. Sin embargo, este otro formato seriado al que se ha hecho alusión en los últimos epígrafes se corresponde con el que Martín Barbero (2008) denomina “dispositivos de seducción”, es decir, relatos realizados por entregas o capítulos, donde se va creando suspense en cada uno, llevando a cabo una trama que satisfaga el interés del lector pero que al mismo tiempo deje abiertos distintos interrogantes que acrecienten el interés por seguir leyendo o viendo y ello, en consecuencia, derive en una rápida identificación. En todos estos aspectos, la ficción

literaria y audiovisual convergen en un denominador común. Aspectos que ya se utilizaban en el folletín decimonómico de antaño como estrategia para enganchar al lector: mantener una elevada tensión con tramas complejísimas para mantenerlo entretenido durante largo tiempo en los diferentes capítulos que iban apareciendo por entregas.³³

Finalmente, cabe señalar un formato asociado a esta sensación de leer historias vinculadas a la “vida real” de los informantes que está en auge, especialmente a través de las redes sociales. Al respecto, la directora de Cubit comenta que cada vez hay una demanda más creciente entre adolescentes y jóvenes por la poesía:

Está teniendo mucho éxito en redes y en twitter es una pasada, la poesía. Ahora mismo está muy de moda y es lo que más ha enganchado en redes, lo que más están leyendo los jóvenes ahora mismo y a raíz de las redes se está publicando. Le Fred es un chico que comenzó en internet, en twitter y lleva ya tres libros publicados de lo que escribe en twitter y a raíz de este han surgido muchísimos más, tanto que ahora mismo los raperos también publican libros, y desde que están catalogados apenas se ven en bibliotecas (Entrevista cubit)

La directora estima que son los raperos, principalmente, las personas que más están utilizando este recurso literario con letras que hablan de sucesos de actualidad para transmitirlos a través de las redes sociales, especialmente twitter, a los jóvenes. Como señalan López Pérez (2014) y Lluch (2017), las redes pueden servir como elemento de captación de jóvenes para inculcar y/o transmitir ciertas ideas o mensajes a través de nuevos ídolos que van apareciendo alejados del ámbito formal y que, generalmente, son vistos por estos como parte del grupo de iguales, aspecto que ya se ha señalado anteriormente. Unos mensajes que van directamente asociados, en muchas ocasiones, a la realidad propia de los jóvenes y que presentan implícito un mensaje de denuncia que es acogido con agrado por parte de estos, provocando así que la literatura también llegue a través de otros formatos y con distintas vías al imaginario colectivo de los jóvenes.

33 https://www.heraldo.es/noticias/cultura/vuelve_folletin_pero_digital.html

3. Valores de los personajes con los que la persona se identifica

Dentro de la identificación con determinados personajes de las series o libros que leen, se ha observado una tendencia común sobre aquellos rasgos o características que los informantes consideran positivos, de un modo u otro, o por los que creen que puede sentirse reflejados. Dichas cualidades, se han ido agrupando en varios bloques de contenido afín con el objetivo de analizar las respuestas.

En conjunto, estos resultados indican, en primer lugar, la variedad de características por las que los informantes se interesan, lo cual invita a considerar el amplio universo de posibilidades que posibilitan la identificación. Sin embargo, haciendo agrupaciones diversas, observamos que hay varios ejes de interés.

El primero de ellos es en torno a los informantes que valoran la amistad, el compañerismo o la unidad entre los personajes. En esta línea, los jóvenes reflejan la importancia que tiene para ellos el sentido de amistad que mantienen los personajes en sus libros o series favoritas, el hecho de que los personajes se lleven bien, tengan relaciones positivas, de afecto, las emociones que se dan entre los diferentes personajes y sus estados anímicos, como en los siguientes ejemplos:

Valoro la importancia que le dan a la amistad (PG. Pr)

Las relaciones con otras personas, el trato, la empatía (MV Pr)

Aprecio la forma que tienen de actuar o de comportarse con otros personajes y también los valores que muestran cada uno de ellos (Vc In)

En series las relaciones con los grupos de amigos. Las emociones y pensamientos de los personajes (M Pr)

En otro sentido, y también con importantes coincidencias, se encuentran aquellas aptitudes relacionadas con algún tipo de capacidad que muestran los personajes que aparecen. Capacidades o habilidades relacionadas con su personalidad que son importantes para los informantes, como por ejemplo la capacidad de razonamiento en situaciones diversas, la habilidad de comunicación o de resolución de conflictos o el ingenio.

Por otra parte, y en este mismo sentido, estarían capacidades relacionadas con la superación personal o diferentes retos que presentan los personajes, la valentía o perseverancia ante las adversidades o la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones, tal y como se observa en los siguientes ejemplos de respuestas:

Suelo valorar la capacidad de razonamiento ante las diferentes situaciones que se les presentan a los personajes, como consiguen superar sus problemas, la valentía que muestran (ET Pr)

Suelen ser dos tipos de personajes. Los primeros fuertes (mentalmente), capaces de resolver cualquier situación (R Pr)

También me gustan los personajes que son un ejemplo de superación, que son benevolentes, altruistas incluso en la adversidad (AA Pr)

Valoro la valentía que muchos tienen, las fuerzas por luchar por lo que siempre han querido (H Pr)

Valoro que una persona tenga carácter para enfrentarse a según qué situaciones, tenga un poco de orgullo y lo dé todo para conseguir algo que quiere (A Pr)

Cualidades que aprecio y valoro en los personajes televisivos son la valentía y la capacidad de superarse, tanto a sí mismo como superar o motivarse con nuevos retos a otras personas (CN Pr)

En tercer lugar, hay un grupo de informantes que mencionan la idea de identificarse con personajes graciosos o que les provocan humor, en algunos casos porque consideran que ellos también son personas que manejan el humor. En ese sentido, la mayoría lo han asociado a un sentimiento personal donde ellos se ven reflejados al considerar que tienen una personalidad similar:

Que te hagan gracia, porque yo también me considero una persona que hago reír (LM Pr)

Normalmente con personajes con sentido del humor o divertidos (Pi Pr)

En última instancia, se observan aquellas personas que hablan de personajes aventureros, con interés por descubrir, por indagar o que son curiosos, así como otros

informantes que valoran características como la empatía o la sinceridad, en el plano de las emociones:

Que sean atrevidos y aventureros, también impulsivos (IB Pr)

Valoro el sentimiento de curiosidad que tienen por descubrir cosas nuevas y la gran importancia que le dan a la amistad (PG Pr)

El respeto, la empatía, la sinceridad, el compañerismo, la amabilidad, la bondad, la lealtad...pero sobre todo, la sinceridad con los demás y con uno mismo (J Pr)

En ambos casos me fijo en su forma de ver la realidad, su relación con las personas, si tienen valores como la empatía y la generosidad, etc. (MM In)

Pues valoro aquellas cosas que veo importantes para la vida y que son prioritarias, bajo mi punto de vista. Generosidad, educación, valentía, la mentalidad de la gente, que no sea materialista (JL Pr)

Por una parte, como se ha comentado al inicio del epígrafe, se observa una gran variedad de respuestas en cuanto a los tipos de identificación que puede haber entre los informantes y los personajes que aparecen en los productos de ficción que consumen, así como sobre las características con las que se ven vinculados. Ello indica que a pesar de que en muchas ocasiones la ficción, especialmente la audiovisual, intenta homogeneizar los cánones de personajes que aparecen, tal y como se ha comentado al inicio del análisis de datos, el universo de identificación es bastante amplio y no se puede reducir a un pequeño conjunto de características.

Lo que sí que se puede observar, es que estas características o rasgos, por un lado, van directamente vinculados con aquellas formas de identificación que llevan a cabo los informantes, es decir, estos rasgos de personalidad son cualidades o aptitudes que ellos consideran que tienen y, por lo tanto, sienten un vínculo identitario común o, por otra parte, se refieren a características que les gustaría poseer al verse retratados en esa narrativa cumpliendo así una sensación de empatía y afinidad con los personajes en cuanto a proyección de roles y cualidades se refiere.

Prácticamente la totalidad de informantes han afirmado que se identifican con algún tipo de personaje de ficción en los términos comentados en anteriores epígrafes, únicamente un 12% de jóvenes señalaban que no tenían ningún tipo de vinculación identitaria. Dado el escaso grupo de informantes con respecto al total que han señalado esta cuestión, la poca información relevante que facilitaron en sus respuestas y la multitud de aspectos que podrían ser causa de ello, se decide no profundizar más sobre esa cuestión.

Siguiendo con el hilo conductor de análisis creado anteriormente, aunque pudieran darse diferencias entre un tipo de ficción u otra en el modo en el que se conjugan las emociones y la actividad mental (Ferrés, 1998), la narrativa del libro se guía más por el razonamiento, el análisis o la reflexión crítica mientras que los productos audiovisuales se mueven en la esfera de la imagen, la emoción, las sensaciones o la experiencia inconsciente. Como afirma Morduchowicz (2003), los jóvenes acuden a la ficción como forma de conceptualizar el mundo y así, de modo directo o indirecto, pueden entender las relaciones interpersonales, el espacio sentimental que ellos viven así como su estado anímico. Dicho de otra manera, la ficción transmite una serie de valores sobre los cuales los informantes se pueden identificar de un modo u otro a través de diferentes modelos de personajes que inspiran un conjunto de sensaciones y mensajes al receptor, permitiéndole así apropiarse de las características que este posee, en los términos comentados anteriormente.

Ello incita al adolescente o joven a vincularse de una forma más intensa a la trama y así desarrollar vínculos identificativos más duraderos a medida que la identidad de este se va construyendo junto a la del personaje. Sin embargo, cabe señalar, que aunque estos valores que los informantes exaltan (amistad, perseverancia, simpatía, valentía, capacidad de razonar y resolución de conflictos, etc.) son positivos en cuanto al rol educativo que mantiene la ficción y teniendo en cuenta cómo lo integran los informantes (Ferrés, 2011; Pérez Tornero y Tejedor, 2014), en ocasiones se ha visto que determinados valores que aparecen en la ficción, especialmente en la audiovisual, pueden adquirir un sentido más conflictivo o peyorativo al lanzar determinados mensajes o estereotipos, construyendo identidades basadas en estas ideas, creando así un imaginario colectivo determinado o influenciado por estos arquetipos (López Pérez, 2013). Una faceta que se puede observar a

través de algunos ejemplos extraídos del trabajo fin de máster del autor llevado a cabo con adolescentes (ibídem):

La que se avvicina: Parrales es un panchito que viene a vivir el sueño español, amable, gracioso y fiel a su jefe (H16 LM 9)³⁴

Sí, pero suelen exagerarlas para darle humor o más intensidad. Además utilizan esto para que te hagas una idea general sobre esa persona o ese grupo en general, no por nada malo (H15 Az 13)

En *La que se avvicina*, por ejemplo, se habla de los inmigrantes muy despectivamente. Suele haber de todo (trabajadores, ladrones...). Puede producir risa pero porque son situaciones subrealistas (H16 EA. 27)

Lo veo de vez en cuando y me gusta porque es una comedia de cosas que pasan en la vida real (M14 LM 16)

Risa, humor, etc... y en ocasiones refleja la realidad pero de manera crítica y con humor [...] transmite una crítica humorística sobre el racismo, a veces pueden ser valores negativos, ya que la gente se ríe de ellos (H15 Az 29)

La que se avvicina sí que lo veo, me gusta mucho, todos sus personajes están reflejados en la vida actual [...] cuando veo este programa me causa risa y me hace pensar sobre la actualidad, cada programa tiene que ver con la vida misma, niños robados, embargos, presidentes corruptos...y muchos temas más (M17 EA 49)

Ser atractivo es ser guapo, tener buen cuerpo. En las series que veo los protagonistas suelen ser bastante atractivos (*El barco, Águila roja, El don de Alba...*) y los personajes secundarios no suelen ser, al menos, no tanto como los principales [...] Yo creo que es el de ser delgado/a, guapo/a, elegante. No estoy muy de acuerdo porque eso no es lo más importante, pero por otra parte sí que estoy de acuerdo (M16 Az 55)

Ser atractivo es no estar gordo, ir bien vestida... aparte de muchas cosas...sí en la televisión todo el mundo es atractivo, si no no estarían ahí [...] No, cada uno es como es y ello es lo que hace especial a las personas, pero sí hay un modelo en

34 La forma de nombrar a los informantes del TFM ha sido la misma que se siguió en su momento. La primera letra representa el sexo (hombre o mujer), seguida de la edad, las siglas del centro educativo correspondiente y el número de informante registrado.

las series de TV sobre todo en los chicos, siempre sale el moreno, cachas que están liado con la protagonista (M15 Az 28)

Como se puede observar, la opinión que tienen generada estos adolescentes sobre la persona o colectivo al que hacen referencia viene muy influenciada por aquello que plasma la ficción audiovisual, principalmente sirviéndose de estereotipos (inmigración, belleza o género), creando así una realidad de la que los adolescentes se apropian y transmitiendo un conjunto de mensajes o valores con un principio educativo cuestionable, si se tiene en cuenta los principios y valores por los que se rige la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Coincidiendo con la línea que maneja Morduchowicz (2012), se considera que estas premisas inciden de forma considerable sobre la percepción de la persona o el grupo al que hacen referencia (por ejemplo hacia los jóvenes, inmigrantes, mujeres, homosexuales, ideas sobre la belleza, etc.) afectando a su visión sobre la realidad que viven.

El riesgo de banalizar este tipo de aspectos a través de los mensajes y valores que la ficción proyecta y de convertir las características de una persona o grupo de estas en un aspecto humorístico o excesivamente estereotipado, puede generar diferentes tipos de respuestas entre los jóvenes desde el rechazo, la adquisición de las pautas o arquetipos que propone la serie o la trivialización de temas, en un principio, delicados (López Pérez, 2013).

Finalmente, cabe señalar con respecto a esta cuestión sobre la identificación que los informantes llevan a cabo y los rasgos que buscan en los personajes, que todos los jóvenes se han centrado en cuestiones relacionadas con la personalidad, obviando el aspecto físico. Aspecto que contrasta, de nuevo, con los resultados obtenidos en nuestro trabajo fin de máster (López Pérez, 2013) así como de otros autores (Bermejo, 2012; Martos, 2011), ya que es un aspecto que en el caso de la ficción audiovisual es, sin duda, relevante. En el estudio de López Pérez (2013) se contrastó que los ídolos mediáticos proyectaban un modelo físico de persona que, aunque en algunos casos era criticado por considerarse demasiado superficial atendiendo a los cánones actuales de belleza, en otros se detectó que directa o indirectamente estos rasgos influían notablemente en el imaginario personal de los adolescentes acerca del concepto de belleza y sobre aquello que resulta atractivo para

una persona. Aspectos que tienen importantes repercusiones en la identidad de los adolescentes y jóvenes.

Diario de campo, 20 de diciembre de 2017.

Me ha llamado la atención de que la totalidad de los informantes se han decantado por cuestiones centradas en la personalidad y, en ningún caso, en el físico de los personajes que aparecen en las series que ven. Es cierto que no se ha preguntado explícitamente por la cuestión física, siendo este un motivo de peso que dificulta que hayan hablado de ello, sin embargo también es verdad, tal y como pude observar durante mi trabajo fin de máster, que, en general, a los adolescentes y jóvenes les cuesta hablar sobre modos de identificación con los personajes a través del físico ya que es una cuestión más íntima, personal y que, en muchas ocasiones, genera pudor ante lo que puedan pensar los demás.

Teniendo en cuenta ambos estudios, se puede contrastar que a medida que los jóvenes avanzan en edad son más conscientes y críticos con respecto a estos mensajes o estereotipos y por esa razón, entre las respuestas más destacadas, se observa que no están tan influenciados por este tipo de proyecciones sobre el físico que realiza la imagen audiovisual y se centran más en otra serie de aspectos relacionados con la personalidad de los personajes, aspecto que también se ha podido comprobar a partir de este estudio.

4. La ficción: un escaparate para la redefinición del yo

Finalmente, un aspecto que resulta coincidente en ambos tipos de ficción, es la sensación de que una historia puede provocar que el informante cambie o se replantee su punto de vista entre sus vivencias personales y la situación que se está dando a través del producto en cuestión. En ese caso, la identificación se da de otro modo, lo que puede

implicar que la identidad del informante se vaya reconstruyendo a medida que su percepción sobre determinados hechos o situaciones se modifica en tanto que se apropia de la ficción e interpreta las situaciones que se dan en esta a partir de sus vivencias personales. Las siguientes respuestas representan un ejemplo de ello:

Sí, porque estás viviendo una experiencia con tu mente sobre todo con los libros. Tienes experiencias reales pero imaginativas, ya las has vivido, tienes una predisposición a cómo actuar (Grupo de discusión 4)

Física o química es como el día a día en el instituto, para mí eran como condicionantes de las generaciones, como esto es lo que pasa en los institutos, bajo mi punto de vista no me gustaba y no creo que vaya a pasar en todos (...) pero te pueden dar pistas de cómo lo resuelven o puedes pensar yo lo haría así (Grupo de discusión 4)

No sé, a mí no me gusta leer una cosa que te haga replantearte y cuestionarte lo que estás leyendo y ver si realmente posees la verdad absoluta y tu punto de vista es lo único que vale. A mí sí que me ha pasado el decir ostras si lo enfocas desde aquí se puede entender de otra manera, al igual que tu tienes una realidad y tu forma de ver las cosas, cuando lees un libro o ves una serie te lo planteas de una forma que lo entienden ellos, pero al verlo pues te lo replanteas y lo cuestionas si lo tuyo es lo único válido (Grupo de discusión 4)

Sí que me hacen reflexionar algunos libros, tanto como cambiar no (Entrevista grupo 1)

Quizás alguna película, alguna histórica sí que me ha hecho cambiar de punto de vista (Grupo de discusión 2)

A mí me gustan los héroes comunes como nosotras, porque se nos parecen y podemos identificarnos a ellos. Y creo que me dan motivación o hay algo positivo en ellos. (...) a mí me gusta sentirme que soy yo la chica ¿no? (...) yo en criminología pienso que me gustaría ser así, como la que aparece (Grupo de discusión 1)

Sí, por ejemplo la peli del *tsunami*, la verdad que dices...lo que tienen que pasar, ver que estás de vacaciones piensas que lo tuvieron que pasar fatal. Luego cualquier otra serie que te haga empatizar un poco con los personajes, te hace

replantearse algunas cosas y pensar otras o cambiar alguna forma de actuar, algo de eso si que te puede influir (Entrevista grupo 3.1.)

Tanto en series como en libros lo que estás viendo o imaginando lo puedes tomar como ejemplo para una situación diaria para realizarlo (Grupo de discusión 4)

Se observan respuestas en ambos sentidos. Por un lado, están aquellos informantes que consideran que el visionado de una serie, película o libro puede hacer que en determinados momentos les haga reflexionar sobre esa situación que se está dando, poniéndola en perspectiva y analizándola desde su propia vivencia y, por otro lado, están aquellos informantes que van más allá y que afirman que ese hecho les sirve, en algunas ocasiones, para observar algunas situaciones que se dan en su vida cotidiana de otro modo, y ello les sirve de guía u orientación, de un modo directo o indirecto, para modificar ciertas formas que tenían de pensar sobre distintos temas, provocando que la ficción literaria o audiovisual, en su caso, sea un medio que permita adoptar una postura más empática hacia aquello que los informantes están viendo o leyendo. Este aspecto lo ejemplifica Petit (2001) cuando afirma que:

Apropiándose de textos hay adolescentes que elaboran un espacio de libertad a partir del cual pueden darle sentido a sus vidas [...] la lectura siempre produce sentido y saben que algunas frases halladas en un libro pueden a veces influir en el rumbo de su vida. (p. 31-32).

Es decir, la lectura (aunque también la ficción audiovisual), en muchas ocasiones, da sentido a la vida de los informantes y a sus experiencias, y también puede ser punto de referencia para influir en las decisiones que tomarán posteriormente o en los pensamientos que tendrán. Por eso, los jóvenes, como se ha visto, acuden a la ficción y están abiertos a las propuestas que esta les hace y que, como afirma Alonso Blázquez (2006), esta da sentido a la experiencia vital del lector o espectador, propone soluciones a sus problemas o a dilemas humanos y ofrece un marco de actuación en ámbitos como la pareja, el amor o la amistad, es decir, como afirmaron los adolescentes, sirve de guía u orientación para plantearse sus propios puntos de vista.

e) Nivel interpretativo: conclusiones parciales

Tabla 23:

Analogías entre las formas de vinculación del informante con la ficción

<p>En general, los informantes se vinculan a productos de ficción que les generan sensación de incertidumbre e intriga fomentando la necesidad de seguir la trama hasta el final.</p> <p>El joven tiene así la sensación de sentirse enganchado, estableciendo fuertes vínculos emocionales con el producto de ficción en cuestión.</p>	<p>-La mitad de informantes se vinculan a nivel identitario principalmente con productos de ficción (ya sea audiovisual o literaria) que les generan sensación de incertidumbre e intriga sobre aquello que puede ir sucediendo en la trama, fomentando la necesidad de que estos la sigan hasta el final y de forma detallada. El receptor debe vincularse anímicamente y emocionalmente durante toda la historia con los sucesos que se dan y los personajes que aparecen promoviendo que este tenga la sensación de estar enganchado, es decir, estrechamente vinculado, al producto de ficción en cuestión.</p>
<p>El joven necesita encontrar algún tipo de identificación o vínculo emocional para vincularse al producto de ficción que escoge.</p> <p>La identificación transcurre en la medida en que el receptor va comprendiendo la trama, el desarrollo de los personajes y va dando respuesta a los interrogantes planteados a medida que esta se van dando.</p>	<p>-El joven necesita, de forma directa o indirecta, encontrar algún tipo de identificación con el producto de ficción que escoge y así poder vincularse hasta el final, de lo contrario lo sustituye por otro. Para ello, el estado emocional del informante y su experiencia vital pasada y presente serán determinantes para el tipo de vinculación que se pueda dar entre la realidad del joven y la ficción. La identidad se irá construyendo a medida que el receptor se refleje en dicha trama, la perciba como propia, y vaya comprendiendo y dando respuesta a los sucesos que se van dando así como al desarrollo y desenlace de los personajes.</p>
<p>La ficción invita al informante a sentirse “protagonista” de la trama, superando los conflictos a medida que los personajes lo van haciendo.</p>	<p>La ficción debe suponer para el informante una motivación y excitación tal, que le invite a adquirir el rol de “protagonista” dentro de esa trama, superando los conflictos que aparecen en esta a medida que los personajes lo van realizando, donde se comparten los mismos sentimientos que estos tienen.</p>

Tabla 24:

Aproximación de la ficción a entornos realistas

<p>La industria audiovisual, y cada vez más la literaria, configuran productos de ficción que provocan gran aceptación de adolescentes y jóvenes creando contextos donde estos puedan sentirse fácilmente identificados.</p> <p>El mapa de identificación es cada vez más amplio y el joven puede obtener vínculos identitarios múltiples.</p>	<p>-Por tal motivo, la industria audiovisual y cada vez más la literaria, están configurando productos de ficción que provoquen la aceptación de un gran público de adolescentes y jóvenes, proyectando historias con las que estos puedan sentirse fácilmente identificados, abarcando contextos amplios y diversos, semejantes a las realidades de los informantes. No obstante, a pesar de ello el mapa de identificación es cada vez más amplio, lo que permite que el informante se pueda sentir identificado al mismo tiempo con diferentes tipos de personajes, situaciones y en ámbitos y roles múltiples, a medida que su identidad está constantemente reconstruyéndose.</p>
--	--

Tabla 25:

Identificación en la ficción con productos realistas

<p>Los informantes acuden sobre todo a historias que sienten que están relacionadas con su vida cotidiana y sus propias vivencias.</p> <p>El joven traslada los sucesos de la ficción a su propia vida.</p> <p>Hay una necesidad explícita de que converja la realidad del informante con aquella que proyecta el producto audiovisual o literario.</p>	<p>-Los jóvenes no solamente acuden a historias en las que pueden sentirse más fácilmente identificados, sino que además predominan aquellas que están relacionadas con su vida cotidiana y con sus propias vivencias, o al menos así lo creen, provocando que el joven traslade los sucesos y personajes que se presentan en la ficción a sus propias realidades. Los informantes manifiestan una necesidad patente de apropiarse de contenidos de ficción en los que se dé una convergencia entre su personalidad y su realidad con respecto a aquella que proyecta el producto audiovisual o literario, donde ellos perciban que se sienten representados en sus problemas, sueños y aspiraciones así como en rasgos de personalidad y/o físicos.</p>
<p>Este vínculo de identificación supone:</p> <p>1-Que el joven se interese por la</p>	

<p>historia y por el destino de los personajes.</p> <p>2- Le “obliga” a seguir la trama hasta el final ante la incertidumbre que se va creando.</p> <p>3- A medida que se aproximen esas vivencias a la realidad del joven más fácil siente esa vinculación.</p> <p>Se trata de sucesos de actualidad, preocupaciones o aspiraciones que le puedan llegar a interesar al joven, aunque no sean exactamente igual a la “vida real”.</p>	<p>-Ese vínculo de identificación que se crea, parte de un vínculo de afinidad que le invita al joven, en primer lugar, a interesarse por la historia y por el destino de los personajes y, en segundo lugar, le “obliga” de algún modo a seguir dicha trama hasta el final ante la incertidumbre que se va creando. Finalmente, porque a medida se aproximen estas vivencias a la realidad del joven más fácilmente siente esa vinculación. No es necesario así, que una historia o un personaje sea exactamente a la vida real del joven (ya que en muchas ocasiones también se identifican con productos de ciencia ficción o fantasía) sino que este tenga la sensación de ver ciertas semejanzas y similitudes entre los rasgos de la personalidad del personaje o físicos y los suyos propios, por ejemplo. Se trata de sucesos de actualidad, preocupaciones o aspiraciones que le pueden llegar a interesar al joven.</p>
<p>Este tipo de formato audiovisual sigue esquemas diferentes al anterior visto que estaba más pensado para consumir y desaparecer.</p>	<p>-En el caso de la ficción audiovisual, este formato seriado, a diferencia de otros anteriormente vistos que están más pensados para consumir rápidamente y desaparecer, maneja otro tipo de reglas y situaciones que facilitan todos los procesos que se están comentando.</p>
<p>La poesía está cogiendo auge en redes sociales al ser un formato que maneja con su letra un lenguaje muy cercano a los jóvenes.</p> <p>Los raperos, o los <i>youtubers</i>, son nuevos ídolos que se relacionan con su grupo de pares y transmiten la realidad tal y como muchos de ellos la viven.</p>	<p>-Desde la biblioteca Cubit se considera que la poesía está cogiendo auge a través de las redes sociales como un formato literario que maneja a través de su letra y de los artistas que cantan un lenguaje muy cercano, donde estos son vistos por parte de los jóvenes como nuevos ídolos que se pueden igualar a su grupo de pares y que transmiten ideas vinculadas a la realidad que ellos mismos viven, aunque incorporando a menudo la ficción como uno de sus recursos. Formato que está siendo muy bien acogido por la mayoría de jóvenes, ya que principalmente tratan temas de denuncia, siendo las redes sociales uno de los elementos mediadores que más motivan para realizar este tipo de dinámicas de apropiación de contenidos y de socialización. Un aspecto que se da muy similar en el caso de los <i>youtubers</i>, como ya se ha visto.</p>

Tabla 26:

Valores que perciben los informantes a través de la ficción

<p>Aunque la ficción audiovisual intenta homogeneizar la propuesta de ficción, en general, el universo de identificación con respecto a los valores con los que se vinculan los jóvenes es bastante amplio y variado</p>	<p>-A pesar de que en muchas ocasiones la ficción, especialmente la audiovisual, intenta homogeneizar los cánones de personajes que aparecen a través de esta, se observa que el universo de identificación con respecto a los valores con los que se identifican los jóvenes es bastante amplio y variado en cuanto a características o rasgos.</p>
<p>Los jóvenes se identifican con los valores de los personajes con los que sienten que poseen características comunes o que les gustaría poseer.</p> <p>Se trazan sensaciones afinidad y empatía, desarrollando sentimientos más intensos durante toda la historia.</p>	<p>-Se corrobora el hecho de que los jóvenes se identifican con una serie de valores o rasgos de la personalidad de los modelos de personajes con los que sienten que poseen características comunes o que les gustaría poseer, formándose así una sensación de afinidad y empatía con respecto a la proyección de roles y cualidades a las que se refieren. Estos valores, que son vistos por los informantes como un elemento positivo, son los que sirven como vínculo identitario entre el joven y la ficción, de modo que se desarrollan sentimientos más intensos y duraderos durante toda la historia.</p>
<p>No siempre todos los valores proyectados en la ficción audiovisual se pueden comprender desde una óptica educativa.</p> <p>En ocasiones, la ficción se nutre de determinados arquetipos o estereotipos que arrojan un sentido más conflictivo o peyorativo.</p> <p>Todo ello afecta al modo de percepción que tienen los jóvenes sobre determinado colectivo al que se hace referencia y su realidad.</p>	<p>-No siempre todos los valores o mensajes que aparecen en la ficción, especialmente en la audiovisual, pueden ser vistos de un modo positivo o educativo, ya que en ocasiones la ficción se nutre de determinados arquetipos o estereotipos que arrojan un sentido peyorativo construyendo identidades basadas en determinadas ideas o roles sobre el colectivo al que hacen referencia, fomentando un determinado pensamiento al respecto. Estas premisas afectan a la percepción que tiene el joven sobre el colectivo en cuestión y a su visión sobre la realidad que vive además de que se pueden banalizar aspectos que, en un principio, podrían ser delicados</p>

<p>En general, los valores con los que afirman identificarse han correspondido a cuestiones de personalidad, quizás por el pudor que se plantea al manifestar referencias al aspecto físico.</p> <p>Un aspecto que afecta especialmente a los jóvenes de menor edad.</p>	<p>-Todos los informantes se han centrado en aspectos relacionados con la personalidad, obviando otras cuestiones como el físico. Un aspecto que, como se vio en nuestro trabajo fin de máster, en muchas ocasiones cuesta hacerlo explícito por vergüenza y generalmente afecta más a jóvenes de menor edad.</p>
--	---

Tabla 27:

La ficción como escaparate para la redefinición del yo

<p>Los jóvenes consideran que, en ocasiones, las situaciones que se dan en la ficción pueden servirles para reflexionar sobre sus propias vivencias y, en algunos casos, les ayuda a cambiar el punto de vista previo que tenían acerca de esa situación.</p>	<p>-Los informantes consideran que, en muchas ocasiones, las situaciones que se dan en la ficción pueden servirles para reflexionar sobre sus propias vivencias al sentirse vinculados emocionalmente a aquello que se da en la ficción. Y, en algunos casos, dependiendo del grado de cercanía que consideren que tiene aquello que ven o leen con respecto a sus vidas, puede conllevar que cambie el punto de vista previo que tenían acerca de la situación que se está dando.</p>
---	--

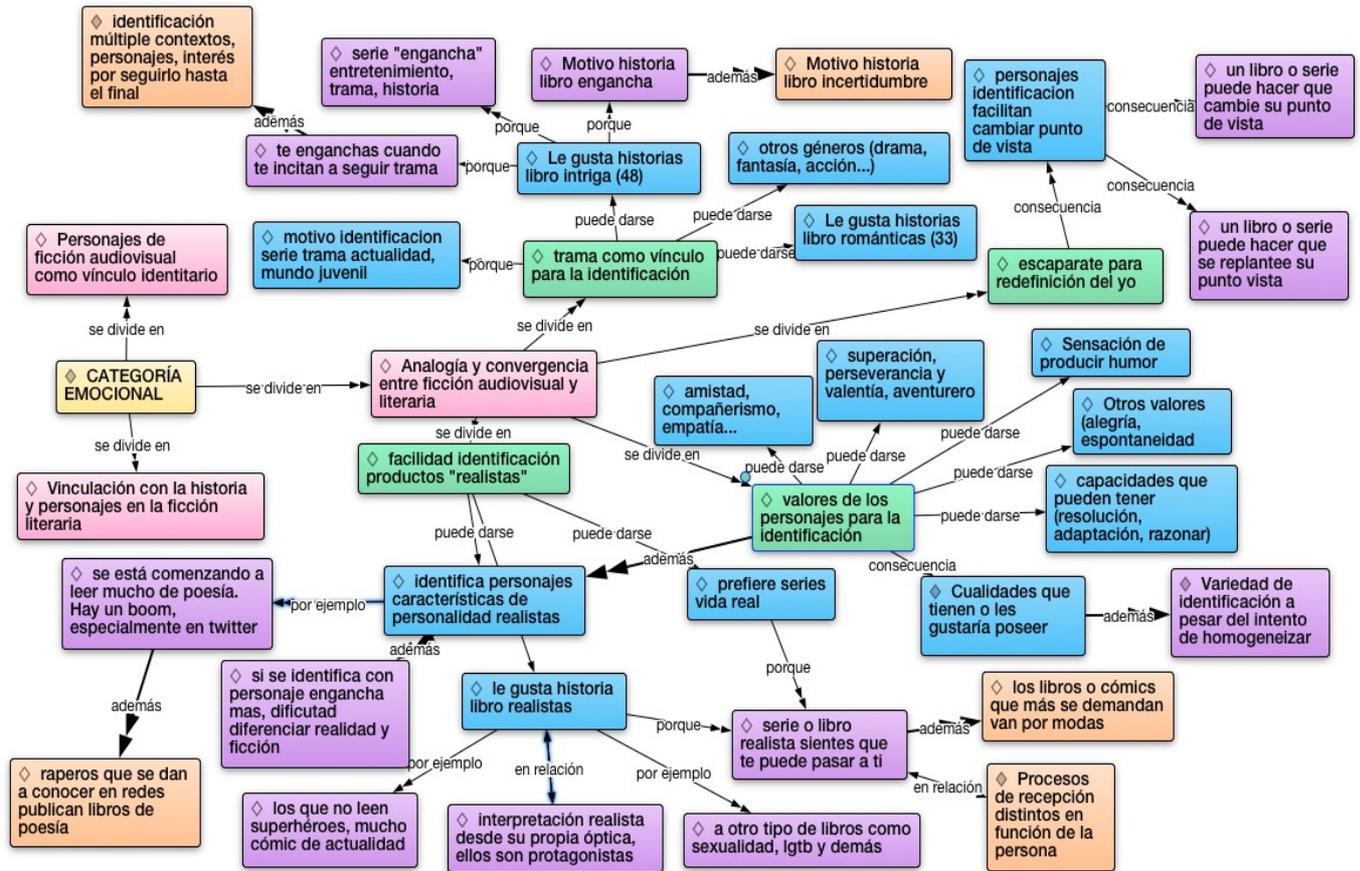


Figura 10. Network categoría emocional 3

CAPÍTULO V

Conclusiones y retos de investigación

En este capítulo se presentan, en primer lugar, las conclusiones finales derivadas del proceso de elaboración de resultados siguiendo las etapas definidas por Cambra (2003), ya que estas se han obtenido de las diversas conclusiones parciales ya presentadas. La estructura de los bloques ha seguido un esquema similar a la distribución por categorías, aunque se han agrupado diferentes tipos de respuesta cruzando unas y otras en la búsqueda de significados más globales y completos.

Al mismo tiempo, se han contrastado los presupuestos de partida establecidos al inicio de la investigación y se han puesto en perspectiva los propósitos iniciales que se plantearon en consonancia con las conclusiones obtenidas.

Finalmente, se presentan las limitaciones que se han encontrado durante este estudio junto con una serie de nuevos interrogantes que se plantean como posibles líneas futuras de investigación sobre las que ahondar y que servirán para complementar algunas vías abiertas que se han presentado durante el proceso de elaboración de resultados.

5.1. ¿Qué rol adquiere la ficción audiovisual y literaria en el grupo de pares?

El acercamiento a la ficción audiovisual refleja un hábito de visionado compartido entre los informantes con un alto grado de coincidencia en el acercamiento a determinados productos, hecho que se ha manifestado como una necesidad explícita en muchos casos, posicionándose la ficción como vehículo de socialización, conversación e integración entre los pares y como factor de expresión de los distintos estados emocionales y/o actitudinales de los jóvenes, ya sea de un modo presencial o virtual.

Sobre ello, se destaca que se debe, en buena parte, a que la industria audiovisual ha adquirido una tendencia creciente hacia la homogeneización de propuestas de ficción en escenarios similares, a través de la recepción y aceptación de un rango de imágenes que crean un catálogo de intereses y preferencias colectivas unificadas, buscando obtener en el

telespectador significados y sentimientos de pertenencia estandarizados. En consecuencia, se observa que no es tan importante el producto de ficción en sí, sino cómo este afecta a la vida diaria del joven y a su entorno. Se observa que son diversos los autores (Alonso Blázquez, 2007; Badillo y Marengi, 2003; Martos, 2011) que asumen una línea más centrada en la absolutización de lo audiovisual en todas las esferas y un tipo de recepción unificada a los intereses del mercado. En parte, estamos de acuerdo con esta idea ya que se ha comprobado que muchos intereses de los jóvenes acerca de la ficción audiovisual y el tipo de recepción que asumen van acordes al canon que se presenta y que homogeneiza la propuesta audiovisual, sin embargo, investigar los procesos de recepción es relevante ya que hay un espacio de subjetividad donde los jóvenes deciden (en función de múltiples estímulos internos y externos) cómo son los procesos de recepción de ficción que llevan a cabo, hecho que todavía se hace más evidente en la sociedad actual dada la diversificación de contenidos que está proliferando en múltiples plataformas y los diferentes estímulos que aparecen en el entorno juvenil (*YouTube, Netflix, HBO, televisión, webs de internet o redes sociales, entre las más destacadas*).

Por su parte, este auge de la ficción audiovisual ha hecho que la industria literaria, cada vez más, esté manejando patrones similares de transmisión de contenidos, configurándose así en una posición de dependencia de aquello que dictan los medios, por ejemplo, creando libros a raíz del éxito de una serie o película y viceversa. Coincidimos con Lluch (2010) y con Colomer y Munita (2013) en este aspecto que se está haciendo cada vez más evidente, principalmente desde hace una década, a través de la aparición constante de adaptaciones de libros destinadas al formato audiovisual, fomentando que el hábito literario sea más fácilmente compartido si surgen coincidencias entre un mismo producto perteneciente a ambos tipos de ficción. Sin embargo, en este estudio hemos observado que este aspecto de compartir contenido literario se da en un grado considerablemente menor ya que la recepción de este tipo de ficción no supone un registro tan estandarizado en el ámbito de socialización de los jóvenes, a pesar de la fusión de ambas industrias de la comunicación y, en consecuencia, incide menos en el espacio público de estos, tornándose en un espacio secundario y de dependencia, en muchos casos.

Por otra parte, se observa que la mediación audiovisual que se manifiesta entre jóvenes es muy alta, lo cual deriva en que estos (para poder compartir intereses, socializarse e integrarse en el grupo de pares, entre los factores más destacados) constantemente se recomienden diferentes productos de ficción con la finalidad de coincidir en determinadas preferencias y tener temas de conversación afines.

El estatus que le otorgan los jóvenes a las recomendaciones audiovisuales de su grupo de pares, obtiene un carácter privilegiado, adquiriendo validez y relevancia por el hecho de que las han llevado a cabo personas pertenecientes al mismo grupo social en el que se sitúan, lo cual genera, de forma directa o indirecta, cierta presión social entre estos para ajustarse a las reglas (que se van modificando constantemente) o cánones, implícitos o explícitos, que establece el grupo para ver y consumir los mismos productos de ficción audiovisual, situándose generalmente a la vanguardia del entorno juvenil. Consideramos que esta conclusión va más allá de la que establece Pindado (2003) o Morduchowicz (2012) ya que el fenómeno va evolucionando a medida que cambian las propias dinámicas que establecen los jóvenes en torno a la ficción audiovisual y, actualmente, la presión que estos reciben, directa o indirectamente, para ver determinados productos mediáticos es tal que constantemente están cambiando sus hábitos e intereses, sus dinámicas de socialización e integración, las plataformas de visionado que utilizan o el tipo de series que ven, entre los factores más destacados, a un ritmo que les exige estar en constante cambio para ajustarse a las exigencias de la industria audiovisual.

No obstante, esta presión social comentada, con las características que cumple, nuevamente se hace más presente en el caso de la ficción audiovisual que en la literatura, debido a que los jóvenes necesitan ajustarse más a los patrones audiovisuales que sigue su grupo de pares sobre los literarios porque, en general, como se ha visto anteriormente, este hábito de recepción está más asentado, más estandarizado y homogeneizado en el imaginario de los jóvenes haciendo que sea un elemento clave de socialización e integración, de recomendación y que, en consecuencia, sea fácilmente compartido.

Se ha comprobado que la ficción audiovisual es uno de los elementos principales de mediación entre el grupo de pares, sin embargo los jóvenes también tienen una necesidad

de compartir intereses con respecto a los libros (García Galera, 2016), hecho que, en muchas ocasiones, se ve frustrado cuando sienten que entre sus amistades no tienen espacios para hablar sobre estos gustos e intereses y, en consecuencia, los jóvenes acuden a las redes sociales en búsqueda de nuevos referentes lectores. En esta línea, Lluch (2014), Heredia y Romero (2017) o Manresa y Margallo (2016), entre los autores más destacados, corroboran esta realidad cuando mencionan diferentes tipos de dinámicas *online* que siguen los jóvenes a través de blogs literarios y otras plataformas sociales donde comparten afinidad, gustos lectores, opiniones, comentarios y obtienen así un espacio de horizontalidad donde satisfacer esas necesidades.

Los *youtubers* que los jóvenes siguen, aunque no pertenecen al grupo de iguales como tal, forman parte de este ámbito de recomendaciones ya que, en muchas ocasiones, estos les otorgan el mismo estatus al sentirse identificados con dichos ídolos por la sensación de proximidad que les inspiran, se presentan como una extensión del mismo. De hecho, concluimos que este fenómeno va en auge, con la aparición de estos nuevos ídolos como los *booktubers* que han revolucionado los modos de acceso al libro. Una situación nueva que está cambiando todo el panorama de consumo y prosumo con respecto a los hábitos literarios y audiovisuales; ya no solamente se puede hablar de socialización e influencia de redes sociales en el telespectador (López Pérez, 2014), sino que se deben tener en cuenta todos los fenómenos de atracción que están emergiendo en el mundo digital y que no se pueden obviar.

Coincidimos con Lluch (2017), con Pérez Camacho y López Ojeda (2015) y con Pérez, Pastor y Abarrou (2018) en que actualmente los adolescentes y jóvenes acuden a estos canales con el objetivo de adquirir libros, obtener su opinión o visión sobre estos o simplemente divertirse dada la cercanía y veracidad que transmiten, la confianza que inspiran, el esquema horizontal y de reciprocidad que presentan, muy semejante al que aporta el grupo de iguales, y por su sencillez en el momento de establecer una relación directa con otros jóvenes. Al mismo tiempo creemos que este fenómeno no se puede obviar, ya que no se pueden entender actualmente las dinámicas de acceso a los libros y a la lectura si no se tiene en cuenta el fenómeno *youtuber* y *booktuber*, entendiendo que los jóvenes se están convirtiendo en prosumidores, es decir, como afirma García Canlini

(2011), jóvenes que, en nuestro caso, consumen determinados tipos de contenido en la red al mismo tiempo que comparten y generan otros nuevos, son productores de los mismos.

De hecho, la recomendación entre pares sigue siendo uno de los motivos principales para acercarse a la ficción literaria ya que la mayoría de lectores habituales y esporádicos, especialmente estos últimos, han manifestado como cauce principal el eje de las recomendaciones como forma de acceso al libro.

Sin embargo, se observan ciertos matices entre la ficción audiovisual y literaria ante aquello que puede parecer en apariencia. En el primer caso, hemos comprobado que el acceso al producto por iniciativa o criterio propio predomina sobre la recomendación, dado que los informantes se vinculan de una forma más deliberada y consciente a la ficción audiovisual a través de la televisión o mediante diversas plataformas en internet durante su tiempo libre, mientras que, en el caso de la ficción literaria, predomina la recomendación entre pares sobre el acceso por iniciativa personal debido a que son escasos los informantes que llevan a cabo búsquedas de libros indagando sobre estos (aspecto que principalmente se concentra en el grupo de lectores habituales) y de forma premeditada, mientras que la mayoría acceden de un modo más instrumental a ciertos *best-seller* con un interés derivado del auge de su adaptación audiovisual y de la publicidad en los medios que invita, en ocasiones, a que entre estos se recomienden dichas lecturas. El fenómeno *youtuber* y *booktuber* afecta tanto a lectores habituales como esporádicos, aunque con ciertos matices en unos y otros, comienza a ser un fenómeno globalizado y de relevante investigación.

Conviene señalar, con respecto a la ficción literaria, que nuestros resultados contrastan con aquellos obtenidos en el estudio de hábitos lectores llevado a cabo por el CIS (2016), donde se observa que un 60,7% escoge el criterio de “elección propia”. Aunque no se puede llevar a cabo un paralelismo en profundidad dadas las múltiples variables que podrían darse, y que escapan a los límites de este estudio, en nuestro estudio se ha observado que hay un grupo importante de jóvenes lectores esporádicos que acceden a la lectura principalmente de manera instrumental siendo que el corpus de libros pertenece principalmente al *best-seller*. Se observa que son estos, en su mayoría, los que acceden al libro a partir de la recomendación, dado que no tienen un interés lector más allá de aquello

que está en presente a través de la publicidad, en el cine o en televisión y, por ese motivo, la iniciativa propia se relega a casos más concretos de informantes que son lectores habituales y que presentan otras formas de acceso al libro.

Toda esta necesidad de pertenencia no tiene su origen únicamente en el campo de las recomendaciones como eje de influencia externo, sino que más allá existe un agente que afecta a cualquier tipo de dinámica de socialización o de recomendación a partir de la cual se recibe y se transmite la ficción audiovisual, principalmente, y de forma más residual la literaria: la publicidad. Un agente de influencia masivo (en cualquiera de sus formatos) en el imaginario de los jóvenes que se da con gran intensidad en todo tipo de pantallas y que, semanalmente, se va modificando, adaptándose a un pequeño universo de nuevas series, películas, principalmente, y en ocasiones ciertos libros que la industria mediática va promoviendo y/o perpetuando, provocando así que ciertos productos de ficción audiovisual y/o literaria sean ampliamente anunciados, recomendados y consumidos, mientras que otros, que por diversas razones no tengan tanta repercusión mediática y, en consecuencia, no ejerzan tanta influencia en el telespectador, apenas sean nombrados. Las principales lecturas que aparecen anunciadas son aquellas que están vinculadas, nuevamente, al ámbito audiovisual por ser fuente de adaptaciones o porque su autor tiene gran renombre y/o la obra pertenece al formato *best-seller*.

La publicidad es el agente principal mediante el cual se perpetúa esa fusión de industrias de consumo observándose ese discurso enlazado que anteriormente se nombraba, donde las fronteras entre ambos hábitos de consumo de ficción, antes muy marcadas y divididas, se van fusionando, especialmente entre aquellos lectores más esporádicos cuyas lecturas principales provienen del ámbito del *best-seller* con sus respectivas adaptaciones audiovisuales, aspecto que también corroboran en sus estudios Puig y Granado (2014) y Yubero y Larrañaga (2015). La consecuencia principal es que el libro ya no es el elemento final, sino un objeto más que sirve en la promoción de la película o serie. Al final, todas estas estrategias de difusión a través de marcos publicitarios por televisión, internet y redes sociales e incluso los propios *youtubers* y *booktubers*, como una extensión de su grupo de pares, funcionan en sí mismas en un grado considerablemente mayor que cualquier otro tipo de estrategia de animación a la lectura

que hasta el momento se ha llevado a cabo en entornos educativos, como más adelante concluimos.

Al hilo de la cuestión sobre lectores habituales y lectores esporádicos, consideramos necesaria realizar una apreciación al respecto. Yubero y Larrañaga (2015) establecen como criterio para catalogar a una persona como lector habitual, que lea con una frecuencia semanal y haya leído, al menos, 11 libros durante el año. Con respecto al lector esporádico, establecen que es aquel que lee varias veces al mes y que ha leído durante el último año entre 3 y 10 libros. En nuestro caso, ese criterio no se pudo seguir como tal ya que había que ajustarlo a las circunstancias de los informantes ya que no llegan ni a una décima parte del total los informantes que han leído más de cinco libros durante todo el año, siendo que, en su mayoría, han leído entre 1 y 3 libros en el mismo periodo. Ello muestra cómo se van modificando estos hábitos de recepción con el tiempo y cómo es necesario ajustar el rango de libros leídos ante el nuevo panorama que presentan jóvenes lectores.

Llegados a este punto, se puede establecer el contraste con el primer presupuesto de partida:

El consumo de ficción en jóvenes está motivado y condicionado de manera prioritaria por factores comerciales de las empresas editoriales y audiovisuales.

Como se ha observado, el consumo de ficción en jóvenes está motivado y condicionado por diversos factores con dificultad para especificar cuál de estos sería el más prioritario, sobre todo porque se dan ciertos matices diferentes entre los hábitos de recepción de ficción literaria y audiovisual. Sin embargo, se ha podido constatar que la publicidad, a partir de aquello que establece la industria audiovisual, especialmente, adquiere un rol esencial y determinante en el tipo de productos que consumen los jóvenes cuyas características están influyendo considerablemente no solamente en la recepción de contenido de manera individual, sino en los temas de conversación que los jóvenes llevan a cabo, ya que la ficción audiovisual se presenta como eje de mediación entre el grupo de pares siendo esta un tema principal de socialización, de recomendación y de respuesta a las

inquietudes que estos tienen. Este tipo de productos, en general, responde a aquellos que se sitúan en ese instante a la vanguardia de ventas, promocionándose de forma constante en diferentes plataformas y medios, siendo principalmente aquellos que la industria mediática desea implantar.

Por supuesto, el joven siempre tiene un margen de actuación para decidir qué es lo que quiere ver y de qué manera, sobre todo porque actualmente el panorama mediático es múltiple con un número prácticamente ilimitado de posibilidades de ficción que se pueden ver en múltiples plataformas y dispositivos. Sin embargo, la presión social que se crea entre el grupo de pares para consumir los mismos productos y obtener temas de conversación afines, hace que las decisiones estén muy mediadas por las recomendaciones que se llevan a cabo basadas, muchas de estas, en aquello que se publicita constantemente.

En el caso de la industria literaria, la casuística es ligeramente distinta, ya que se ha observado que el acceso a gran parte de esta depende de la promoción que lleve a cabo la industria audiovisual de un libro a raíz de la serie o película y viceversa. Se considera que el consumo de la misma también está prioritariamente condicionado por aquello que ambas industrias desean comercializar y por sus intereses, ya que generalmente se recurre a montajes publicitarios de libros que se han hecho famosos a raíz de la adaptación audiovisual del mismo o bien que han aparecido con motivo de la película. En consecuencia, son objeto de mayor publicidad los *best-seller* y libros de autores muy conocidos en el plano comercial, siendo además estos los que más se comparten y recomiendan entre los pares. En consecuencia, aunque los procesos de recepción son diversos, en ambos casos, las dos industrias mantienen un interés creciente por homogeneizar el consumo literario y audiovisual creando multitud de productos relacionados entre sí y ampliamente anunciados con la intención de perpetuar el interés del joven hacia determinados contenidos de ficción.

Se concluye que este presupuesto de partida se cumple, determinando que el consumo de ficción está condicionado de manera prioritaria por los factores comerciales de las empresas editoriales y audiovisuales, aunque con ciertos matices y diferencias entre un tipo de ficción y otra.

5.2. ¿Qué motivaciones y esquemas mentales presentan los jóvenes en el proceso de recepción de ficción literaria y/o audiovisual?

-La motivación principal que tienen los informantes para acercarse a un producto de ficción audiovisual es la sensación de placer y disfrute que este presenta, seguido de una trama que despierta curiosidad. Esta vinculación con la ficción se forja principalmente como vehículo de ocupación del tiempo libre a través de una actividad que, generalmente, tiene la finalidad de provocar diversión, evasión y distensión de forma inmediata que permita suplir determinadas necesidades emocionales, un argumento que también maneja López *et al.* (2011).

Este formato de ficción seriada, permite que el joven pueda evadirse de las preocupaciones de su vida diaria y combatir la sensación de aburrimiento que pueda tener. Consideramos que, generalmente, en la línea que manejan Vargas Llosa (2012) y Morduchowicz (2003), este tipo de tramas favorecen un pensamiento débil, ya que el joven suele acudir a historias superficiales que apenas requieren esfuerzo mental ajustando su selección a los intereses particulares del momento. Ello contrasta, en muchas ocasiones, con el hábito literario ya que requiere mayor concentración y predisposición para poder entender toda la trama y a sus personajes, con una narrativa a largo plazo, siendo este un aspecto que se distancia notablemente de esa realidad diaria y fragmentada a la que están acostumbrados los jóvenes. Cabe realizar una aportación nueva sobre esta cuestión, y es que contrastando esta conclusión con nuestro trabajo fin de máster (López Pérez, 2013), se observa que esta forma de acceso a la ficción audiovisual se da en todas las franjas de edad de la adolescencia y la juventud, siendo un aspecto crucial que condiciona el modo de recepción de estos a la ficción. Dicho de otro modo, a pesar de que se observan diferencias notables entre franjas de edad entre 14 y 16 años con respecto a 17-18 en el tipo de recepción que llevan a cabo y el modo de percibir ciertos mensajes e imágenes, es común a todos ellos el hecho de que la ficción audiovisual representa evasión y distensión y se configura como una vía de escape a la realidad de un modo rápido e instantáneo, acorde al modo de vida que tienen los jóvenes actuales. Cambia el contenido de la ficción, pero no la finalidad del acceso a la misma.

Este tipo de formato de ficción, se presenta generalmente a través de un conjunto de tramas humorísticas que no requieren una implicación emocional intensa con las situaciones que se presentan y que están pensadas para generar fácilmente la sonrisa en el telespectador, además predomina un lenguaje sencillo así como un conjunto de historias que no requieren un seguimiento continuo de las mismas por parte del informante. Ello le permite al joven llevar a cabo una actividad multitarea, un término que también utiliza Sánchez Noriega (1997) y Morduchowicz (2014), para referirse a la sensación de comodidad que ofrece este tipo de actividad, realizando múltiples tareas al mismo tiempo sin que estas le exijan un elevado coste intelectual, en un deseo constante de abarcar en el menor tiempo posible todo tipo de conexiones. La rapidez e inmediatez del acontecimiento generan una necesidad de estar al tanto de todas las pantallas constantemente, aunque ese hecho es valorado por los jóvenes como un aspecto positivo ya que ofrece unos resultados inmediatos de satisfacción.

Por su parte, existe otro tipo de ficción seriada que, aunque cumple algunos de estos parámetros, no está tan pensada para consumir y desaparecer sino que promueve tramas más elaboradas, personajes más profundos y el modo de acercarse por parte del joven es diferente ya que este no suele buscar únicamente la evasión. Más allá de ello aparecen sentimientos de vinculación e identificación más duraderos. Sin embargo, sobre este tipo de ficción se hablará más adelante en las conclusiones acerca de la construcción identitaria.

A pesar del intento de ambos tipos de ficción de fusionarse creando la sensación de que el espectador accede a montajes similares, en este grupo de informantes se ha observado que, en conjunto, la lectura literaria suele transmitir un proceso más lineal, individual y pausado, sin tanta predisposición a compartir que, generalmente, contrasta notablemente con las prácticas de socialización y hábitos de recepción audiovisual donde se combina al mismo tiempo la televisión, internet, *whatsapp*, redes sociales o música con gran rapidez e inmediatez, tal y como señala López Pérez (2014). No obstante, estas interpretaciones hay que ponerlas en perspectiva ya que el 28% de los jóvenes no ha leído ningún libro en el último año y el 40% entre 1 y 2 libros, mientras que el acceso a la ficción audiovisual es habitual y cotidiano en todos ellos. Aun con todo, en la línea que señala Heredia y Romero (2017), se encuentran cauces de expresión literaria de corte más

social a través de redes sociales (twitter principalmente) y/o blogs literarios donde los jóvenes comparten preferencias, sensaciones y gustos lectores sobre poesía, letras de canciones, novelas o adaptaciones literarias teniendo gran éxito, ya que ahí se encuentran con otras personas con sus mismas necesidades y preferencias similares. Todo ello, frente a un grupo de pares que, como se ha visto al inicio del análisis, en muchas ocasiones no lleva a cabo dinámicas de socialización en torno a la lectura.

En el caso de nuestros informantes, los motivos por los que presentan un registro literario más individual quedan distribuidos en tres causas, que al mismo tiempo pueden ser consecuencias entre ellas: un grupo de informantes afirma que sus amistades no leen y que, por esa razón, no pueden compartir sus opiniones sobre la lectura; en otras ocasiones sí que afirman que lee algún miembro que pertenezca a su grupo de pares, pero creen que no coinciden en cuanto a gustos lectores y, en tercer lugar, varios informantes afirman que el hábito literario se corresponde con una faceta del ser humano más personal e individual, fomentando así que estos no tengan tanto interés o predisposición para compartir sus preferencias literarias, un aspecto que contrasta con las dinámicas de socialización *online* que presentan algunos de los autores comentados (Heredia y Romero, 2017; Lluch, 2017; Manresa y Margallo, 2016) y que representan un nuevo tipo de panorama literario.

No obstante, conviene realizar una matización ya que estas sensaciones o creencias, que pueden ser reales o no, tienen varios focos de origen. Uno de ellos, es que la mayoría de lectores habituales presentan un registro literario más amplio, generalmente, con un acceso más discriminado, selectivo, duradero y de disfrute ante determinados libros, más allá de la publicidad sobre *best-seller*, provocando que no estén tan influenciados por el universo mediático predominante (al que acceden principalmente lectores esporádicos) generando así mayor dificultad para que determinadas lecturas puedan ser compartidas en el grupo de pares y, en consecuencia, el grado de socialización a través de esta es menor. El segundo aspecto se corresponde con el argumento comentado acerca de la presión social por parte de los pares hacia la ficción audiovisual, fomentada por las recomendaciones que estos llevan a cabo y por la publicidad en su máximo exponente así como por la necesidad de ajustarse a esos patrones. Todo ello, frente a la ficción literaria que apenas tiene incidencia en el espacio público, provocando así que surjan las creencias anteriormente

comentadas. Dicho de otra manera, concluimos que si los jóvenes lectores ven que en su grupo de pares no se habla de libros, de las últimas novedades que aparecen y que no existe ningún tipo de presión indirecta para acercarse a determinadas lecturas, como sucede en el caso de las series, es muy posible que piensen que sus amistades no leen o que si lo hacen no coincidan en gustos lectores.

Al mismo tiempo, señalamos que no se trata de que el hábito lector se considere exclusivamente personal o individual para los informantes, ya que se ha visto que hay una necesidad explícita de compartir la ficción y la lectura con el grupo de iguales, sino de que se ha instaurado una creencia de que este hábito es una actividad exclusiva del ámbito personal, fruto de los motivos comentados en anteriores párrafos y, en muchos casos, los jóvenes lo sienten y lo viven de ese modo provocando que, en ocasiones, las únicas dinámicas de compartir contenidos que lleven a cabo se vayan gestando en el entorno multimedia, como han señalado algunos autores como Manresa (2009) o Morduchowicz, (2014). De hecho, es el propio sistema educativo el que, normalmente, promueve la lectura como un factor formativo de orden individual (Dueñas *et al.*, 2016).

Acerca de las características de los lectores habituales, las preferencias principales de acceso al libro radican en la capacidad que el texto tiene de recrear en la mente del joven todas las situaciones y personajes, posibilitando que este pueda revivir la narrativa literaria a través de la imaginación, interpretando la historia desde su propia perspectiva. Aparecen así, diferentes mundos posibles, que le permiten al joven estimular el afán por conocer y entender otras vidas así como la propia a través del gran número de detalles que aporta el texto y que posibilita hábitos de recepción más duraderos y continuados. Estas conclusiones corroboran aquellas que establecen Lomas (2016) y Sanjuán (2013) en sus trabajos, a través de los cuales también afirman que todos estos aspectos facilitan que la identidad del joven se reconstruya constantemente, proyectando en imágenes mentales el mensaje que el texto le evoca, creando procesos simbólicos y subjetivos de imaginación que permiten construir significados comunes entre el texto y el lector, donde se puede reescribir la historia a través de la experiencia literaria que nace al respecto.

Sin embargo, dado que en esta investigación ha habido un conjunto de informantes que pertenecen al grupo de lectores esporádicos, hemos observado que los procesos de recepción que suelen llevar a cabo son ligeramente diferentes. Son jóvenes a los que no les suele llamar demasiado la atención la lectura y a veces se acercan a esta de manera instrumental, como ya se ha adelantado anteriormente, bien por obligación escolar, porque quieren encajar dentro de la categoría de lector o porque su entorno de pares también lo está leyendo, probablemente fruto de una fuerte campaña de *marketing* audiovisual. Se observa que este tipo de lectores no suele lograr engancharse a la misma.

Por su parte, se observó que alrededor de la mitad de informantes del total preferían la lectura de un libro frente a un producto audiovisual, sin embargo, posteriormente se comprobó que gran parte de estos apenas habían leído. Concluimos que este grupo de jóvenes se engloba dentro de la categoría de “falsos lectores”, acogiendo el término utilizado por Yubero y Larrañaga (2005) refiriéndonos a personas que tienen un buen concepto de la lectura y que afirman que les gustaría leer, pero que realmente no llevan a cabo dicho hábito o lo hacen en escasas ocasiones, coincidiendo, en este sentido, con algunas conclusiones obtenidas por Dueñas *et al.* (2014) o Soto (2015).

Este aparente desajuste que se considera relevante para la investigación, ya que se ha dado en un grupo grande de informantes, se explica por el hecho de que actualmente los jóvenes tienen que lidiar con las posibles preferencias literarias que tienen o querrían tener, asociadas generalmente al valor social que tiene la lectura y al discurso oficial aprendido, y la situación real donde los jóvenes argumentan una constante falta de tiempo para llevar a cabo dicho hábito. Ello va estrechamente relacionado con un entorno altamente estimulado en lo visual que dificulta ciertos hábitos literarios mientras que facilita dinámicas de socialización y relación en torno a la ficción audiovisual así como la posibilidad de actividad multitarea que esta ofrece. Todo ello promueve que los hábitos lectores vayan quedándose en un plano secundario y que el argumento principal ante esta aparente contradicción sea recurrir a la “falta de tiempo” para llevar a cabo un ejercicio lector más continuado.

Por su parte, el grupo de lectores habituales lo comprenden aquellos que acceden al libro de forma voluntaria y deliberada (frente a cierto grupo de lectores esporádicos que presentaban hábitos de lectura vinculados principalmente a lecturas escolares), lo cual implica, en buena parte, que el estado de identificación y vinculación que fomenta el libro vaya acompañado de la sensación que tiene el joven de leerlo por voluntad propia, más allá de la imposición de determinados textos académicos

Al respecto de las lecturas escolares, los informantes han señalado por encima de otras cuestiones relacionadas con la experiencia literaria, la sensación de obligatoriedad que esta inspira, acompañada de una escasa motivación o nulo interés al respecto que les invitase a leer aquellos textos, viéndolos como un trámite para aprobar la asignatura y el curso. Una conclusión que se sitúa en una perspectiva similar a otras que han asumido Dueñas *et al.* (2016), Martín Barbero (2010), Mekis (2016) o Sanjuán (2013) donde también observan el desinterés que va aumentando en los jóvenes con el paso del tiempo hacia la lectura ya que, en todos los casos, ese acompañamiento que se había dado durante la etapa escolar se centraba únicamente en trabajar cuestiones técnicas y de análisis de personajes y/o narrativa, más allá de ahondar sobre la experiencia literaria que nace al respecto y los diferentes procesos de recepción literaria que puede adquirir el joven y que el docente debe capacitar (Mendoza, 2010).

Todo ello, actualmente, se contrapone al espacio *online* que han gestado los *youtubers*, los propios usuarios y, especialmente, los *booktubers* a quienes los jóvenes lectores acuden motivados en busca de referencias literarias y de consejo sobre libros, o simplemente con el interés de compartir gustos literarios, una necesidad manifiesta en los jóvenes y que muchas veces no se ve resuelta en los entornos cotidianos de este, tal y como señala Lluch (2017).

En esa línea, coincidimos en las propuestas que llevan a cabo Heredia, Romero y Amar (2018), los cuales señalan la responsabilidad que tienen los docentes actualmente de ver las necesidades de los jóvenes, acogerlas y diseñar herramientas didácticas que estimulen y acompañen el espacio formativo y lector de los jóvenes, utilizando los nuevos campos digitales en torno a los que estos se mueven, cambiando las dinámicas de fomento

de la lectura que estos llevan a cabo y fomentando espacios de interacción donde estos puedan compartir contenidos y gustos lectores libremente, haciendo realidad esa idea de prosumidores también en el entorno escolar.

5.3. ¿De qué modo se construye la identidad de juvenil a través de la ficción literaria?

La identidad del joven está constantemente reconstruyéndose cuando se aproxima a la ficción literaria, ya que este acoge e interioriza la narrativa y tiene libertad para transformar y adecuar aquello que lee a sus creencias y a su propia personalidad. En ese proceso, el informante vive una experiencia profunda donde sus sentimientos y emociones se ponen de relieve frente al texto mientras que este busca vínculos de identificación donde poder verse reflejado y compartir vivencias similares. Este aspecto va en consonancia con aquellos argumentos que señalan Bruner (1996) o Lahire (2004), este último hace más de dos décadas. En todos estos casos, los jóvenes manifiestan como una necesidad explícita y requisito que permita engancharse al libro hasta el final, el hecho de que estos puedan sentir que forman parte de la historia, obteniendo vivencias similares a aquellas que pueden sentir los protagonistas que aparecen en el texto. Todo ello, consideramos que invita a que aumente así el placer de lectura a partir de características que los informantes consideran que tienen en común con los personajes o que les gustaría poseer. Por esa razón, cada joven selecciona un libro u otro en función de sus vivencias y necesidades emocionales del instante.

Esta situación posibilita que los informantes puedan sentirse fácilmente identificados con el personaje o historia del libro ya que tienen un amplio espacio de interpretación sobre aquello que están leyendo, entendiendo y compartiendo de diversos modos las características del personaje así como las situaciones que se presentan, en función del ejercicio de imaginación que llevan a cabo. El joven puede sentirse protagonista, compartiendo el destino del personaje y obteniendo marcos de actuación a partir de las sensaciones vividas en el libro, generando así una experiencia literaria más profunda y enriquecida. En consecuencia, los sucesos no se dan solamente en el libro, sino en la vida

del receptor que se vincula más estrechamente con los sentimientos del personaje y sus emociones, llegando a un grado de empatía mayor.

Como estima Petit (2001) o Sanjuán (2014), es importante no perder la experiencia personal que aporta el texto literario en el joven y lo que este supone como fuente de entendimiento de su propia vida y de las ajenas.

Se concluye que todo ello se hace más explícito incluso que con la ficción audiovisual donde apenas hay espacio para la subjetividad de lo acontecido, ya que en este caso los informantes consideran que las situaciones vienen más definidas por un suceso rápido de imágenes y personajes que presentan unos cánones físicos y de personalidad claramente definidos y expuestos a través de un discurso que dificulta una vinculación diferente más allá de las preferencias propuestas.

Por otra parte, son tres las formas que aplican los informantes para obtener ese vínculo de identificación; por un lado a partir de alguna característica o rasgo de personalidad que creen que tienen en común con el personaje, es decir, que ambos poseen esa cualidad. En segundo lugar, a través de situaciones que generan vivencias similares entre lo leído y la vida real del informante que es reconstruida a través del libro y, finalmente, con aquellos rasgos del personaje o situaciones que les gustaría poseer o vivir, respectivamente, pero que no están presentes en su momento vital. Se trata de anhelos que en la vida real del joven no pueden verse cubiertos y el texto permite que esas necesidades queden satisfechas.

Finalmente, conviene señalar que la construcción identitaria de los informantes a través del texto refleja que esta puede estar condicionada por la disposición previa que estos tengan sobre el libro en cuestión y el estado anímico en el que se hallen, es decir, la situación afectivo/sentimental que tenga el informante en ese instante es condicionante para cómo este puede identificarse con unos personajes u otros o con sus características, en definitiva, con la respuesta literaria que este pueda llevar a cabo. Todas las formas de narración y recepción de la ficción en el joven deben estudiarse bajo la condición de su contexto y circunstancias determinadas.

Un argumento que ha sido consolidado por otros autores como González (2008) y Lahire (2004), quienes nos ayudan a ver que los procesos de recepción literaria son variados y que el paso del tiempo no impide que esta casuística se siga dando de este modo, y no tanto como pretenden las industrias de consumo al querer unificar el tipo de recepción que se tiene que llevar a cabo.

Por tal motivo, los informantes suelen elegir un espacio de lectura nocturno de preferencia ya que va unido al deseo de tranquilidad, reposo y relajación que inspira este. Ello permite que el estado anímico del lector entre en suspense y se geste una experiencia literaria más personal y enriquecida. Estos términos remiten a un discurso identitario principalmente individual, ya que el libro es origen de un conjunto de experiencias que emanan de una lectura interpretativa que el joven tiene que descubrir.

Hasta este momento se ha dado respuesta al primer objetivo:

-Nos interesa conocer qué motivaciones e intereses acercan a los jóvenes a la ficción literaria y audiovisual.

Así, se han conocido las principales motivaciones que acercan a los jóvenes a ambos tipos de ficción, siendo algunas de estas personales vinculadas a sus propios intereses, sensaciones y experiencias, y también otras relacionadas o derivadas de factores externos como han podido ser el grupo de pares, el sistema educativo y los agentes de la comunicación, principalmente la publicidad. También se ha hecho hincapié en un nuevo agente que se iguala al grupo de iguales, aunque con ciertos matices, que está adquiriendo un auge importante entre los jóvenes; los *youtubers* y *booktubers*, que también participan de las motivaciones que pueden tener los jóvenes en el momento de acceder y vincularse a la ficción literaria y/o audiovisual.

5.4. ¿Cómo surgen los procesos de identificación en la ficción audiovisual?

Aquellos informantes que no tienen interés por la lectura y los “falsos lectores” también crean vínculos de identificación con la ficción, en este caso con la audiovisual, principalmente. Todo se gesta a través de aquello que presenta la imagen por medio de la cual el telespectador decide si esos personajes y circunstancias que vienen definidos y tipificados a través de esta se adecuan a su personalidad y/o físico, a aquello que le gustaría ser o por el contrario presentan una condición de alteridad.

La ficción audiovisual promueve una identidad y un tipo de manifestaciones basadas en la imagen audiovisual y en el impacto que esta provoca durante el proceso de recepción de la ficción en los informantes, propiciando un efecto de deseo intenso hacia los estímulos que propone el contenido (música, efectos especiales, color o el propio dinamismo de la escena). Ello provoca la creación de ídolos mediáticos más globales reforzando o debilitando determinados tipos de prácticas de socialización e identidad grupal, una línea de argumentación que se corrobora a partir de lo que muestran otros autores como Medrano *et al.* (2007) o Rodríguez *et al.* (2012). A partir de las respuestas de los informantes, se concluye que en un libro, generalmente, el lector tiene que llevar a cabo una lectura continua y duradera para conocer en profundidad a los personajes y sus características. Sin embargo, en las series, en muchas ocasiones, el telespectador puede hacerse una idea más o menos clara en el primer capítulo de la personalidad del individuo, de su aspecto físico y las actuaciones que llevará a cabo. Por esa razón, en este segundo caso los procesos de identificación son más rápidos e inmediatos ante esa necesidad que tiene el joven de obtener soluciones rápidas a sus necesidades emocionales, considerando, en muchas ocasiones, que aquello que recibe de la ficción está extraído de la realidad misma.

Conviene destacar, dadas las conclusiones establecidas en el anterior epígrafe, que un aspecto que podría verse como un obstáculo para los informantes, teniendo en cuenta los argumentos presentados sobre los procesos de identificación en la ficción literaria, es el más valorado por este grupo de informantes que prefieren las series. Un grupo que, en su

mayoría, busca obtener procesos de identificación rápidos y sin grandes esfuerzos intelectuales (aspectos ya comentados en anteriores epígrafes) que les permitan dibujar un esquema mental instantáneo de aquello que presenta la ficción y decidir si se pueden sentir identificados a través de lo que ven en los personajes o situaciones y/o les gustaría que sucediese, como ya se ha analizado en el caso de la lectura. Todo ello va acorde con el modo de recepción de contenidos que maneja actualmente la juventud y las causas de acceso a la ficción audiovisual.

Esta situación, se hace visible a través de una propuesta audiovisual unificada, que normalmente trata tópicos de actualidad muy vinculados a las vivencias y situaciones de la realidad juvenil, con unos personajes prototípicos pensados para que al espectador le transmitan sentimientos de cercanía y confianza, influyendo notablemente en el tipo de recepción que estos tienen que llevar a cabo, en primera instancia individualizada, trasladándose posteriormente a un plano colectivo cuando se comparte en el grupo de pares, facilitando un imaginario común de recepción. Generalmente se aporta una visión de la realidad sesgada, centrada en perpetuar determinados valores y cánones de consumo dificultando la posibilidad de que se generen otro tipo de interpretaciones entre la ficción y la vida real del informante más allá de las que se hacen explícitas. Estos aspectos que concuerdan con otros estudios como el de Dueñas (2013) o Ferrés (2008), son relevantes dado que en nuestro trabajo fin de máster (López Pérez, 2013) se llegaban a unas conclusiones similares sobre esta cuestión, lo que invita a reflexionar sobre cómo la ficción audiovisual constantemente está provocando determinados cánones identitarios con el objetivo de “educar” la mirada del receptor y establecer el tipo de recepción que este debe llevar a cabo.

Sin embargo, y a pesar de todos esos esfuerzos de la industria por unificar contenidos y procesos de recepción en la ficción audiovisual, se observa que el universo de proyección con respecto a los valores con los que se identifican los jóvenes es bastante amplio y variado en cuanto a características o rasgos con los que se vinculan, tanto en la narrativa literaria como audiovisual, lo cual implica que aunque los jóvenes queden expuestos a los mecanismos de influencia que ejerce la ficción, y que en gran parte tienen gran peso en su imaginario especialmente en aquellos de menor edad, las formas de recepción son

múltiples así como sus posteriores manifestaciones mentales y conductuales. No obstante, no siempre la ficción audiovisual va acompañada de valores positivos o educativos ya que, en ocasiones, esta se nutre de una serie de arquetipos o estereotipos que arrojan un sentido más conflictivo o peyorativo sobre el colectivo al que hacen referencia, afectando a la visión que el joven puede tener sobre ese grupo de personas ya que se banalizan aspectos que, en un principio, podrían ser delicados.

La construcción identitaria social a través de la ficción audiovisual se gesta entre el espacio presencial y virtual, dos vías paralelas pero complementarias que se dan en diferentes dispositivos ya que las redes sociales e internet son fuente principal de recepción y perpetuación de contenidos audiovisuales, tal y como corrobora López Pérez (2014). En este caso, a diferencia de la ficción literaria, esta situación está más asentada entre los jóvenes y estas dinámicas cada vez más van en aumento y están en constante cambio. Corroborando la sensación que imprime Badillo y Marengi (2003) y Martos (2011), se crea así un entorno multifacético que crea en los jóvenes una falsa objetividad y sensación de realidad de aquello que ven constantemente en la imagen audiovisual y que es fruto de montajes alejados de todo azar, dificultando la diferenciación entre la realidad y la ficción que se postula así como real.

5.5. ¿De qué modo la ficción literaria y audiovisual generan discursos afines en lo que respecta a la construcción identitaria en los jóvenes?

La mitad de informantes se vincula a nivel identitario principalmente con productos de ficción (ya sea audiovisual o literaria) que les generan sensación de incertidumbre e intriga sobre aquello que está sucediendo en la trama, fomentando la necesidad de que estos lleven a cabo un seguimiento continuado de la misma hasta el final y de forma detallada. El receptor necesita vincularse anímicamente y emocionalmente durante toda la historia con los sucesos que se dan y los personajes que aparecen, es decir, encontrar algún tipo de identificación con el producto de ficción que escoge, promoviendo que este tenga la sensación de estar enganchado, es decir, estrechamente ligado, al producto de ficción en cuestión.

En el caso de la ficción audiovisual, este formato seriado maneja otro tipo de reglas y situaciones que facilitan todos los procesos de identificación que se están comentando y que siguen a continuación, a diferencia de otros modelos anteriormente vistos que están más pensados para consumir rápidamente y desaparecer, tal y como se ha comentado en el caso de las series de humor.

Para ello, el estado emocional del informante y su experiencia vital pasada y presente serán determinantes para el tipo de vinculación que se pueda dar entre la realidad del joven y la ficción. La identidad se irá construyendo a medida que el receptor se refleje en dicha trama, la perciba como propia, y vaya comprendiendo y dando respuesta a los sucesos que se van generando así como al desarrollo y desenlace de los personajes. Lomas (2016) confirma este asunto señalando la importancia que tiene para los jóvenes la ficción como espacio que acompaña su vida sentimental, en la línea de respuesta que aquí se presenta.

En consecuencia, la trama debe suscitar para el informante desde el inicio cierto interés en lo que respecta a sus vivencias y las que se dan en la trama, de modo que si no es así se desvincula de dicho producto y se sustituye por otro donde encuentre mayor proyección e identificación con el destino de los personajes y sus historias. La ficción debe suponer para el joven una motivación y excitación tal, que le invite a adquirir el rol de “protagonista” dentro de esa trama, superando los conflictos que aparecen en esta a medida que los personajes lo van realizando, donde se comparten los mismos sentimientos que estos tienen. En este sentido, concluimos que ambos tipos de ficción cumplen estos requisitos y, aunque las formas de acceso y los procesos de recepción tienen matices diferentes, como ya se ha observado, los jóvenes acuden a este tipo de formatos con fines similares.

Por tal motivo, la industria audiovisual, y cada vez más la literaria como ya se ha visto inicialmente, están configurando productos de ficción que provoquen la aceptación de un gran público de adolescentes y jóvenes, proyectando historias con las que estos puedan sentirse fácilmente identificados, abarcando contextos amplios y diversos, semejantes a las realidades de los informantes. A pesar de ello, el mapa de identificación es cada vez más

amplio, lo que permite que el informante se pueda sentir proyectado al mismo tiempo con diferentes tipos de personajes, situaciones, ámbitos y roles, a medida que su identidad se va reconstruyendo constantemente.

Entre las historias a las que se acercan, predominan aquellas que están relacionadas con su vida cotidiana y con sus propias vivencias, o al menos así lo creen, provocando que el joven traslade los sucesos y personajes que se presentan en la ficción a sus propias realidades. En consecuencia, los informantes manifiestan una necesidad de apropiarse de contenidos de ficción en los que se dé una convergencia entre su personalidad y su realidad con respecto a aquella que proyecta el producto audiovisual o literario, donde ellos perciban que se sienten representados en sus problemas, sueños y aspiraciones así como en rasgos de personalidad y/o físicos. Orozco (2014) corrobora estas conclusiones y habla al respecto de que es importante que se dé un conjunto de historias que le generen al lector o espectador una serie de incertidumbres que le inviten a descubrir la trama y los personajes a fondo, involucrándose en esta y en el espacio personal de los personajes.

Al respecto, concluimos que, dados estos presupuestos, no es necesario que una historia o un personaje sea exactamente igual a la vida real del joven (ya que en muchas ocasiones también se identifican con productos de ciencia ficción o fantasía) sino que este tenga la sensación de ver ciertas semejanzas y similitudes entre las características o rasgos de la personalidad del personaje (ningún informante ha señalado rasgos físicos en lo que respecta a identificación, a diferencia de lo que ocurrió en nuestro trabajo fin de máster ya que quizás, como sucedió entonces, es más difícil hacer explícitos sentimientos de vinculación relacionados con el físico de los personajes, por la vergüenza que ello genera), en los valores que representa vistos de un modo positivo y en los suyos propios, por ejemplo, o bien se trata de características que le gustaría poseer creando así una sensación de afinidad y empatía con respecto a la proyección de roles y cualidades se refiere, facilitando vínculos de identificación más intensos y duraderos durante toda la historia.

Es especialmente significativo este aspecto ya que además de lo que plantean autores como Martín Barbero (2003) o Morduchowicz (2012), se observa que los jóvenes tienen una necesidad de ficción, pero no de cualquier tipo, tiene que ser aquella a través de la cual

estos puedan obtener marcos de actuación e interpretación propios. Por esa razón, los procesos de recepción son múltiples, por ese motivo no es posible objetivar un determinado tipo de proceso de análisis de contenido y, por todo ello, no se puede extrapolar una determinada evidencia sentimental a todo tipo de informantes, ya que son estos los que deciden qué tipo de producto de ficción se adecua en ese instante a su proceso vital y cuál puede ser acogida por el joven de una forma positiva, donde se vincule su identidad a la ficción.

Además, los informantes consideran que, en muchas ocasiones, las situaciones que se dan en la ficción pueden servirles para reflexionar sobre sus propias vivencias al sentirse vinculados emocionalmente a aquello que se da ahí. Y, en algunos casos, se ha comprobado que dependiendo del grado de cercanía que consideren que tiene la ficción con respecto a sus vidas, puede conllevar que cambie el punto de vista previo que tenían acerca de la situación que se está dando. Este *pseudo* realismo, en los términos que define Carrasco (2001), aunque aparentemente presenta un balance positivo acerca de la ficción y del modo en el que el joven se vincula a esta, consideramos que tiene un carácter delicado viendo el grado en el que esta puede afectar al joven.

Aunque es cierto, como ya se ha comentado, que los procesos de recepción son diversos entre los jóvenes, es necesario conocer el tipo de mensajes que emiten las películas, las series e incluso los libros y qué tipo de imaginario individual están creando. Martín Barbero (2008) habla de “dispositivos de la seducción” y consideramos que está en lo cierto al tratar de confeccionar las consecuencias que tienen determinados mensajes, valores e imágenes, ya que al estar tan vinculadas a la vida real, como sucede en muchos casos, en ocasiones los informantes quizás no distingan entre la realidad y la ficción, tal y como vimos en nuestro trabajo fin de máster (López Pérez, 2013), sobre todo cuando esta segunda toma aspectos de la primera para crear la trama y los personajes.

Finalmente, cabe señalar que desde la biblioteca Cubit se considera que la poesía está cogiendo auge a través de las redes sociales como un formato literario que maneja a través de su letra y de los artistas que cantan un lenguaje muy cercano, donde estos son vistos por parte de los jóvenes como nuevos ídolos, al igual que hemos observado en el caso de los

youtubers y *booktubers*, que se presentan como una extensión del grupo de pares y que transmiten ideas vinculadas a la realidad que ellos mismos viven, aunque incorporando a menudo la ficción como uno de sus recursos. Formato que está siendo muy bien acogido por la mayoría de jóvenes, ya que principalmente tratan temas de denuncia, siendo las redes sociales uno de los elementos mediadores que más motivan para realizar este tipo de dinámicas de apropiación de contenidos y de socialización.

Llegados a este instante, se observa que ya se ha dado respuesta al segundo objetivo:

-Paralelamente se desea identificar de qué modo estos contenidos de ficción influyen en el desarrollo de la identidad y en una construcción simbólica colectiva.

Este objetivo se ha desarrollado en varios momentos, por un lado con respecto a la ficción literaria y, por otro, con respecto a la ficción audiovisual, finalmente en conjunto. Se ha analizado principalmente cómo afecta una y otra a la construcción de la identidad del joven, qué mecanismos usan, cómo son las formas de recepción y de aceptación de contenidos, de qué modo ello afecta en su *yo* identitario, a qué tipos de productos acceden los jóvenes en uno y otro formato de ficción, cómo se vinculan a la narrativa audiovisual y literaria y, finalmente, si este proceso se lleva a cabo desde una mirada individual y/o colectiva afectando, en tal caso, en conjunto al grupo de pares del informante incluso a otros jóvenes.

Por su parte, a continuación, se ponen en perspectiva todas estas conclusiones obtenidas con el segundo presupuesto de partida:

-Hay una influencia determinante de este consumo en el imaginario colectivo de los jóvenes.

Con respecto a este segundo presupuesto, y centrando la cuestión en la construcción identitaria, se considera que, de nuevo, hay matices en lo que respecta a la ficción audiovisual y literaria. Se ha observado que hay una importante influencia de la ficción en el imaginario de los jóvenes, por ejemplo a través de personajes con los cuales los informantes pueden sentirse fácilmente vinculados e identificados y tramas con las que se enganchan observando los aspectos que se dan semejantes con respecto a su propia vida. Son elementos que provocan que los informantes obtengan marcos de actuación con respecto a sus vidas, que sientan que son protagonistas y que forman parte de esa historia, que obtengan o coincidan en aspiraciones o sueños similares y que, en ocasiones incluso, la ficción les ayude a modificar puntos de vista sobre determinadas cuestiones. Todo este tipo de consumo, independientemente del tipo de formato de ficción, se ha constatado que influye notablemente en el imaginario de los jóvenes.

Sin embargo, en el presupuesto de partida se habla sobre imaginario colectivo, no individual, y ahí es donde radica la diferencia entre ambos tipos de ficción. En lo que respecta a la audiovisual, sí que se dan estas premisas entre el grupo de pares, ya que se ha observado una importante homogeneidad en cuanto al tipo de consumo de ficción que estos ven y la posterior socialización que llevan a cabo, lo que supone que aunque los procesos de recepción siempre sean diferentes en cada informante así como la interpretación de ciertos mensajes o las formas múltiples de identificación, la influencia que se recibe por parte de la ficción audiovisual, que todo el mundo consume, afecta en las formas de percepción y apropiación de contenido, en la forma de entender ciertos mensajes y valores así como en los marcos de actuación posteriores.

En el caso de la ficción literaria, este imaginario remite más a la esfera individual y no tanto a la colectiva ya que a pesar de los intentos de ambas industrias por fusionarse y crear experiencias de recepción de contenido similares así como las propias dinámicas que se están empezando a ver en redes sociales e internet entre jóvenes, como se ha expuesto

ampliamente a través de blogs, *youtubers* y *booktubers* o adaptaciones literarias al formato audiovisual, entre los factores más destacados, creemos que en este grupo de informantes la ficción literaria no está tan asentada en las dinámicas de socialización y de contenidos compartidos con el grupo de pares y, por lo tanto, esta queda remitida en la mayoría de ocasiones a la esfera privada e individual (centrando la cuestión principalmente en el espacio físico del entorno *offline* de los informantes).

Quizás, si este fenómeno de compartir contenidos a través de la interactividad *online* sigue avanzando, en un futuro sí que se pueda hablar de espacios de ficción compartida a través del mundo digital de un modo más estandarizado entre los informantes adoptando un imaginario colectivo común. Sin embargo, en este momento consideramos que todavía no se puede resolver de este modo y, por lo tanto, este presupuesto de partida queda refutado ya que solamente se cumple una parte.

5.6. Limitaciones de la investigación

Ninguna investigación está exenta de ciertas limitaciones dada la propia naturaleza del hecho investigador. Para este estudio, se han encontrado las siguientes:

– Un estudio inicial envuelto en diferentes dificultades de acceso al campo y recogida de datos provocando que a mitad de este se tuviese que llevar a cabo una reorientación del mismo en lo que respecta a planteamientos iniciales y desarrollo del campo.

– El investigador además de recoger datos y diversa información a partir de las respuestas de los informantes, es también productor de la misma. En consecuencia, la producción de conocimiento depende en buena parte de los límites de la conciencia y de la razón del propio investigador, hecho que ya se ha asumido desde el principio y se ha reflejado en múltiples apartados como el de la reflexividad o la cosmovisión de este.

– El propio contexto temporal, ya que el hecho de acceder a centros educativos implica que el acceso al campo viene marcado por el calendario escolar, así como por la disponibilidad del profesorado y del alumnado para introducirse en el campo.

5.7. Líneas de investigación abiertas

Además de las conclusiones establecidas en este trabajo que pretenden aportar un mayor conocimiento del campo investigado, paralelamente se abren nuevas incógnitas o hipótesis que han dado lugar a nuevos interrogantes o líneas de investigación emergentes que se consideran relevantes para futuros estudios de investigación y que se han enumerado a continuación:

1. En primer lugar, aunque en varias ocasiones se ha llevado a cabo una comparativa entre las respuestas emitidas por los informantes del presente estudio y aquellos resultados obtenidos en nuestro trabajo fin de máster con adolescentes, la realidad es que se dan cuatro años de diferencia entre la recogida de unos datos y otros siendo que además los objetivos eran distintos. En este estudio se ha observado que hay puntos convergentes pero también ciertas diferencias en las respuestas emitidas por los diferentes grupos de edad, consideradas relevantes para poder abarcar este fenómeno en su conjunto.

Un trabajo que abarque diferentes edades de forma longitudinal en un mismo espacio temporal y con unos propósitos idénticos permitirá profundizar más sobre la cuestión y obtener resultados más contundentes sobre los procesos de recepción de ficción, ya sea literaria, audiovisual o de ambas ya que, en este caso, únicamente se ha podido establecer con respecto a una parte de la ficción audiovisual de la que se poseían datos. El mundo de la ficción está en constante evolución y cambio y, junto a ella, las propias dinámicas de recepción que los adolescentes y jóvenes llevan a cabo, por lo que será necesario conocerlas en profundidad en diferentes estadios temporales y ver su evolución.

2. En segundo lugar, cabe señalar que se han realizado diversas aportaciones sobre los hábitos de recepción de ficción audiovisual y literaria a través de internet, redes sociales, blogs o la relación que mantienen los jóvenes como prosumidores con los *booktubers* y *youtubers* o *influencers* teniendo en cuenta el fenómeno que se está gestando y cómo ello afecta al imaginario de estos, tanto individual como social. Sin embargo, no se ha profundizado en estos aspectos más allá de la información que se ha podido recoger, dado el carácter emergente de estas cuestiones durante el desarrollo de la investigación, de

las respuestas de algunos informantes triangulada con la información aportada por la directora de la biblioteca Cubit y a partir de las aportaciones de diferentes expertos que están investigando en esta materia.

Se considera que un fenómeno como este, que se sitúa a la vanguardia de la investigación en torno a la ficción, no se puede obviar, tanto en el panorama audiovisual como literario, ya que se están produciendo cambios muy significativos en lo que respecta a hábitos de recepción de ficción y apropiación de contenidos, en ambos casos. Por tal motivo, es conveniente seguir dedicando tiempo y esfuerzos en futuras líneas de investigación y seguir indagando sobre este fenómeno que, a medida que pasa el tiempo, va adquiriendo nuevas facetas y, como investigadores en esta materia, conviene tener presente y conocer en profundidad, viendo las especificidades de cada tipo de ficción y valorando, en conjunto, los puntos convergentes que se dan en este tipo de dinámicas, ya que el panorama ha cambiado y, actualmente, no se puede entender el fenómeno de la recepción de la ficción si se estudia de un modo separado el hecho audiovisual y literario y no se tiene información suficientemente actualizada.

3. Muy unido a lo anterior, el fenómeno ascendente que se está dando de relación y/o fusión entre la ficción literaria y audiovisual a través de adaptaciones literarias al formato seriado o al cine y viceversa, es decir, libros que emergen a raíz del éxito de una película, también está en constante evolución, cambio y crecimiento. Se ha modificado tanto en los últimos años que resulta una tarea ardua vaticinar cómo evolucionarán estas dinámicas, qué consecuencias tendrán en la recepción de ficción de los jóvenes así como en sus hábitos de consumo literario y/o audiovisual o incluso en la construcción identitaria. Dentro de unos años, dada la rapidez con la que se gestan y se desarrollan este tipo de dinámicas, será necesario conocer si este fenómeno sigue igual, ha cambiado y, si es así, cómo afecta a los jóvenes y qué nuevas pautas se están dando ya que también el modelo de serie o de libro va ajustándose constantemente a este nuevo modelo social. El investigador en esta materia debe estar en constante renovación y atento a los cambios que se van dando en este campo de estudio.

CAPÍTULO VI

Referencias bibliográficas e

índices

- Acín, M^a. C. (2006). “CUBIT”, algo más que un cubo, algo más que una biblioteca. *Actas del III Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. Murcia, España*, 239-250. Recuperado el 10 mayo de 2016 de:
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/12742C/19/00>
- Adorno, T.W. (1954). How to look a television. *The Quarterly of Film, Radio and Television*, 8 (3), 213-235. DOI: 10.2307/1209731
- Abril, G. (2010). Cultura visual y espacio público-político. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 15, 21-36. Recuperado el 3 de febrero de 2014 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=636168>
- Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Madrid, España: Síntesis.
- Alonso Blázquez, F. (2005). Sobre la literatura en la adolescencia. *Zona próxima*, (6), 130-145. Recuperado el 2 de enero de 2017 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300609>
- (2006). Enseñar literatura a los adolescentes. *Tarbiya*, (37), 67-81. Recuperado el 22 de junio de 2018 de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7217>
- Álvarez, C. y San Fabian, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1) art.14, 1-12. Recuperado el 19 de agosto de 2018 de: www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf
- Alvarez Gayou, J.L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Anguera, M^a T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, (10), 23-50. Recuperado el 7 de Agosto de 2014 de: <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/42171>
- Aragües, J.M. (2012). *De la vanguardia al cyborg: Aproximaciones al paradigma posmoderno*. Zaragoza, España: Eclipsados.

- Aranda, J. (2002). Constructivismo y análisis de los movimientos sociales. *Ciencia ergo sum*, 9 (3), 217-230. Recuperado el 20 de abril de 2014 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10490303>
- Aranda, D., Sánchez Navarro, J. y Tabernero, C. (2009). *Jóvenes y ocio digital: informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado el 20 de marzo de 2017 de:
http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2567
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Badillo, A. y Marengi, P. (2003). La juventud: entre los viejos y los nuevos medios de comunicación. *Estudios de Juventud*, (61), 65-77. Recuperado el 20 de febrero de 2014 de: http://www.injuve.es/sites/default/files/NUM61_6art.pdf
- Baladrón, A.J. y Losada, J.C. (2012). Audiencia juvenil y los líderes de la telerrealidad. *Revista de estudios de juventud*, (96), 51-69. Recuperado el 5 de abril de 2018 de:
<http://www.injuve.es/en/node/11347>
- Balza, A.M. (2009). Pensar la investigación postdoctoral desde una perspectiva transcompleja. *Investigación y postgrado*, 24 (3), 45-66. Recuperado el 3 de septiembre de 2014 de:
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1310/502>
- Barrera, L.C. (2002). Lectura y nuevas tecnologías: una relación constructiva y dinámica. *Palabra clave*, (6). Recuperado el 15 de octubre de 2017 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64900601>
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona, España: Kairós.
- (1990). El éxtasis de la comunicación. En Foster, H. (Ed.). *La postmodernidad* (pp. 187-198). Barcelona, España: Kairós.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Berbegal, A. (2009). “*Deviance*” y *Educación: el acompañamiento de menores desde dentro*. (Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, España). Recuperado el 2 de Septiembre de 2015 de:
<http://zaguan.unizar.es/record/2043/files/TESIS-2009-032.pdf>
- Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bermejo, J. (2012). Los personajes y las series de ficción en la vida de los y las jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, (96), 31-51. Recuperado el 5 de abril de 2018 de:
<http://www.injuve.es/en/node/11347>
- Boud, D., Keogh, R. y Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: A model. En Boud, D., Keogh, R. y Walker, D. (Ed). *Reflection: Turing experiencia into learning* (pp. 18-40). Estados Unidos: Routledge Farmer.
- Brito, X. y Levoyer, S. (2015). De la industria cultural a la cultura mediática, nuevas formas de pensar a los medios. *Razón y Palabra*, 19 (91), 1-20. Recuperado el 6 de abril de 2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199541387031>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- (1996). *Realidad y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid, España: McGrawhill.
- Calvo, V. y Taberner, R. (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (3), 47-66.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, Francia: Didier.
- Camejo, A.J. (2006). La epistemología constructivista en el contexto de la post-modernidad. *Nómadas*, 14 (2). Recuperado el 10 de noviembre de 2016 de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0606220097A/26603>

- Carlsson, U. (2013). Los jóvenes en la cultura digital y mediática: perspectivas globales y escandinavas. *Anàlisi: quaderns comunicació i cultura*, (48), 77-94. Recuperado el 13 de octubre de 2017 de: <https://ddd.uab.cat/record/112873>
- Carrasco, A. (2011). Realismo y comedia: análisis de personajes de la telecomedia española contemporánea. *Razón y Palabra*, (76). Recuperado el 22 de junio de 2018 de: www.razonypalabra.org.mx/N/N76/varia/2a%20entrega/26_Carrasco_V76.pdf
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Carroll, L. (1988), *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid, España: Alianza
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid, España: Alianza.
- Castillo, A.M. (2012). Ficción Audiovisual en Redes Sociales en Línea: Prácticas para la construcción de identidad y relaciones en Facebook. *Comunicación*, (10), 907-916. Recuperado el 7 de Febrero de 2013 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3964177>
- Cataluccio, F.M. (2006). *Inmadurez: La enfermedad de nuestro tiempo*. Madrid, España: Siruela.
- Cerdá, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá, Colombia: El Búho. Recuperado el 20 de diciembre de 2013 de: <http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>
- Chetty, S. (1996). The Case Study Method for Research in Small and Medium Sized Firms. *International Small Business Journal*, 15 (1), 73-85. DOI: 10.1177/0266242696151005
- Chomsky, N y Ramonet, I. (2002). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, España: Icaria editorial.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid, España: Síntesis.

- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, (38), 37-44. Recuperado el 20 de febrero de 2017 de:
http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio._colomer_t.pdf
- Courtoisie, R. (2002). Crisis o vigencia de los géneros narrativos: literatura transgénica, transgenérica y transmediática. En Becerra, E. (Comp). *Desafíos de la ficción* (pp. 67-75). Murcia, España: Cuadernos de América sin nombre. Recuperado el 10 de febrero de 2017 de:
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6280/1/CuadernosASN_07.pdf
- Corcuff, P. (1998). *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*. Madrid, España: Alianza.
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20 (36), 152 - 168. Recuperado el 4 de noviembre de 2017 de:
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf>
- Cortés, G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Educación y Ciencia, Nueva Época*, 1 (15), 77-82. Recuperado el 1 de diciembre de 2013 de:
<http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/111/pdf>
- Crary, J. (2008). *Suspensiones de la percepción: atención, espectáculo y cultura moderna*. Madrid, España: Akal.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research designs: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE.
- (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson. Recuperado el 3 de marzo de 2017 de:
<http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf>
- Cruces, F. (2017). Maneras de leer: una introducción. En Cruces, F. (Dir.). *¿Cómo leemos en la sociedad digital?: lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 13,27). Barcelona, España: Ariel.

- Cuesta Benjumea, C. de la. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa, *Enfermería clínica*, 21 (3), 163-167. DOI: 10.1016/j.enfcli.2011.02.005
- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Recuperado el 20 de octubre de 2016 de: <http://www.observacionesfilosoficas.net/download/sociedadDebord.pdf>
- Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Madrid, España: Los libros de la catarata.
- Denzin, N.K. *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago, Estados Unidos: Aldine Publishing Company.
- Dolezel, L. (1999). *Heterocósmica: ficción y mundos posibles*. Madrid, España: Arco/libros.
- Dueñas, J.D. (2006). Literatura juvenil actual: rémoras y retos. En Tabernero, R., Dueñas, J.D. y Jiménez, J.L. (Coords). *Contar en Aragón: palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 89-114). Zaragoza, España: Prensas universitarias de Zaragoza.
- (2013). Una nueva oralidad: La comunicación audiovisual de masas. Estrategias comunicativas y configuración del receptor .En Thion, D., Beltrán, L., Hibbs-Lissorgues, S. y Sotelo, M. (Eds.). *Tradición e interculturalidad. Las relaciones entre lo culto y lo popular (siglos XIX-XX)*. (pp. 239 - 241). Zaragoza, España: CSIC. Recuperado el 20 de abril de 2014 de: <http://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/3290>
- Dueñas, J.D. y Tabernero, R. (2004). La narrativa juvenil en los últimos veinte años: entre luces y sombras. En Sanjuán, M. (Coord.). *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, (13), 221-294.
- Dueñas, J.D., Tabernero, R., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, (11), 21-43. DOI: 10.18239/ocnos_2014.11.02
- Dueñas, J.D., Tabernero, R. y Calvo, V. (2016). Lecturas juveniles: *best-sellers* y títulos académicos. Notas para una caracterización de la lectura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (28), 49-68.

- Eco, U. (1995). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, España: Tusquets.
- Escribano, A. (2011). Literatura, cine y publicidad. *Espéculo*, (46). Recuperado el 3 de octubre de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698814>
- Fernández, P y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cuadernos de atención primaria*, 9 (2), 76-78. Recuperado el 12 de Agosto de 2014 de: http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf
- Ferrés, J. (1995). Televisión, espectáculo y educación. *Comunicar*, (4), 37-41. Recuperado el 3 de marzo de 2014 de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/724>
- (1998). *Televisión y Educación*. Barcelona, España: Paidós.
- (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona, España: Gedisa.
- (2011). La transformación del paisaje comunicativo. *Lenguaje y textos*, (34), 9-16. Recuperado el 7 de abril de 2015 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=185857>
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coords.). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Caracas-Barcelona, Venezuela-España: Banco del Libro-Gretel.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Foucault, M. (1980). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Galán, E., (2006), Construcción de género y ficción televisiva en España. *Comunicar*, (28), 229-236. Recuperado el 25 de Noviembre de 2017 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2259933>
- García, A. (2013). El papel de las plataformas de distribución y venta en la promoción del libro electrónico infantil y juvenil. *Anales de Documentación*, 16 (1), 1-19. Recuperado el 4 de mayo de 2017 de: <https://digitum.um.es/jspui/handle/10201/30446>

- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona, España: Gedisa.
- (2011). Comunicación y ciencias sociales: El giro transdisciplinario y la política. *Oficios terrestres*, 27 (27), 1-19. Recuperado el 15 de septiembre de 2018 de: <http://hdl.handle.net/10915/33000>
- (2015). Leer en papel y en pantallas: El giro antropológico. En García Canclini (Dir). *Hacia una antropología de los lectores*. Ciudad de México, México: Ariel/Telefónica.
- García Galera, M.C. y Fernández Muñoz, C. (2016). *Si lo vives, lo compartes: Cómo se comunican los jóvenes en un mundo digital*. Madrid, España: Ariel/Telefónica.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo moderno*. Barcelona, España: Paidós.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gil, E. (2010). La rueda de la fortuna. Una lectura de la temporalidad juvenil. En Lluch, G. (Coord). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp.13-38). Rubí, España: Anthropos.
- Giorgi, A. (2008). Difficulties Encountered in the Application of the Phenomenological Method in the Social Sciences. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8 (1), 1-9. DOI: 10.1080/20797222.2008.11433956
- Giroux, H. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva sociedad*, (146), 148-167. Recuperado el 13 de noviembre de 2017 de: <http://nuso.org/articulo/educacion-posmoderna-y-generacion-juvenil/>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1965). *Awareness of Dying*. Chicago, Illinois: Aldine Publishing Company. Recuperado el 15 de febrero de 2017 de: <https://es.scribd.com/document/326831631/Barney-G-Glaser-and-Anselm-L-Strauss-Awareness-of-Dying-Aldine-1965-pdf>

- (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York, Estados Unidos: Aldine Publishing Company. Recuperado el 23 de Agosto de 2013 de:
<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.9.%20Glaser%20y%20Strauss.%20EI%20muestreo....pdf>
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Cambridge, Reino Unido: Harvard University Press.
- González, L.F. (2008). Los géneros literarios en la vida social: una aproximación narrativa, audiovisual y poética. *Forum: Qualitative social research*, 9 (2), art. 37, 1-18. Recuperado el 2 de enero de 2017 de: www.biblioteca.unizar.es
- Granado, C, Puig, M. y Romero, C. (2011). Los hábitos lectores de los futuros maestros y maestras y el fomento de la lectura en la escuela. *Ponencia presentada al I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora. Málaga, España*. Recuperado el 10 de agosto de 2018 de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/66057>
- Granado, C y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del futuro docente como sujeto lector a través de los títulos que evocan. *Ocnos*, (11), 93 – 112. Recuperado el 29 de noviembre de 2017 de:
https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.05/427
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Deman, C. y Haro, J.A. (Comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Sonora, Estados Unidos: Colegio de Sonora.
- Guiddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, España: Península.
- Hall, S. (1997). Who Needs "identity"?. En Hall, S. y Du Gay, P. (Eds). *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-7). Londres, Reino Unido: Sage.
DOI: 10.4135/9781446221907.n1
- Hamburger, K. (1986). *Logique des genres littéraires* (1ª ed. en 1957). Paris, Francia: Seuil.

- Heiddeger, M. (2006). *Ser y tiempo* (1ª ed. En 1927). Madrid, España: Tecnos.
- Heredia, H. y Romero, M. (2017). El blog como estrategia lectora en el aula de Educación Secundaria Obligatoria. *Resed*, (5), 75-88.
DOI: 10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2017.i5.08
- Heredia, H., Romero, M. y Amar, V. (2018). Facebook, un espacio para compartir la lectura. Una experiencia en un aula de Educación Secundaria Obligatoria en España. *Educacao em foco*, 23 (1), 201-224. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de:
<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/viewFile/3318/162>
- Hernández, J.J. (2015). Plot 28, un pionero universo transmedia que radiografía el poder alienante del capitalismo de escaparate en España. *Espéculo*, (54), 221-233. Recuperado el 20 de marzo de 2018 de:
<http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/4685>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill. Recuperado el 1 de marzo de 2017 de:
<http://site.ebrary.com/lib/unizarsp/reader.action?docID=11285831>
- Horkheimer, M. (1969). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sur.
- Huxley, A. (1985). *Un mundo feliz*. Barcelona, España: Plaza et Janés.
- Ibáñez, J. (1997). *A contracorriente*. Madrid, España: Fundamentos.
- Izquierdo Castillo, J. (2015). El nuevo negocio mediático liderado por *Netflix*: Estudio del modelo de producción en el mercado español. *El profesional de la información*, 24 (6), 819-826. DOI: 10.3145/epi.2015.nov.14
- Jay, M. (2007). *Ojos abatidos*. Madrid, España: Akal.
- Jiménez, J.L. (coords). *Contar en Aragón: Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Cultura: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- Kant, I. (2010). *Crítica de la razón pura* (1ª ed. En 1781). Madrid, España: Gredos.

- Kirk, J y Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Londres, Reino Unido: Sage. Recuperado el 3 de junio de 2015 de:
https://books.google.es/books/about/Reliability_and_Vailidity_in_Qualitative.html?id=YDFZlq_KM88C&redir_esc=y
- Kohan, S.A. (1999). *Disfrutar de la lectura*. Barcelona, España: Plaza y Janés.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, España: Pirámide.
- Lacalle, C. (2011). La ficción interactiva: Televisión y web 2.0, *Ámbitos*, (20), 87-107. Recuperado el 15 de febrero de 2018:
<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=16821321005>
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud: el origen de la categoría "falsos lectores". *Ocnos*, (1), 43-60. Recuperado el 10 de julio de 2016 de:
www.redalyc.org/pdf/2591/259120382004.pdf
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P.C. (2008) *Estudio sobre los hábitos lectores de los estudiantes españoles*. Cuenca, España: CEPLI; Fundación SM. Recuperado el 10 de mayo de 2018 de:
https://www.researchgate.net/publication/286756246_Estudio_sobre_los_habitos_de_lectura_de_los_universitarios_espanoles
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Legorburu, J.M., Alcala Santaella, M. y Alcudia, M. (2008). *Los jóvenes universitarios madrileños y los medios de comunicación. Actas del Congreso Internacional Fundacional AE-ICC*, Santiago de Compostela, España. Recuperado el 20 de octubre de 2014 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3281124>
- Lewis, C.S. (2000). *La experiencia de leer: Un ejercicio de crítica experimental*. Barcelona, España: Alba Editorial.

- Liceras, A. (2006). Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. *Comunicar*, (26), 207-214. Recuperado el 7 de Julio de 2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1985829.pdf>
- Livingstone, S.M. (2002). *Young people and New media*, Londres, Reino Unido: Sage.
- Lomas, C. (2001). Textos y contextos de la persuasión: los medios de comunicación de masas y la construcción social del conocimiento. *Enunciación*, 6 (1), 6-12. Recuperado el 20 de abril de 2015 de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2436/3374>
- (2016). Narraciones literarias, narraciones audiovisuales. *Textos*, (74), 4-6. Recuperado el 22 de febrero de 2017 de: <http://textos.grao.com/revistas/textos/74-narraciones-literarias-narraciones-audiovisuales/literatura-y-relatos-multimedia#>
- López García, J. y Moreno Andrés, J. (2017). Fulgor y apagón de los libros, entre Analogía y Digitalia. En Cruces, F. (Dir). *¿Cómo leemos en la sociedad digital?: lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 261-280). Barcelona, España: Ariel.
- López Pérez, C. (2013). *Influencia de estereotipos en adolescentes: series, reality shows y redes sociales*. (Trabajo fin de máster, Universidad de Zaragoza, España). Recuperado el 3 de marzo de 2014 de: <https://zaguan.unizar.es/record/12311?ln=es>
- (2014). Socialization, uses and influence of social networks in adolescents: The role of broadcast scheduling. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 132, 515-521. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.04.346
- López Molina, L. (1997). Análisis de "La piel del tambor" desde las "teorías y prácticas" del *best-seller*. En López de Abiada, J.M. y Peñate, J. (Eds.). *Éxito de ventas y calidad literaria. Incursiones en las teorías y prácticas del best-seller* (pp. 95-104). Madrid, España: Verbum.
- López, N. González, P. y Medina, E. (2011). Jóvenes y televisión en 2010: Un cambio de hábitos. *Zer*, 16 (30), 97-113. Recuperado el 13 de enero de 2017 de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/4793/4659>

López, N., Medina de la Villa, E. y González, P. (2013). Los jóvenes demandan una televisión con más ficción y entretenimiento. *Ámbitos*, (22), 1-11. Recuperado el 16 de marzo de 2018 de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/66826>

Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid, España: Esic.

Lluch, G. (2005). Mecanismos de adicción en la literatura juvenil. *Anuario de Investigación en Literatura infantil y Juvenil*, 3, 135-156. Recuperado el 5 de noviembre de 2015 de:

<http://www.gemmalluch.com/esp/actividad/mecanismos-de-adiccion-en-la-literatura-juvenil/>

-(2007). Literatura infantil y juvenil y otras narrativas periféricas. En Cerrillo, Pedro C. et al. (Coords). *Literatura infantil, nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 193-211). Cuenca, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

-(2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En Lluch, G. (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-128). Rubí, España: Anthropos.

-(2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, (11), 7-20.
DOI: 10.18239/ocnos_2014.11.01

-(2017). Los jóvenes y adolescentes comparten lectura. En Cruces, F. (Dir.). *¿Cómo leemos en la sociedad digital?: lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 31-51). Barcelona, España: Ariel.

Lluch, G. y Barrena, P. (2007). Lectura y literatura infantil y juvenil en la sociedad globalizada. En Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Eds). *Entre líneas anda el juego: la literatura infantil y juvenil como vía para la construcción del lector* (pp. 93-114). Salamanca, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado el 8 de abril de 2017 de:

<https://es.scribd.com/doc/101838117/Lectura-y-Literatura-Infantil-en-La-Sociedad-Globalizada>

- Lluch, G., Esteve, A., Calvo, V. y Monar, M. (2017). *El Quijote o Tirant lo Blanc* entre blogs y *Google Maps*. En Cruces, F. (Dir.). *¿Cómo leemos en la sociedad digital?: lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 55-77). Barcelona, España: Ariel.
- Maestro, J. (2006). *El concepto de ficción en la literatura: desde el materialismo filosófico como teoría literaria contemporánea*. Pontevedra, España: Mirabel. Recuperado el 17 de marzo de 2016:
http://www.academia.edu/4092328/HX_081_El_concepto_de_ficcion_en_la_literatura_Monografia_completa_2
- Manresa, M. (2009). El hábito lector a través de la voz adolescente: de la vida al texto. *Lectura y vida*, 4 (30), 32-42. Recuperado el 7 de julio de 2017 de:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30_04_Manresa.pdf
- (2012). La construcción de identidades a través de la lectura adolescente: una pauta para la actuación escolar. En Reis, S. y Rodríguez, B.M. (Comp.) *Literatura infantil y juvenil e identidades* (pp. 327-345). Vigo, España: ANLIJ-ELOS-CIEC. Recuperado el 6 de febrero de 2017 de:
https://www.academia.edu/6944176/La_construccion_de_identidades_a_traves_de_la_lectura_adolescente_una_pauta_para_la_actuacion_escolar_The_construction_of_identities_through_youth_Reading_patterns_for_the_school_intervention
- Manresa, M. y Margallo, A.M. (2016). Prácticas de lectura en red: exploración de blogs literarios adolescentes. *Catalejos*, 2 (3), 51-69. Recuperado el 3 de mayo de 2017 de:
<http://www.gretel.cat/es/publicaciones/filtro/member:mireia-manresa/>
- Martínez Bonati, F. (1992). *La ficción narrativa (su lógica y ontología)*. Murcia, España: Secretariado de publicaciones.
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las Ciencias Sociales*. Barcelona, España: Laertes psicopedagogía.
- Martínez, M. (2006a). La investigación cualitativa: *Síntesis conceptual*, 9 (1), 123-146. Recuperado el 15 de Febrero de 2013 de:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

- (2006b). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma V*, 27 (2). Recuperado el 25 de diciembre de 2013 de:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1011-22512006000200002&script=sci_arttext
- Martínez Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, (20), 165-193. Recuperado el 8 de septiembre de 2018 de: www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf
- Martin Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Ciudad de México, México: Gustavo Gili.
- (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Escuela y medios de comunicación*, (32), 17-34. Recuperado el 31 de diciembre de 2016 de:
<http://www.red-redial.net/revista-revista,iberoamericana,de,educacion-45-2003-0-32.html>
- (2009). Mutaciones culturales y estéticas de la política. *Revista de estudios sociales*, (35), 15-25. Recuperado el 30 de octubre de 2017 de:
www.scielo.org.co/pdf/res/n35/n35a02.pdf
- (2010). Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital. En Lluch, G. (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 39-58). Rubí, España: Anthropos.
- Martos, A.E. (2011). Los jóvenes ante las pantallas: nuevos contenidos y nuevos lenguajes para la educación literaria. *Curriculum*, (24), 11-28. Recuperado el 5 de octubre de 2016 de: <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero24/martos.pdf>
- Masterman, L. (1996). La revolución de la educación audiovisual". En Aparici, R. (Coord.) *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- McKerman, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Morata.

- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid, España: Pearson educación.
- Medrano, C., Palacios, S. y Barandiaran, A.A. (2007). Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: Un estudio realizado en el País Vasco. *Revista Latina de Comunicación social*, (62), 13-27. Recuperado el 10 de enero de 2017 de: DOI: 10.4185/RLCS-62-2007-728-013-027
- Mekis, C. (2016). *La formación del lector escolar: oportunidades desde el entorno familiar, educacional, cultural y social*. Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- (2002). El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras. En Mendoza, A (Dir.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- (2010). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya*, (41), 53-69. Recuperado el 11 de febrero de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3649739>
- Menéndez, M.I. y Fernández, M. (2015). Sobre género y géneros: Una lectura feminista de Los juegos del hambre. *Dossiers Feministes*, (20), 173-188. Recuperado el 8 de noviembre de 2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5440370>
- Meneses, M^a. T^a. (2007). La reflexividad como herramienta de investigación cualitativa (I). *Nure Investigación*, (30). Recuperado el 15 de Julio de 2013 de: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/442>

- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.
https://www.researchgate.net/publication/265086385_Research_and_Evaluation_in_Education_and_Psychology_Integrating_Diversity_With_Quantitative_Qualitative_and_Mixed_Methods
- Miles, M.B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Morduchowicz, R. (2003). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- (2010). La generación multimedia. En Lluch, G. (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 59-71). Rubí, España: Anthropos.
- (2012). *Los adolescentes y las redes sociales*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- (2014). *Los chicos y las pantallas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, A. (2006). Identidad y límites de la literatura juvenil. En Sotomayor, M. V. y Moreno, M.(Coords.). *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (pp. 9-28). Madrid, España: Subdirección general de información y publicaciones.
- Morgan, D.L. (1988). Focus groups as qualitative research. *Qualitative Research Methods Series, 16*, 5-17. Recuperado el 4 de febrero de 2017 de:
<https://www.kth.se/social/upload/6566/Morgan.pdf>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico. “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, (17), 1-17. DOI: 10.15645/Alabe2018.17.2

- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 12 de Mayo de 2013 de: https://www.researchgate.net/publication/242577819_Analisis_cualitativo_de_datos_textuales_con_ATLASi_5
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Ciudad de México, México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Recuperado el 13 de Abril de 2014 de: <http://www.edgarmorin.org/libros-sin-costos/85-la-transdisciplinariedad-manifiesto.html>
- Novell, N. (2008). *Literatura y cine de ciencia ficción: perspectivas teóricas* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España). Recuperado el 17 de octubre de 2017 de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4892/nm1de1.pdf>
- Noya, F. (1999). Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social. En Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp.121-140). Madrid, España: Síntesis.
- Ojer, T. y Capapé, E. (2012). Nuevos modelos de negocio en la distribución de contenidos audiovisuales: el caso de *Netflix*. *Revista de comunicación*, 1 (10), 187-200. Recuperado el 8 de abril de 2017 de: http://revistacomunicacion.org/pdf/n10/mesa1/015.Nuevos_modelos_de_negocio_en_la_distribucion_de_contenidos_audiovisuales-el_caso_de_Netflix.pdf
- Olid, I. (2009). Entre chicos y chicas: la fuerza de los estereotipos. La nueva “chik-lit” para adolescentes. En Colomer, T. (Coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 169-184). Barcelona, España: Graó.
- Orozco, G. (2014). La televisión, lo televisivo y sus audiencias: El estallido de sus vínculos con la ficción. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (99), 13-23. Recuperado el 10 de febrero de 2015 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=124529>
- Orwell, G. (1993). *1984* (1ª ed. en 1949). Barcelona, España: RBA.

- Palacio, M. (2007). Elementos para una genealogía del término “telebasura” en España. *Tripodos*, (21), 9-15. Recuperado el 4 de abril de 2014 de:
<http://www.raco.cat/index.php/Tripodos/article/view/73540/85197>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.
- Pavón Arrizabalaga, A., Zuberogoitia, A., Astigarraga, I. y Juaristi, P. (2016). Consumo de series de televisión de los adolescentes en la era de la digitalización audiovisual: prácticas y motivaciones. *Dígitos*, (2), 35-51. Recuperado el 14 de julio de 2017 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5495784>
- Pérez, V., Pastor, Y. y Abarrou, S. (2018). Los *youtubers* y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar*, 55 (26), 61-70. DOI: 10.3916/C55-2018-06
- Pérez Camacho y López Ojeda, A. (2015). Los usos sociales de la lectura: del modo tradicional a otras formas colectivas de leer. En García Canclini (Dir.). *Hacia una antropología de los lectores*. Ciudad de México, México: Ariel/Telefónica.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid, España: Narcea.
- Pérez Tornero, J.M. (2008). *Comunicación y Educación: cuestiones clave*. Mentor Media Education (UNESCO). Recuperado el 19 de Agosto de 2014 de:
http://www.mediamentor.org/files/attachments/Guia_Mentor_2.pdf
- Pérez Tornero, J.M. y Tejedor, S. (2014). *Guía de tecnología, comunicación y educación para profesores*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- (2014). ¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura? *Enunciación*, 19 (1), 157-167. DOI: 10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a13

- Pindado, J. (2003). *El papel de los medios de comunicación en la socialización de los adolescentes de Málaga* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga, España). Recuperado el 8 de Diciembre de 2012 de:
<http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16276978.pdf>
- Pizarro, N. (1988). *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid, España: S. XXI
- Pozuelo, J.M. (1994). La ficcionalidad: estado de la cuestión. *Signa*, 3, 265 – 284. Recuperado el 12 de abril de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=176426>
- Puelles, L. (2006). Entre imágenes: experiencia estética y mundo versátil. *Estudios visuales*, (3), 128-151. Recuperado el 4 de Junio de 2016 de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=82981>
- Quevedo, L.A. (2003). La escuela frente a los jóvenes, los medios. En Tenti, E. (Comp.). *Educación media para todos* (pp. 139-157). Buenos Aires, Argentina: Altamira. Recuperado el 31 de diciembre de 2016 de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142331so.pdf>
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-83). Lima, Peru: UNMSM. Recuperado el 15 de Agosto de 2016 de:
<http://es.scribd.com/doc/3634305/Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana>
- Reichardt, CH. S. y Cook, T.D. 1986. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España: Morata.
- Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 103-118. Recuperado el 11 de enero de 2014 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502308>

- Rodríguez, D. y Hernández, T. (2015). Televisión social en series de ficción y nuevos roles del documentalista audiovisual: el caso de *El ministerio del tiempo*. *Index.comunicación*, 5 (3), 95-120. Recuperado el 12 de noviembre de 2015 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5405095>
- Rodríguez, A., Medrano, C., Aierbe, A. y Martínez, J.I. (2013). Perfil de consumo televisivo y valores percibidos por los adolescentes: un estudio transcultural. *Revista de Educación*, (361), 513-538. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-231
- Rodríguez, E., Megías, I y Menéndez, T. (2012). *Consumo televisivo, series e Internet. Un estudio sobre la población adolescente en Madrid*. Madrid, España: FAD. Recuperado el 21 de marzo de 2013 de: http://www.fad.es/sites/default/files/TV_madrilenos.pdf
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires, Argentina: Aique. Recuperado el 15 de Diciembre de 2014 de: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/454>
- Rubio, A. y San Martín, M^a. A. (2012). Subculturas juveniles: identidad, idolatrías y nuevas tendencias. *Revista de estudios de juventud*, (96), 31-51. Recuperado el 5 de abril de 2018 de: www.injuve.es/sites/default/files/Revista96_11.pdf
- Ruedas, M., Magdalena, M. y Nieves, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa en educación desde una perspectiva compleja. *Educere*, 13 (46), 627-635. Recuperado el 20 de septiembre de 2015 de: <https://es.scribd.com/document/163567054/Epistemologia-de-La-Investigacion-Ruedas-Rios-Nieves>
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza, España: Mira editores.
- Sáez, A. (1997). Educar al hombre mediático. *Revista de intervención socioeducativa*, (7), 12-20. Recuperado el 6 de Julio de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/view/168921/241732>
- Sáez, J.J. (2016). *El concepto de ficción*. Barcelona, España: Rayo Verde.

- Sáinz, J. (1984). Hacia un nuevo modelo de categorización. En Mayor, J (Ed.). *Actividad humana y procesos cognitivos* (pp. 81-103). Madrid, España: Alhambra.
- Sánchez, S., Lluch, G. y del Río, T. (2013). La lectura en la web 2.0. Estudio de caso: los blogs en el reto *Delirium*. *@tic*, (10), 75-84. DOI: 10.7203.attic.10.1783
- Sánchez Castillo, S. y Fabbro de Nazábal, G. (2014). La identificación de los jóvenes de Argentina y España con los personajes de ficción. *Austral Comunicación*, 3 (1), 133-147. Recuperado el 5 de julio de 2015 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5652810#?>
- Sánchez Noriega, J.L. (1997). *Crítica de la seducción mediática*. Madrid, España: Tecnos.
- Sánchez Núñez, C.A. (2006). *Educación en valores interculturales* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperado e 20 de agosto de 2015 de:
<http://hera.ugr.es/tesisugr/16160125.pdf>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid, España: McGrawhill.
- Sandoval, E. (2015). Impacto de los medios de comunicación de masas sobre la opinión pública: ¿sobre los peligros de la adolescencia?. *Divers: Perspect. Psicol*, 11 (1), 37-49 Recuperado el 6 de octubre de 2017 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67943296002>
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, (7), 85-100. Recuperado el 3 de marzo de 2017 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3815335>
- (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, (8), 155-178. Recuperado el 7 de mayo de 2017 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=67396>
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, España: Taurus.

Capítulo VI. Referencias bibliográficas e índices

- Seni, G. (2011). Jóvenes, medios y consumo. *Encuentros*, (2), 13-22. Recuperado el 20 de abril de 2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4049867>
- Schuman, H. y Presser, H. (1996). *Questions & answers in attitude surveys*. Nueva York, Estados Unidos: Academic press.
- Siciliani, J.M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario educativo*, 28 (63), 31-59. Recuperado el 7 de diciembre de 2017 de: <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1480>
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid, España: Paraninfo.
- Silva, I. (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Madrid, España: Instituto de la Juventud. Recuperado el 1 de Marzo de 2014 de: http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20ADOLESCENCIA%20y%20%20entorno_completo.pdf
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, España: Morata
- Sipe, L.R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading research quarterly*, 35 (2), 252-275. Recuperado el 5 de marzo de 2018 de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.35.2.4/epdf>
- Stake, R.E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata
- Taguenca, J. A. (2016). La identidad de los jóvenes en los tiempos de la globalización. *Revista Mexicana de Sociología*, 78 (4), 633-654. Recuperado el 2 de febrero de 2018 de: <http://revistas.unam.mx/index.php/rms/article/view/57234/50780>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona, España: Paidós.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228. Recuperado el 11 de abril de 2014 de: <http://amitay.haifa.ac.il/images/1/1f/Mannen.pdf>

- (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: Idea Books.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid, España: Alfaguara.
- Ventura, A. (2006). Una aproximación al panorama actual de la literatura infantil y juvenil. En Tabernero, R., Dueñas, J.D. Y Jiménez, J.L. (Coords). *Contar en Aragón: Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Verdú, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Villareal, O y Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 16 (3), 31-52. Recuperado el 18 de agosto de 2018 de:
DOI: 10.1016/S1135-2523(12)60033-1
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. *Serie Documentos de Trabajo*, 296. Recuperado el 17 de agosto de 2018 de: <https://econpapers.repec.org/RePEc:cem:doctra:296>
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y Universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24 (6), 717-723. Recuperado el 4 de abril de 2017 de:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/EPI/article/viewFile/epi.2015.nov.03/23763>
- Zamiatín, Y. (2008). *Nosotros* (1ª ed. en 1988). Madrid, España: Akal.

Webgrafía

Barómetro septiembre 2016. (2016). España. *Centro de Investigaciones sociológicas*.

Recuperado el 4 de enero de 2018 de:

http://www.cis.es/cis/openm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14298

Capítulos *La que se avecina* (s.f.). *Formulatv*. Recuperado el 20 de abril de 2018 de:

<http://www.formulatv.com/series/la-que-se-avecina/capitulos/>

Cubit, una biblioteca para jóvenes (17 de agosto de 2010). *Culturamas*. Recuperado el 10 de julio de 2018 de:

<https://www.culturamas.es/blog/2010/08/17/cubit-una-biblioteca-para-los-jovenes/comment-page-1/>

Del Molino, S. (29 de octubre de 2008). Vuelve el folletín (pero en digital). *El Heraldo*.

Recuperado el 30 de junio de 2016 de:

https://www.heraldo.es/noticias/cultura/vuelve_folletin_pero_digital.html

El 96% de los jóvenes usa internet, la mayoría a diario, y el 83% utiliza redes sociales (26 de marzo de 2012). *20 minutos*. Recuperado el 20 de septiembre de 2016 de:

<https://www.20minutos.es/noticia/1350975/0/>

El filósofo Zygmunt Bauman muere a los 91 años. (9 de enero de 2017). *El Diario*.

Recuperado el 10 de enero de 2017 de:

http://www.eldiario.es/cultura/filosofos-Zygmunt-Bauman-muere-anos_0_599840730.html

La biblioteca para jóvenes de Zaragoza será un centro de especializado de formación y orientación laboral (2005). *Fundación Bertelsmann*. Recuperado el 7 de julio de 2018 de:

<https://www.fundacionbertelsmann.org/de/home/zona-de-prensa-raiz/zona-de-prensa/notas-de-prensa/2005/la-biblioteca-para-jovenes-de-zaragoza-sera-un-centro-especializado-en-formacion-y-orientacion-laboral/>

Cubit se convierte en la primera biblioteca para jóvenes de España y marca la tendencia de las bibliotecas del futuro (2010). *Fundación Bertelsmann*. . Recuperado el 9 de julio

de 2018 de:

<https://www.fundacionbertelsmann.org/de/home/zona-de-prensa-raiz/zona-de-prensa/notas-de-prensa/2010/cubit-se-convierte-en-la-primera-biblioteca-para-jovenes-de-espana-y-marca-la-tendencia-de-las-bibliotecas-del-futuro/>

Giménez, I. (21 de julio de 2017). Nombres de bebés, bares, viajes...la locura desatada por *Juego de tronos*. *La Vanguardia*. Recuperado el 9 de julio de 2018 de:

<http://www.lavanguardia.com/series/20170720/424201948012/juego-de-tronos-locura-desatada-fenomeno-mundial-brl.html>

Gimeno, S. (3 de diciembre de 2010). 25 series basadas en libros. *SensaCine*. Recuperado el 14 de mayo de 2017 de:

<http://www.sensacine.com/especiales/cine/especial-18500186/?page=25&tab=0>

Gómez, S. (20 de abril de 2017). *Pretty little years* y otras series de *Netflix* basadas en libros. *Publimetro*. Recuperado el 7 de febrero de 2018 de:

<https://www.publimetro.co/co/entretenimiento/2017/04/20/series-libros-netflix.html>

Hernández, R. (28 de diciembre de 2016). Libros que serán películas en 2017; *La torre oscura*, *The Circle*, *Barry Lynn*. *Hobby Consolas*. Recuperado el 10 de febrero de 2017 de:

<https://www.hobbyconsolas.com/reportajes/libros-que-seran-peliculas-2017-torre-oscura-circle-barry-lynn-84714-n16>

Jenkins, H. (2011). Transmedia 202: Further Reflections. *Confessions of an aca-fan*. Recuperado el 5 de mayo de 2016 de:

http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html

La Juventud y las Naciones Unidas (s/f). *Centro Investigación Naciones Unidas*. Recuperado el 3 de febrero de 2015 de:

http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/preguntas_frecuentes/

Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006. 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, n° 106, 2006, 4 de mayo. Recuperado el 3 de enero de 2016 de:

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9

de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, n.º 295, 2013, 10 de diciembre. Recuperado el 4 de enero de 2016 de.:

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Los adolescentes y sus modos de leer: entre el papel y las pantallas (9 de octubre de 2017).

El día. Recuperado el 27 de marzo de 2018 de:

<http://www.eldia.com/nota/2017-10-9-3-49-54-los-adolescentes-y-sus-modos-de-leer-entre-el-papel-y-las-pantallas-informacion-general>

Maestro, J. (25 de noviembre de 2015). Contra la confusión de la idea de ficción en las teorías literarias actuales. [Archivo de vídeo]. Recuperado el 13 de octubre de 2016 de: <https://www.youtube.com/watch?v=UFyX0UeaHJY>

Soto, L. (27 de julio de 2015). Hábitos de lectura y ocio entre los jóvenes lectores. *Revista Babar*. Recuperado el 3 de marzo de 2016 de:

<http://revistababar.com/wp/habitos-de-lectura-y-ocio-entre-los-jovenes-lectores/>

Vázquez, M. (14 de enero de 1999). *Sobre la posible inexistencia del pueblo. ¿Hacia una cultura popular?* [Archivo en podcast]. Recuperado el 4 de abril de 2014 de: <https://www.youtube.com/watch?v=JCgMunPHq18>

Zarzalejos, A.G. (5 de marzo de 2017). Las teles se frotan las manos con la adaptación de *best-sellers*. *El Confidencial*. Recuperado el 13 de marzo de 2018 de:

https://www.elconfidencial.com/comunicacion/2017-03-05/adaptaciones-novelas-series-television-peliculas-atresmedia-mediaset-el-tiempo-entre-costuras-patria-la-catedral-del-mar-farina_1336155/

Índice de tablas

Tabla 1: Porcentaje de informantes por sexo y tipo de estudios.....	131
Tabla 2: Comparativa de categorías de otros autores y emergentes.....	178
Tabla 3: Conclusiones parciales - Hábito de recepción de ficción audiovisual.....	201
Tabla 4: Conclusiones parciales - Hábito de recepción de ficción literaria.....	201
Tabla 5: Conclusiones parciales - Adaptaciones de libros y hábitos de recepción <i>online</i> ..	203
Tabla 6: Porcentaje de recepción de ficción proveniente de referentes externos.....	205
Tabla 7: Conclusiones parciales – Acerca de las recomendaciones en el grupo de pares. .	228
Tabla 8: Conclusiones parciales - Recomendaciones en la ficción literaria y audiovisual	229
Tabla 9: Conclusiones parciales - Acerca de la publicidad como agente de influencia.....	230
Tabla 10: Conclusiones parciales - Desinterés por la lectura escolar.....	231
Tabla 11: Porcentaje de hábitos de recepción de ficción literaria.....	241
Tabla 12: Comparativa entre preferencias de lectura y hábitos reales.....	242
Tabla 13: Motivaciones del acercamiento a la ficción audiovisual.....	260
Tabla 14: Acerca de los falsos lectores.....	261
Tabla 15: Desmotivaciones hacia la ficción literaria.....	262
Tabla 16: Motivaciones del acercamiento a la ficción literaria.....	263
Tabla 17: Procesos de identificación en la ficción literaria.....	287
Tabla 18: Experiencia literaria y momento temporal.....	289
Tabla 19: Procesos de identificación en la ficción audiovisual.....	290
Tabla 20: Mensajes, estereotipos y prototipos en la ficción audiovisual.....	291
Tabla 21: La construcción identitaria desde el espacio colectivo.....	292
Tabla 22: Géneros de ficción de preferencia entre los informantes.....	294
Tabla 23: Analogías entre las formas de vinculación del informante con la ficción.....	316
Tabla 24: Aproximación de la ficción a entornos realistas.....	317
Tabla 25: Identificación en la ficción con productos realistas.....	318
Tabla 26: Valores que perciben los informantes a través de la ficción.....	319
Tabla 27: La ficción como escaparate para la redefinición del <i>yo</i>	320

Índice de figuras

Figura 1. Hábitos de recepción de ficción audiovisual y literaria en el último año.....	190
Figura 2. <i>Network</i> categoría relacional.....	204
Figura 3. <i>Network</i> categoría referencial.....	222
Figura 4. <i>Network</i> categoría referencial 2.....	232
Figura 5. Comparativa hábitos de lectura académica y voluntaria.....	242
Figura 6. Contradicción preferencias de ficción literaria y lecturas reales.....	243
Figura 7. <i>Network</i> categoría motivacional.....	266
Figura 8. <i>Network</i> categoría emocional.....	279
Figura 9. <i>Network</i> categoría emocional 2.....	293
Figura 10. <i>Network</i> categoría emocional 3.....	321

CAPÍTULO VII

Anexos

Anexo I – Bases de datos y fuentes utilizadas

En general, las bases de datos y sobre todos las diferentes fuentes han sido muy amplias y diversas, dado que el tipo de referencias utilizadas también ha sido de orden múltiple. Como principales bases de datos se ha acudido a *Dialnet*, *SciELO* y *Redalyc*, principalmente para encontrar diversos artículos de revista y a *Google* académico para acceder a determinados libros en formato electrónico ya que no estábamos en alcance de encontrar la edición impresa de algunos de estos. Por otra parte, se han utilizado diversas palabras clave en distintos buscadores como *Alcorze*, principalmente, ya que es el buscador del que dispone la biblioteca de la universidad de Zaragoza y *Google*. Ambos han derivado en el acceso a diversos libros (la mayoría se han escogido del repositorio de la misma Universidad, salvo algunos que se han encontrado en formato *online*) y revistas electrónicas. Las que más se han usado han sido las revistas *Ocnos* y *Comunicar* y, posteriormente, le han seguido otras como la *Revista latina de Comunicación Social*, la *Revista Estudios de Juventud* y *Revista de Educación*, entre las más destacadas.

La utilización de las mismas responde a los temas que estas integran, ya que la mayoría de asuntos abordados reúnen diversos artículos de interés que agrupan a distintos autores de renombre como los que se han utilizado durante la investigación. También se han utilizado diversos artículos de periódicos y *magazines*, principalmente para obtener cierta información acerca del panorama actual en torno a la lectura *best-seller* y sus respectivas adaptaciones audiovisuales. Algunas de las palabras clave o frases que se han utilizado para las búsquedas han sido: “hábitos de recepción de ficción audiovisual y/o literaria”, “*best-seller* y adaptaciones audiovisuales”, “influencia de series”, “construcción de la identidad en jóvenes”, “lecturas y jóvenes”, “ídolos mediáticos e influencia en jóvenes”, “procesos de recepción de series”, “consumo de ficción en jóvenes”, “influencia de *youtubers* en jóvenes”, “redes sociales para la lectura”, “influencia televisión en jóvenes” y “cómo educan las series”, entre las búsquedas principales.

Es impensable que se puedan enumerar todas las búsquedas, ya que unas derivan en otras y al final se terminan descubriendo obras a partir de enlaces diversos fruto del proceso de investigación. Las aquí nombradas, sirvan como ejemplo orientativo de las mismas.

Anexo II - Cuestionario inicial sin expertos

CUESTIONARIO

PSEUDÓNIMO

SEXO

EDAD

CENTRO

Introducción

Buenos días, me llamo César López, actualmente estoy haciendo mi tesis doctora en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad de Zaragoza y ruego su colaboración. El objetivo de mi estudio es conocer hábitos lectores y de visionado de televisión . Le ruego dedicar un breve tiempo a completar este cuestionario, toda la información que nos pueda proporcionar será de gran utilidad.

Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y anónima y no serán utilizadas para ningún propósito distinto a la investigación llevada a cabo. Muchas gracias.

1. Mencione 3 ó 4 series (de dibujos animados o con personajes reales) que vea habitualmente en televisión o por internet (indique el medio)

2. ¿Qué razones le llevaron a verlas?

3. ¿Cuántos libros de ficción (terror, humor, suspense, drama, aventuras, etc.) o cómics ha leído en el último año?

Ninguno

Menos de 3

Entre 3 y 5

Más de 5

4. En el caso de que su respuesta no sea “ninguno” ¿Cuáles son últimos títulos que ha leído? (ponga máximo 4)

5. ¿Cómo conoció la existencia de dichos libros o cómics? ¿Alguien se los recomendó?

6. Sobre una misma historia ¿prefiere la versión cinematográfica o literaria? ¿por qué?

7. De las siguientes cuestiones elija la que más se ajuste a su actitud (puede poner varias)

Generalmente veo las series y/o películas que siguen mis amigos y conocidos	1 2 3 4 5
Normalmente me gusta ver las series y/o películas que se anuncian más en televisión.	1 2 3 4 5
Comento con mis amistades y conocidos el contenido de las series o películas	1 2 3 4 5
Cuando una serie o película me gusta busco en la web más información sobre la misma.	1 2 3 4 5

8. ¿Suelen coincidir sus intereses y gustos con los de sus amig@s? (Indique tanto los literarios como los audiovisuales)

9. ¿Cree que se identifica más fácilmente con los personajes de los libros o con los que aparecen en las series televisivas? ¿Por qué?

10. ¿Qué cualidades o características busca preferentemente en unos y otros? (tanto literarios como televisivos)

11. ¿Qué temas o situaciones le gusta que aparezcan en los libros? ¿por qué?

12. En caso de que lea ¿En qué momentos del prefiere hacerlo? (exponga brevemente su motivación) ¿y ver una serie o película?

Anexo III - Cuestionario final

CUESTIONARIO

PSEUDÓNIMO

SEXO

EDAD

TIPO DE GRADO
(Infantil o primaria)

A continuación, le presento un cuestionario que tiene el objetivo de completar una parte de mi tesis doctoral en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad de Zaragoza y para ello ruego su colaboración. El objetivo de mi estudio es conocer hábitos lectores y de visionado de televisión en jóvenes. Le pido que dedique un breve tiempo a completarlo, toda la información que pueda proporcionar será de gran utilidad.

Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y anónima de acuerdo con la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y no serán utilizadas para ningún propósito distinto a la investigación llevada a cabo. Muchas gracias.

0. ¿Que estudios previos ha realizado para acceder al grado en magisterio?

**1. ¿Ve series (de dibujos animados o con actores reales) en televisión o por internet?
(Mencione el medio que más utiliza para verlas)**

**2- En caso afirmativo, indique el título de 3 ó 4 series que vea habitualmente
(indicando si la ve por televisión o internet)**

3. ¿Qué razones le llevaron a verlas?

4. ¿Cuántos libros de ficción literaria (terror, humor, suspense, drama, aventuras, etc.) o cómics ha leído en el último año?

Ninguno

Menos de 3

Entre 3 y 5

Más de 5

5. En el caso de que su respuesta anterior no sea “ninguno” ¿Cuáles son los últimos títulos que ha leído? (ponga máximo 4)

6. ¿Cómo conoció la existencia de dichos libros o cómics? ¿Alguien se los recomendó?

7. ¿En qué momentos del día prefiere leer? (exponga brevemente su motivación)

¿y ver una serie o película?

8. ¿Qué tipos historias o situaciones le gusta que sucedan en los libros? ¿por qué?

9. En general, ¿prefiere la lectura de un libro o cómic o su versión cinematográfica? ¿por qué? (puede poner algún ejemplo concreto)

10. Generalmente, cuando una serie o película le gusta ¿suele buscar más información en la web sobre la misma? Si es así ¿qué tipo de información consulta?

11. ¿Suele comentar con sus amistades y conocidos el contenido de las series o películas que ve? ¿y el de los libros?

12. En el caso de que lo haga ¿Suelen coincidir sus intereses y gustos con los de sus amigos? (indique tanto audiovisuales como literarios)

13. En general, ¿Cree que le resulta más fácil identificarse con los personajes de los libros o con los que aparecen en las series que ve? ¿Por qué?

14. Dentro de esos personajes con los que se identifica más fácilmente ¿Qué cualidades o características aprecia o valora en unos y otros? (señale tanto literarios como televisivos)

Anexo IV - Expertos que revisan el cuestionario

Antonio Eito

Vicedecano y profesor doctor en la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de Huesca

Marta Liesa

Decana y profesora doctora en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca

Agustín Malón

Vicedecano y Profesor en Dpto. Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca

Alejandro Corvera

Licenciado y Maestro en Comunicación Universidad Nacional Autónoma de México

Carmen Bernal

Profesora en Dpto. Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca

Anexo V - Guión grupo de discusión

Grupo de discusión 1 y 2 – Infantil

1. En general ¿Preferís la lectura o ver series y/o películas?
2. Cuando veis una película o una serie ¿Solo hacéis esa actividad o lleváis a cabo alguna otra actividad al mismo tiempo?
3. Entonces ¿Buscáis una trama más fácil de ver, en sentido de que no requiere demasiado seguimiento o buscáis otro tipo de tramas que requieran profundizar más?
4. En una serie ¿Qué aspectos os llaman más la atención? (personajes, trama...) (Grupo de discusión 2)
5. ¿La búsqueda de series fácil de entender, es debido al cansancio o algún otro motivo?
6. Cuando habéis visto alguna película o serie basada en un libro ¿Luego os ha motivado a leer el libro? ¿Vuestros amigos leen libros? (Grupo de discusión 2)
7. ¿Consideráis que veis series o leéis libros a los que creáis que estáis enganchadas? ¿Qué rasgos os hace sentir que estáis enganchadas? (Grupo de discusión 2)
8. ¿Qué tipo de tramas o historias soléis buscar cuando veis series o leéis libros?
9. ¿Soléis buscar historias digamos como cotidianas o de esta época, de la vida real, u otras más ficticias?
10. ¿Cuándo leéis o veis la serie, pensáis que os gustaría ser cómo el personaje o tener algunos de sus rasgos o cualidades?
11. ¿Habéis comenzado alguna vez a ver una serie o una película por una sensación de aburrimiento? ¿y algún caso de verlas porque todo el mundo os decía que la vierais y al final lo hicisteis?
12. ¿Soléis comentar lo que veis con los amigos? ¿Cara a cara o por *whatsapp*, por ejemplo?

13.¿No leéis por falta de tiempo, por qué no os gusta, o por qué? ¿antes leíais más que ahora?

14.En esos personajes que decís que os identificáis, si en la trama ocurre algo relacionado con vuestra vida ¿alguna vez os ha hecho cambiar de pensamiento o de forma de ver las cosas?

15.¿Soléis ver pelis o series que son las que más se anuncian en televisión, las que ven vuestros amigos o soléis indagar en otro tipo de series no tan conocidas o aunque no las conozcan vuestros amigos?

16.¿Y soléis verlas más por televisión o por internet? ¿En qué momentos del día preferís ver la serie o película? (Grupo de discusión 2)

17.¿Los últimos libros que habéis leído eran por obligación o por qué queríais leerlos? (Grupo de discusión 2)

18.¿Hay alguna serie que creáis que coincidís con vuestros amigos? (Grupo de discusión 2)

Grupo de discusión 3 y 4 – Primaria

19.¿A qué se debe el asunto de que comentéis más con los amigos las series pero que no lo hagáis tanto con el caso de los libros?

20.¿Antes leíais más o nunca os ha interesado demasiado? En el caso de que ahora apenas leáis

21.¿Consideráis que tenéis más cualidades en común en el caso del personaje de un libro o en el de una película o serie?

22.¿Os gusta leer historias como más realistas o de otras épocas o mundos?

23.Tanto en series como en libros ¿soléis acudir más a aquellas que están más de modas, que ve todo el mundo o quizás accedéis a otro tipo de series, pelis o libros aunque no sean tan conocidos?

24.¿Habéis empezado alguna vez a ver una serie o una peli solamente porque todo el mundo la veía y la comentaba?

25.¿Qué os engancha más series o películas realistas que se asemejen a la vida real o preferís ambientadas en temas más ficticios?

26.Comentabais que a veces os sentíais identificados con el personaje ¿Os ha pasado que alguna vez os hace tener otros puntos de vista sobre esa situación?

27.La identificación con el personajes es porque os consideráis que tenéis esa cualidad o la querríais tener, o más bien os llama la atención esa característica? (Grupo de discusión 4)

28.Comentabais que a algunos no os gusta leer, otros que sí que os gusta pero ahora no lo hacéis ¿a qué os referís con ese aspecto?

29.Cuando comentáis las series ¿lo hacéis cara a cara o preferís por *whatsapp*?

30.¿Tenéis una serie de cualidades o de características con las que consideráis que os podéis identificar en una serie o una película o creéis que es variable en función de la historia y del personaje?

31.¿Qué os gusta especialmente de una trama? ¿Qué tipo de historias os gusta que se den?
¿Qué os engancha más?

Anexo VI - Guión entrevistas informantes

Entrevista Grupo 1 y 4

- 1.¿Te gusta leer? ¿Qué tipo de literatura es la que más te llama la atención?
- 2.¿Suelen ser libros muy conocidos o son libros que igual no se conocen tanto?
- 3.¿Sueles compartir con tus amigos los libros que lees?
- 4.¿Crees que a la gente de tu entorno le gusta leer como a ti?
- 5.¿A ti que te gusta más leer o ver una película o serie?
- 6.¿Cuándo lees una historia encuentras personajes con los que sientas afinidad, te identifiques o sientas que se parecen a ti?
- 7.¿Te resulta fácil ponerte en la piel del personaje?
- 8.¿Sueles ver las películas de los libros que te has leído?
- 9.¿Te supone un esfuerzo ponerte a leer?
- 10.¿En tu casa hay o ha habido rutina de lectura?
- 11.¿Qué tipos de historias te gusta que se den en los libros? ¿Y en as series o películas?
¿Qué cualidades te gusta que tengan los personajes de los libros?
- 12.¿Y esas historias te han servido para cambiar el punto de vista sobre aquello que sucede?
- 13.¿Las series que ves lo haces por lo mismo que los libros o por otros intereses?
- 14.¿Cuándo habláis de las series lo hacéis cara a cara o por *whatsapp*?
- 15.¿Cómo defines engancharte a una serie?
- 16.¿Ver anuncios de series te hacen ganas de verlas?
- 17.¿Prefieres leer libros sueltos o sagas? ¿Cómo has conocido los libros que lees?

18.¿Sueles leer en papel o de forma electrónica?

19.¿Sueles recomendar libros a gente de tu entorno que no lee?

20.¿Te gustaban los libros que mandaban en el instituto?

21.¿Consideras que la lectura es como algo íntimo? ¿Por qué te gusta leer por la noche?
(Entrevista grupo 4)

Entrevista grupo 2 y 3

22.¿No te gusta leer o no te llama la atención o qué sucede?

23.¿Lo que te mandaban leer en el instituto te gustaba?

24.¿Te gusta ver series y películas? ¿Por qué ves más fácil ver una serie (Entrevista grupo 3)

25.¿Has visto películas basadas en libro y luego te ha interesado leer el libro?

26.¿Qué te llama más la atención de las series para seguir queriendo verlas?

27.¿Has visto personajes que consideres que tienen rasgos parecidos a ti o que te gustaría tener?

28.¿Qué género de series o películas te gustan más? ¿Te gustan más series que traten como temas actuales o de otras épocas o de ciencia ficción?

29.¿Alguna serie te ha servido para cambiar el punto de vista sobre aquello que se daba?

30.¿Con tus amigos sueles comentar las series o películas que ves?

31.¿A la gente de tu entorno le llama la atención leer o prefieren cine o series?

32.¿Qué personajes te llaman especialmente la atención en las series? ¿Por qué?

33.¿Qué es para ti engancharse a una serie (Entrevista grupo 3)

34.Las series y películas que ves ¿Lo haces más para desconectar por ejemplo o relajarte o buscas una trama más profunda que requiera una atención más constante?

Anexo VII - Proyecto biblioteca Cubit

La Biblioteca Cubit se inaugura en 2010 en Zaragoza y se convierte así en la primera biblioteca de España pensada y proyectada específicamente para jóvenes entre 16 y 25 años con el fin de ser un centro de desarrollo personal para este grupo, así como un espacio cultural activo, cercano, dinámico y participativo que apostase por el aprendizaje y la innovación (Acín, 2006).

En su momento se configuró como un proyecto moderno que pretendía aunar la lectura y el interés hacia los libros con las nuevas tecnologías. Se trataba de un programa cultural y educativo innovador que combinaba el uso de soportes tradicionales con los audiovisuales, especialmente internet, videojuegos música y las tecnologías multimedia, promoviendo un espacio que facilitase la comunicación y la interacción entre los propios jóvenes, siendo un lugar de encuentro, de creación, innovación y participación activa, donde los usuarios pasaran a ser al mismo tiempo protagonistas de las actividades que llevasen a cabo. Se llegó a hablar de una fábrica de ideas y expresión joven.

La Fundación Bertelsmann, que es la entidad que impulsó la creación de la biblioteca, consideró que esta debía ser un espacio para que los jóvenes canalizasen de una forma adecuada y fructífera sus habilidades y conocimientos.³⁵

Por tal motivo, esta disponía de diferentes áreas para canalizar las demandas de estos: Destaca la creación de un área especializada en ayudar a los jóvenes a diseñar su futuro profesional, teniendo en cuenta sus aspiraciones y su potencial individual cubriendo las necesidades referidas a la orientación profesional y la búsqueda del empleo, la cultura, el desarrollo personal, las artes o el entretenimiento. La creación de un programa cultural lleno de actividades y proyectos destinados a incentivar la lectura (*campus booktuber*, campañas en redes sociales, relación de videojuegos y música o series con los libros, clubs de lectura, etc.).³⁶

35 <https://www.fundacionbertelsmann.org/de/home/zona-de-prensa-raiz/zona-de-prensa/notas-de-prensa/2010/cubit-se-convierte-en-la-primera-biblioteca-para-jovenes-de-espana-y-marca-la-tendencia-de-las-bibliotecas-del-futuro/>

36 <https://www.culturamas.es/blog/2010/08/17/cubit-una-biblioteca-para-los-jovenes/comment-page-1/>

Finalmente, cabe señalar que la biblioteca se configura como un centro pionero en investigación sociológica sobre jóvenes, hábitos e inquietudes, colaborando con diversas empresas,³⁷ publicando boletines y prensa periódica sobre temas de interés relacionados con el orden económico, social, político o cultural y creando un Centro de Recursos para el Aprendizaje que se diseñó como un referente a nivel autonómico en la creación de recursos electrónicos, digitales y otros materiales, sobre formación y empleo, principalmente (Acín, 2006).

37 <https://www.fundacionbertelsmann.org/de/home/zona-de-prensa-raiz/zona-de-prensa/notas-de-prensa/2005/la-biblioteca-para-jovenes-de-zaragoza-sera-un-centro-especializado-en-formacion-y-orientacion-laboral/>

Anexo VIII - Guión entrevista Cubit

- 1.¿Qué edades tienen los jóvenes que más frecuentan la biblioteca?
- 2.¿Qué intereses tienen? (acuden para leer o llevarse libros, cómics, videojuegos, etc.)
- 3.¿Qué géneros literarios les gustan más o les enganchan? ¿por qué crees que eligen esos?
- 4.¿Qué estrategias utilizáis o actividades hacéis para incentivar que los jóvenes acudan a la biblioteca?
- 5.¿y para fomentar que lean los que ya acuden?
- 6.¿Crees que son similares a las estrategias que se siguen en el aula?
- 7.¿Fomentáis una lectura más social y compartida o individual?
- 8.¿Cómo conciliáis los hábitos literarios de los jóvenes con el auge continuo por otros medios de entretenimiento como el cine, series, televisión, videojuegos...?
- 9.¿Hay preferencia entre los jóvenes por el libro en papel o la lectura digital?
- 10.¿Observas si acuden solos o con el grupo de pares?
- 11.¿Entre ellos comentan lo que leen? ¿y en el caso de los productos audiovisuales?
- 12.¿Sobre aquello que leen luego lo comparten con el grupo de pares o es más un hábito individual?
- 13.¿Utilizáis o utilizan redes sociales, blogs de internet, *YouTube* u otros espacios *online* para compartir sobre lecturas, opiniones gustos y expresarse?
- 14.En caso afirmativo ¿cómo lo lleváis a cabo? ¿y qué les supone todo ello a los jóvenes?
- 15.¿Y en el caso de otros hábitos como los videojuegos, música u otros productos audiovisuales?
- 16.¿Hay una preferencia por los *best-seller* o buscan otro tipo de lecturas?

17.¿Qué referentes tienen a la hora de escoger un libro, cómic? (recomendaciones, *youtubers*, amigos, la propia biblioteca, etc.)

18.¿Crees que les interesan más las historias relacionadas con la vida real u otro tipo de historias más fantásticas?

19.¿Observas diferencias de gustos lectores entre aquellos que pueden tener 14-15 años con aquellos que tienen 18-19 años?

20.¿Crees que se identifican más fácilmente con personajes de los libros o cómics o aquellos que ven en un producto audiovisual?

21.¿Colaboráis con institutos en fomentar la lectura? ¿Cómo?

Anexo IX - Descripción de códigos

- **+ fácil identificación personaje libro** – Informantes que consideran que se identifican más fácilmente con el personaje de un libro.
- **+ fácil identificación personaje serie** – Informantes que consideran que se identifican más fácilmente con el personaje de una serie.
- **50 sombras de Grey** – Personas que afirman que han leído como últimos títulos el libro *50 sombras de Grey*.
- **A otro tipo de libros como sexualidad, lgtb y demás** – Espacio en la biblioteca Cubit destinado a libros de sexualidad, LGTB y aspectos similares.
- **A raíz de las redes se está publicando mucho** – Comenta que a raíz de muchos blogueros e internautas que escriben en las redes sobre poesía u otros temas, posteriormente publican sus propios libros.
- **A través de curiosidades o anécdotas indagan en libros** – Comenta que muchos adolescentes se ponen a investigar sobre libros a raíz de algunas curiosidades o anécdotas que conocen sobre estos.
- **A veces algunos que son lectores vienen con padres a buscar** – Nos comentan que a biblioteca Cubit llegan lectores que muchos vienen con sus padres a buscar.
- **A veces coincide gustos series o películas** – Afirma que a veces coincide en gustos de series o películas con sus amigos.
- **A veces coincide libro** – Afirma que a veces coincide con sus amigos en los títulos de libros que lee.
- **A veces comenta contenido libro** – Afirma que a veces comenta el contenido de los libros que lee con sus amigos.
- **A veces ve series por desconectar o aburrimiento** – Afirma que a veces ve series simplemente por desconectar del día o porque tiene un sentimiento de aburrimiento.
- **A veces ven series que otros no ven** – Informantes que afirman que a veces ven series en televisión o internet aunque no coincida que las ven con sus amigos.
- **Accede a libro buscando vínculo** – Informantes que deciden ponerse a leer un libro porque creen que se podrán sentir identificados con la trama o los personajes
- **Actividades motivación a través de redes sociales** – Nos comentan que desde la biblioteca se llevan a cabo muchas actividades de motivación a través de las redes

sociales para incentivar la lectura.

- **Además no suelen leer lo mismo, en series es más fácil coincidir** – Nos comentan que muchos adolescentes y jóvenes no suelen leer los mismos libros o cómics, sin embargo en series argumentan que es más fácil coincidir.
- **Alegría** – Personas que les gusta los personajes que son o transmiten alegría.
- **Algunos ven serie a la vez que *whatsapean*** – Los casos en los que una persona está viendo una serie y al mismo tiempo está *whatsapeando* en el móvil.
- ***Allí abajo*** - Personas que afirman que ven o han visto recientemente la serie *Allí abajo*.
- **Altruista** - Personas que les gusta los personajes que son o transmiten alegría.
- **Amabilidad** - Personas que les gusta los personajes que son o transmiten amabilidad.
- **Amistad** - Personas que les gusta los personajes que son o transmiten amistad.
- ***Anatomía de Grey*** - Personas que afirman que ven o han visto recientemente la serie *Anatomía de Grey*.
- **Anécdotas para atraer hacia los libros con series y películas** – En biblioteca Cubit buscan anécdotas de series o películas para atraer hacia a leer hacia sus respectivos libros.
- **Antes leía lecturas instituto** – Personas que hablan de que los libros que leían en la etapa adolescente eran las lecturas del instituto.
- **Antes leía más, tenía más tiempo** – Informantes que consideran que antes leían más porque tenían más tiempo para hacerlo.
- **Aprovechamiento nuevas tecnologías para motivar** – Desde Cubit se considera positivo aprovechar las nuevas tecnologías para motivar hacia la lectura.
- ***Aquí no hay quién viva*** - Personas que afirman que ven o han visto recientemente la serie *Aquí no hay quién viva*.
- **Aventurero** - Personas que les gusta los personajes que son o transmiten alegría
- ***Breaking bad*** - Personas que afirman que ven o han visto recientemente la serie *Breaking Bad*.
- **Busca afinidad en edad** – Personas que consideran que pueden encontrar afinidad en los personajes de las series si tienen una edad similar.
- **Busca historias que gustaría vivir** – Personas que consideran que leen o ven historias que de algún modo sienten que les gustaría vivir.

- **Capacidad adaptación** – Le gustan los personajes de los libros o series que tienen capacidad de adaptación.
- **Capacidad de razonar** – Le gustan los personajes de libros o series que tienen capacidad de razonar.
- **Capacidad resolución situaciones** - Le gustan los personajes de libros o series que tienen capacidad de resolución situaciones.
- **Carácter fuerte** - Le gustan los personajes de libros o series que tienen carácter fuerte.
- **Casi siempre ha leído lo mismo** – Informantes que afirman que a lo largo de su vida casi siempre han leído el mismo tipo de literatura.
- **Castle** – Personas que afirman que ven o han visto recientemente la serie *Castle*.
- **Coincide gustos amigos series o películas** – Informantes que afirman que coinciden en gustos de series o películas con sus amigos.
- **Coincide gustos libros** – Informantes que coinciden en los mismos o similares gustos de libros.
- **Colaboración con otras instituciones...violencia de género** – Desde biblioteca Cubit nos cuentan que colaboran con otras instituciones para llevar a cabo campañas u otras actividades como el tema de violencia de género.
- **Comenta contenido libros** – Informantes que comentan el contenido de los libros con sus amigos.
- **Comenta contenido series o películas** – Informantes que comentan el contenido de series o películas con sus amigos.
- **Comenta series es fácil coincidir** – Informantes que plantean que es fácil coincidir en los gustos de las series.
- **Comentan series cara a cara** – Afirman que los comentarios que hacen de las series con sus amigos lo hacen cara a cara.
- **Cómic abarca varias franjas de edad** – Desde biblioteca Cubit nos comentan que la lectura de cómic puede abarcar varias franjas de edad.
- **Cómic como es algo más lúdico, sillones echados** – En biblioteca Cubit los chavales que acuden a leer un cómic se suelen echar en los sillones ya que lo ven como algo más informal, lúdico y de ocio.
- **Cómo conocí a vuestra madre** – Personas que ven o han visto recientemente la serie *Cómo conocí a vuestra madre*.

- **Cómodo *ebook*** – Personas que consideran que el *ebook* es más cómodo que un libro en papel.
- **Compañerismo** – Le gustan los personajes de libros o series que tienen el valor del compañerismo.
- **Comparten más lo que ven que lo que leen, ven mucho más que leen** – Creencia de que los adolescentes y jóvenes comparten con más facilidad aquellos contenidos que pueden ver, en vez de aquellos otros que leen en los libros.
- **Compartir punto de vista con amigos** – Le gusta compartir su punto de vista sobre las series que ve con los amigos
- **Con el cómic es más fácil identificarse porque lo ven** – Desde Cubit comentan que creen que es más fácil identificarse que con los libros porque hay imágenes y lo pueden ver.
- **Con el libro es más difícil identificarse porque te lo tienes que leer y eso lleva un tiempo y un proceso** - Desde Cubit comentan que creen que es más difícil identificarse con los libros porque hay que leérselos y eso lleva un proceso.
- **Concentración requiere libro** – Personas que afirman que la lectura de un libro requiere mayor concentración.
- **Confianza** – Le gustan los personajes de libros o series que tienen el valor de la confianza.
- **Conoce libro por curiosidad** – Afirma que conoce los últimos libros que ha leído por curiosidad sobre el mismo.
- **Conoce libro por fama** - Afirma que conoce los últimos libros que ha leído por la fama que tiene socialmente.
- **Conoce libro por obligación** - Afirma que conoce los últimos libros que ha leído por ser lecturas obligatorias del instituto.
- **Conoce libro por película** - Afirma que conoce los últimos libros que ha leído porque ha visto las películas que lo han adaptado.
- **Conoce libro por recomendación** - Afirma que conoce los últimos libros que ha leído por recomendaciones de amigos o familia.
- **Conoce libro regalo** - Afirma que conoce los últimos libros que ha leído porque se los han regalado.
- **Considera situaciones en común** – Considera que tiene en común situaciones que se dan en las películas que ve.

- **Considera valores que tienen en común** – Afirma que aquellas series que ve o libros que lee coincide con los valores que estos tienen o representan.
- **Consideran que una serie larga pierde interés** – Personas que piensan que si una serie se alarga mucho en el tiempo va perdiendo interés.
- **Cooperación** – Le gustan los personajes de libros o series que tienen el valor de la cooperación.
- **Cree difícil fomentar interés por lectura cuando todo está en pantalla** – Creencia de que es más difícil fomentar el interés por la lectura cuando todo lo que les interesa a los jóvenes lo pueden tener a través de la pantalla.
- **Cree difícil fomentar interés por lectura** – Informantes que consideran que es difícil fomentar actualmente el interés por la lectura.
- **Cree futuro *ebooks*** – Personas que consideran que el futuro de la lectura está en los *ebooks*.
- **Cree gente lee menos** – Creencia de que actualmente la gente de su edad lee menos.
- **Creen apenas presión con el libro de una misma película** – Consideran que apenas hay presión social para leerse un libro como puede suceder para ver una película de fama.
- **Creen influyen hábitos literarios en casa** – Consideran que los hábitos literarios que han tenido en casa influyen en la motivación personal por leer el libro.
- **Creen lecturas obligatorias desmotivantes** – Informantes que consideran que las lecturas obligatorias no son motivadoras.
- **Criticar gente ve películas por “postureo”** - Informantes que critican a las personas que ven las películas solo por la fama que tienen o la moda aunque no les interesen.
- **Cuando se desarrolla serie establece relación con el personaje** – Consideran que cuando la serie se va desarrollando se establece un vínculo con el personaje.
- cuando vienen juntos es porque han quedado, para *whatsapear*...punto de encuentro
- **Cuéntame** – Personas que afirman que ven *Cuéntame* en televisión o internet.
- **Cultura** – Le gustan personajes de series o libros que tengan cultura.
- **Curiosidad descubrir** – Le gustan personajes de series o libros que tengan curiosidad por descubrir.
- **De adolescente libros de instituto** – Informantes que comentan que cuando eran

adolescentes leían principalmente las lecturas obligatorias del instituto.

- **Depende identificación serie o libro** – Considera que se identifica con una serie un libro dependiendo más de esta y no tanto de un tipo de producto u otro.
- **Depende libro o película** - Considera que se identifica con una película o un libro dependiendo más de esta y no tanto de un tipo de producto u otro.
- **Deportista** – Le gustan personajes de series que sean deportistas.
- **Diferencia entre fomentar a leer y obligar a leer** – Aclaración que realizan algunos informantes entre que en el instituto se fomente a leer y se obligue a leer
- **Dificultad, “excusas” para ponerte a leer** – Personas que comentan que tienen dificultades para ponerse a leer y siempre hay una “excusa” como la falta de tiempo.
- **Dos años haciendo campus *youtuber*** – Desde Cubit nos cuentan que llevan dos años realizando la actividad del campus *youtuber*.
- **Dotar de herramientas que en el sistema educativo no están** – Desde Cubit consideran que al sistema educativo le faltan herramientas para llevar actividades de motivación a la lectura diferentes a las tradicionales.
- ***El chiringuito de Pepe*** – Personas que afirman que ven o han visto a menudo la serie *El chiringuito de Pepe*.
- ***El corredor del laberinto*** - Personas que afirman que ven o han visto la película *El corredor del laberinto*.
- ***El príncipe*** - Personas que afirman que ven o han visto a menudo la serie *El príncipe*.
- **El ritmo de vida juvenil es diferente al del adulto, hay que conocerlo y buscar cosas innovadoras** – Creencia de que el ritmo de vida juvenil es diferente al del adulto y es necesario conocerlo en profundidad para poder llevar a cabo actividades innovadoras para atraer a los jóvenes hacia la lectura.
- **Empatía** – Le gustan personajes de series o libros que son empáticos
- **En el libro busca cualidades de característica en serie buscas relacionarte con el personaje** – Se refiere a informantes que afirman que en los libros buscan cualidades que coincidas con el personaje que aparece en las series prefieren establecer una relación con este durante la trama
- **En general, solicitan mucha fantasía y novela** – Desde biblioteca Cubit nos comentan que muchos jóvenes solicitan mucha literatura de fantasía y muchas

novelas.

- **En serie buscas relacionarte con el personaje, buscar parecidos** – Informantes que comentan que a través de las series buscan relacionarse con los personajes que aparecen en estas y buscar parecidos entre ellos.
- **En su casa nadie lee** – Informantes que afirman que en su casa no hay hábito de lectura.
- **Enganchan por curiosidad de videojuegos, cómics, películas** – Nos comentan desde Cubit que muchos adolescentes acuden y se enganchan inicialmente a la biblioteca porque tienen curiosidad al ser algo distinto ya que hay videojuegos, cómics, películas o series.
- **Enlazar lo que más está de moda para hacer atractiva la lectura: una *escape room* en base a un libro por ejemplo** – Desde Cubit consideran que es necesario enlazar aquello que está de moda entre los jóvenes para hacer más atractiva la lectura, como puede ser una *escape room* basada en un libro, por ejemplo.
- **Esfuerzo** – Le gustan personajes de series o libros que tengan el valor del esfuerzo.
- **Espontaneidad** – Le gustan personajes de series o libros que sean espontáneos.
- **Están los de superhéroes y todos los demás** – Nos comentan que los cómics se pueden dividir entre aquellos que son de superhéroes, y el resto de cómics de otras temáticas.
- **Fin era disfrutar la lectura y que contagien a otros** – Nos recuerdan que las actividades que hacen en la biblioteca la finalidad es disfrutar con la lectura y que unos jóvenes contagien a otros.
- **Finalidad chavales que se identifiquen con la biblioteca** – La finalidad de la biblioteca cuando se inauguró era que los chavales se identificasen con la biblioteca.
- **Fuerza física** – Le gustan personajes de series o libros que tengan fuerza física
- fundamental integrar internet, redes sociales, series y adaptarse para atraerlos.
- **Generosidad** – Le gustan personajes de series o libros que sean generosos
- **Gente entorno lee mucho** – Informantes que afirman que la gente de su entorno no lee mucho.
- **Gente no conoce libro, no le interesa** – Personas que consideran que la gente no conoce algunos libros porque no les interesa, y no tanto porque no puedan acceder o no sean conocidos.

- **Gente que lee poco prefiere ver película** – Creencia que tienen algunos informantes de que la gente que lee poco prefiere no leer el libro y ver su respectiva película.
- **Gente ve películas por el “boom” mediático** – Informantes que critican que mucha gente ve películas por el “boom” mediático que le dan en ese momento a través de la publicidad.
- ***Gossip girl*** – Informantes que ven o han visto la serie de *Gossip girl*.
- **Gracioso** - Le gustan personajes de series o libros que son graciosos.
- **Hacen que los protagonista te caigan bien** – Informantes que creen que los personajes de las series están pensados para que sus protagonistas te caigan bien.
- ***Harry potter*** – Informantes que han leído en el último año el libro de *Harry Potter*
- ***Hawai 5.0*** – Informantes que afirman ver o han visto la serie *Hawai 5.0*.
- **Hay libros muy demandados, pero a veces no adecuados para esas edades** – Nos comentan que a veces los adolescentes demandan algunos libros que no son adecuados para sus edades.
- **Hay que dar cabida a la demanda (*best-seller*)** – Desde Cubit nos comentan que en la biblioteca hay que dar cabida a toda la demanda, aunque la mayor parte de esta sea literatura *best-seller*.
- **Hay un boom en las redes, especialmente twitter con interés de jóvenes por poesía** – Desde Cubit nos comentan que se está dando un boom muy importante en las redes sociales, sobre todo en twitter, con interés creciente que están teniendo los jóvenes por la poesía formato tweets.
- **Honestidad** – Le gustan personajes de series o libros que son honestos.
- **Humildad** – Le gustan personajes de series o libros que son humildes.
- **Identificación depende de contexto y situación** – Informantes que creen que la identificación con un personaje depende del contexto y de la situación de la persona que ve o lee.
- **Identificación personajes características realistas** – Informantes que se identifican con personajes que ellos consideran que tienen características realistas.
- **Identificación personajes que gustaría ser** – Informantes que consideran que se identifican con personajes que de alguna forma les gustaría ser.
- **Identifica valores que gustaría ser** – Informantes que consideran que se identifican con personajes que tienen valores que les gustaría tener.

- **Identificación ambas** – Se identifica tanto con los personajes que le gustaría ser como con los valores que estos tienen.
- **Identificación dependiendo de historia y personajes** – Informante que considera que se puede identificar con un producto de ficción en función de la historia que presente y los personajes que aparezcan.
- **Identificación si personajes están bien definidos** – Considera que se puede identificar si los personajes están bien definidos.
- **Identificada productos realistas** – Informantes que consideran que se identifican con películas o libros que sean realistas.
- **Identificada productos realistas y ficticios** – Informantes que consideran que se puede sentir identificada tanto con productos realistas como más ficticios.
- **Indaga en redes sociales o internet buscando críticas de series o películas** – Informantes que una vez que han visto la película o la serie indagan en las redes sociales para informarse.
- **Indecisión** - Le gusta personajes de series o libros que son indecisos.
- **Inseguridad** – Le gusta personajes de series o libros que son inseguros.
- instituto falta de tiempo, no pueden salirse del currículum, personal.
- **Inteligencia** – Le gustan personajes de series o libros que son inteligentes.
- **Interés por videojuegos y series de 16 a 20 años** – Interés principalmente por los videojuegos y series jóvenes entre 16 y 20 años.
- **Interés por YouTube más jóvenes 13-16 años** – Interés principalmente por los youtube adolescentes entre 13 y 16 años.
- **Internet** – Afirma que ve las series que le gustan por internet.
- **Juego de tronos** – Informantes que afirman que ven o han visto recientemente la serie *Juego de tronos*.
- **La ciudad de los niños** – Informantes que afirman que han leído en el último año el libro *La ciudad de los niños*.
- **La embajada** – Informantes que afirman que ven o han visto recientemente la serie *La embajada*.
- **La fundación** – Informantes que afirman que han leído en el último año el libro *La fundación*.
- **La que se avecina** – Informantes que afirman que ven o han visto recientemente la serie *La que se avecina*.

- **Le gusta historia libro acción** – Afirman que les gusta leer historias de libros de acción.
- **Le gusta historia libro drama** - Afirman que les gusta leer historias de libros de drama.
- **Le gusta historia libro realistas** - Afirman que les gusta leer historias de libros realistas.
- **Le gusta historia serie ficción** - Afirman que les gusta las historias de series que son de ficción.
- **Le gusta historias libro aventuras** -Afirman que les gusta leer historias de libros de aventuras.
- **Le gusta historias libro crimen**-Afirman que les gusta leer historias de libros de crimen.
- **Le gusta historias libro diversión** -Afirman que les gusta leer historias de libros de diversión.
- **Le gusta historias libro fantasía** -Afirman que les gusta leer historias de libros de fantasía.
- **Le gusta historias libro intriga** -Afirman que les gusta leer historias de libros de intriga.
- **Le gusta historias libro románticas** - Afirman que les gusta leer historias de libros románticas.
- **Le gusta saber las consecuencias que puede haber en una trama** – Informantes que afirman que les gusta conocer las consecuencias que puede haber en una trama.
- **Le preocupa muchos chavales enganchados a LQSA critica modelos pero los reproduce** - Desde Cubit nos cuentan la preocupación que tiene porque muchos adolescentes están enganchados a la serie La que se avecina que aunque parece que critica determinados modelos de personajes al mismo tiempo los está reproduciendo.
- **Lealtad** – Le gustan personajes de series o libros que son leales.
- **Lectura +5** – Informantes que afirman que en el último año han leído cinco libros o más.
- **Lectura -3** – Informantes que afirman que en el último año han leído menos de tres libros.

- **Lectura 3y5** – Informantes que afirman que en el último año han leído entre tres y cinco libros.
- **Lectura es tranquilidad** – Informantes que afirman que para ellos el momento de lectura les inspira tranquilidad.
- **Lectura intimidad** – Informantes que consideran que la lectura para ellos es un momento de intimidad.
- **Lectura ninguno** – Informantes que afirman que en el último año no han leído ningún libro.
- **Lectura requiere esfuerzo, ahora no tienen tiempo** – Informantes que consideran que leer un libro requiere esfuerzo intelectual y físico y que por esa razón ahora no leen ya que apenas tienen tiempo y están cansados.
- **Lecturas instituto no motivan** – Informantes que consideran que las lecturas del instituto no son motivadoras para fomentar el interés por la lectura.
- **Lee investigando sobre libros** – Informantes que consideran que investiga sobre libros para ver qué puede leer.
- **Lee libros de moda y otros que no son tanto** – Informante que comenta que lee libros que están muy de moda y son anunciados, pero también lee otros que no lo son tanto.
- **Lee menos falta de tiempo libre** – Informantes que consideran que leen menos que antes porque tienen menos tiempo libre al comenzar la Universidad.
- **Leen libro electrónico, los que de normal ya leen bastante y a veces les puede resultar más cómodo** – Considera que leen libro electrónico aquellos jóvenes que de normal son lectores habituales y en ciertas ocasiones como los periodos vacacionales les puede resultar más cómodo.
- **Leen libros recomendación entre ellos, o de alguien que confían** – Creencia de que los adolescentes normalmente leen los libros que se recomiendan entre ellos o quizás se los recomienda alguien en quién ellos confían.
- **Leer relajación** – Informantes que vinculan el momento de leer a un momento de relajación.
- **Les gusta personaje, consideran que no hay identificación** – Informantes que consideran que las series que ven les gustan los personajes, pero no se identifican con ellos.

- **Libro aporta una cosa u otra en función del momento de tu vida** – Participantes que comentan que el libro les aporta una experiencia u otra en función de su momento vital.
- **Libro cómodo leer en cualquier sitio** – Comentan que un libro es cómodo para leerlo en cualquier sitio.
- **Libro depende de tus emociones personales** – Afirman que la elección de un libro depende del estado anímico que tengan en ese momento.
- **Libro engancha cuando pierdes noción del tiempo** – Afirman que el libro engancha cuando tienen la sensación de perder la noción del tiempo.
- **Libro imaginar requiere esfuerzo** – Consideran que el libro a diferencia de una película requiere hacer un ejercicio mental de imaginación y ello requiere mayor esfuerzo.
- **Libro lee lo que quiere** – Informante que afirman que cuando escoge un libro lee lo que realmente quiere y le gusta.
- **Libro permite imaginar personajes, situaciones** – Informantes que comentan que un libro a diferencia de una película permita imaginar las situaciones y personajes, que no son tan predefinidos.
- **Libro sentimientos más explícitos** – Informante que comenta que en los libros los sentimientos se hacen más explícitos.
- **Libros te creas la historia como tú consideras** – Informantes que consideran que en un libro la historia la configura el lector como a él le pueda interesar.
- **Libro te introduces más fácilmente en la historia** – Informantes que consideran que en el libro es más fácil introducirse en la historia porque está permite imaginarlo todo desde el punto de vista personal del lector.
- **Libros dejaba a mitad** – Informante que comenta que no lee y que los libros que se ha puesto a hacerlo todos los dejaba a mitad.
- **Libros favoritos sagas fantásticas** – Informante que considera que sus libros favoritos son de sagas fantásticas.
- **Libros recomendación** – Informantes que afirman que los libros que mencionan los han leído por recomendaciones.
- **Los cachorros** – Informantes que han leído en el último año el libro *Los cachorros*.
- **Los chavales por ser libro electrónico no quiere decir que lean más** – Afirmación de que los jóvenes por el hecho de que el libro sea electrónico no

quiere decir que lean más.

- **Los chavales se creen que lo que sucede es real** – Creencia de que aquello que ven y sucede en programas como *La que se avecina* es real.
- ***Los juegos del hambre*** – Informantes que han leído en el último año el libro *Los juegos del hambre*.
- **Los libros o cómics que más se demandan van por modas** – Creencia desde Cubit de que los libros o cómics que más solicitan los informantes van por modas y sus intereses también.
- **Los que no leen superhéroes, mucho cómic de actualidad** – Nos comentan que aquellos adolescentes que leen cómics pero no son de superhéroes, se decantan más por un cómic con temas de actualidad.
- ***Los santos inocentes*** – Informantes que han leído en el último año el libro *Los santos inocentes*.
- ***LQSA* se parece a la vida real vista desde un prisma** – Consideran desde Cubit que la serie *La que se avecina* puede asemejarse a aspectos de la vida real pero vistos desde un prisma, es decir, de una forma sesgada.
- ***Modern family*** – Informantes que ven o han visto recientemente la serie *Modern family*.
- **Motivo comenta a veces si coinciden libro** – Informantes que afirman que a veces comentan algún libro con sus amistades si coinciden en que ambos lo han leído.
- **Motivo comenta serie necesita compartir opinión** – Informante que afirma que necesita comentar las series para compartir las opiniones.
- **Motivo historia libro engancha** – Participantes que consideran que la historia de un libro les motiva para leer porque se enganchan.
- **Motivo historia libro incertidumbre** – Participantes que consideran que la historia de un libro les motiva para leer porque les genera incertidumbre.
- **Motivo historia libro reflexión** – Participantes que consideran que la historia de un libro les motiva para leer porque les permite reflexionar.
- **Motivo identificación detalles** – Informantes que consideran que se identifican con el contenido de un libro porque les proporciona muchos detalles.
- **Motivo identificación libro imaginación** – Informantes que consideran que se identifican con el contenido de un libro porque les permite abrirse a la imaginación.
- **Motivo identificación no gusta leer** – No se identifica con el contenido de ningún

libro porque no le gusta leer.

- **Motivo identificación serie actualidad** – Informantes que consideran que se identifican con las series que son de actualidad.
- **Motivo identificación serie visual** – Informantes que consideran que se identifican con las series porque son más visuales y las perciben de forma más inmediata.
- **Motivo libro + imaginación** – Comentan que prefieren leer un libro a ver su adaptación cinematográfica porque este les permite abrirse a la imaginación.
- **Motivo libro detalles** – Comentan que prefieren leer un libro a ver su adaptación cinematográfica porque este proporciona más detalles.
- **Motivo no comenta gente entorno no lee** – Informantes que consideran que no comentan con su grupo de pares un libro porque la gente de su entorno no lee.
- **Motivo no comenta libro no coinciden gustos** – Informantes que consideran que no comentan con su grupo de pares un libro porque no coinciden en gustos.
- **Motivo no comenta libro visión más personal** – Informantes que consideran que no comentan con su grupo de pares un libro porque creen que es algo más personal e íntimo.
- **Motivo no gusta lectura** – Informantes que consideran que no comentan con su grupo de pares un libro porque no les gusta la lectura.
- **Motivo película comodidad** – Informantes que prefieren ver una película en vez de leer un libro porque les resulta más cómodo.
- **Motivo película entretenimiento** – Informantes que prefieren ver una película en vez de leer un libro porque les produce mayor entretenimiento.
- **Motivo película falta T.L.** – Informantes que prefieren ver una película en vez de leer un libro porque tienen poco tiempo libre.
- **Mucha gente a raíz de película comienza a leer o comparar con el libro y este comienza a conocerse o leerse a raíz de la película** – Informantes que opinan que mucha gente conoce los libros a través de las películas que hacen y la gente accede al libro a raíz de ver la película.
- **Mucha relación entre literatura y música, cree que se puede aprovechar** – Desde Cubit nos comentan que creen que hay mucha relación entre literatura y música y que ello se puede aprovechar para motivar a los jóvenes hacia la lectura.
- **Muchos comienzan por manga y luego se pasan a novela gráfica, trilogías** – Desde Cubit nos comentan que muchos adolescentes comienzan por el cómic

manga a leer y posteriormente se van pasando a la novela gráfica, más adelante a las trilogías.

- **No coincide entorno no lee** – Informantes que comentan que no coinciden en libros y lecturas porque la gente de su entorno no lee.
- **No coincide gente que lea lo mismo** - Informantes que comentan que no coincide los libros que lee con los de los pares.
- **No coincide series o películas** – Informantes que comentan que no coinciden en gustos de series o películas con el grupo de pares.
- **No comenta contenido libros** – Informantes que afirman que no comentan con el grupo de pares en contenido de los libros que leen.
- **No comenta contenido series o películas** – Informantes que afirman que no comentan el contenido de series o películas con el grupo de pares.
- **No encuentra tipo de lectura que le guste** – Informante que considera que todavía no ha encontrado el tipo de lectura que le guste.
- **No identificación con nadie** – Participantes que aseguran que no se identifican con ningún personaje.
- **No investiga sobre libros** – Participantes que comentan que no investigan o curiosean sobre libros.
- **No le interesa series de moda** – Informantes que afirman que no les interesa ver especialmente las series que están de moda en televisión.
- **No lee falta de tiempo** – Participantes que consideran que actualmente no leen por falta de tiempo.
- **No se han parado a reflexionar sobre identificarse** – Participantes que consideran que no se han parado a reflexionar sobre la cuestión de la identificación con los personajes de ficción.
- **No ve series** – Informantes que comentan que no ven series.
- **Otros solo ven la serie y no hacen nada más** – Informantes que comentan que ven la serie y luego no llevan a cabo ningún tipo de actividad que gire en torno a esta.
- **Palmeras en la nieve** – Participantes que se han leído en el último año el libro de *Palmeras en la nieve*.
- **Para libros vienen en parejas, hermanos...para cómics muchos solos** – Nos comentan que muchos adolescentes y jóvenes para buscar libros suelen venir en parejas o a veces son hermanos y para cómics vienen más a leerlos solos.

- **Película más inmediata y barata** – Participantes que consideran que prefieren ver una película frente a un libro porque es algo más inmediato de obtener y más económica.
- **Peor publicidad al libro que a la película** – Informantes que consideran que a los libros se les da peor publicidad mediática que a las películas y que por eso a veces no llaman tanto la atención.
- **Pequeñas mentirosas** – Informantes que ven o han visto recientemente la serie *Pequeñas mentirosas*
- **Perseverancia** – Le gustan personajes de series o libros que son perseverantes.
- **Personajes identificación facilitan cambiar puntos de vista** – Informantes que consideran que si se identifican con un personaje es más fácil que se modifique su punto de vista hacia lo que ocurre en relación al personaje.
- **Personajes identificación facilitan engancharse** – Informantes que consideran que si se identifican con algún personajes es más fácil que se enganchen a la serie.
- **Personajes más estrictos en televisión** – Participantes que consideran que en televisión el prototipo de personajes es más estricto y no da lugar para la imaginación.
- **Personajes sencillos** – Le gustan personajes de series o libros que son sencillos.
- **Por ejemplo un club de lectura de cómics, o de series y relacionar con libros** – Una de las actividades que creen que por ejemplo podría ser atrayente para motivar a los jóvenes hacia los libros sería hacer un club de lectura de cómics o series y a partir de ahí relacionarlo con sus respectivos libros o películas, en su caso.
- **Potenciar espacios para que los chavales estén cómodos en la biblioteca** – Nos comentan que desde el principio se quiso potenciar determinados espacios en la biblioteca para que los chicos y chicas pudiesen sentirse cómodos.
- **Prefiere cómic** – Prefiere cómic antes que leer un libro.
- **Prefiere leer antes dormir** – Informantes que les gusta leer afirman que prefieren hacerlo antes de ir a dormir.
- **Prefiere leer después comer** – Informantes que les gusta leer afirman que prefieren hacerlo después de comer.
- **Prefiere leer por la tarde** – Informantes que les gusta leer afirman que prefieren hacerlo por la tarde.

- **Prefiere libro** – Informantes que afirman que prefieren leer un libro frente a su adaptación cinematográfica.
- **Prefiere libro +5** – Participantes que han afirmado que prefieren leer un libro y en el último año han leído más de cinco.
- **Prefiere libro -3** – Participantes que han afirmado que prefieren leer un libro y en el último año han leído menos de tres.
- **Prefiere libro 3y5** – Participantes que han afirmado que prefieren leer un libro y en el último año han leído entre tres y cinco.
- **Prefiere libro ninguno** – Participantes que han afirmado que prefieren leer un libro y en el último año no han leído ninguno.
- **Prefiere película** – Informantes que afirman que prefieren ver una película antes que leer el libro original de esta.
- **Prefiere series vida real** – Informantes que comentan que prefieren ver series relacionadas con la vida real.
- **Prefiere ver serie o peli por la noche o después de comer** – Informantes que prefieren ver una serie o película por la noche o después de comer.
- **Presión social para ver serie o película de “moda”** - Informantes que consideran que existe una presión social por parte del grupo de pares o por la sociedad misma para ver series o películas que están de “moda” o tienen un importante boom mediático.
- **Primero lee libro luego ve película** – Informantes que comentan que primero prefieren ver el libro y si les interesa, luego ven la película basada en el mismo.
- **Pulseras rojas** – Informantes que ven o han visto recientemente la serie *Pulseras rojas*.
- **Raperos que se dan a conocer en redes publican libros de poesía** – Nos comentan que ahora muchos raperos se están dando a conocer por redes sociales y a raíz de ahí están publicando libros de poesía.
- **Razón ver series aburrimiento** – Participantes que justifican la razón de comenzar a ver las series que mencionan por un sentimiento de aburrimiento o pasar el rato.
- **Razón ver series anuncios/moda** – Participantes que justifican la razón de comenzar a ver las series que mencionan por los anuncios de televisión o porque están de moda.
- **Razón ver series desconectar** – Participantes que justifican la razón de comenzar a

ver las series que mencionan por la necesidad de desconectar, despejar la mente de otras tareas.

- **Razón ver series engancharse** – Participantes que justifican la razón de comenzar a ver las series que mencionan porque sienten que están enganchados.
- **Razón ver series entretenimiento** – Participantes que justifican la razón de comenzar a ver las series que mencionan porque les produce entretenimiento.
- **Razón ver series identificarse** – Participantes que justifican la razón de comenzar a ver las series que mencionan porque se identifican con los personajes.
- **Razón ver series recomendación** – Participantes que justifican la razón de comenzar a ver las series que mencionan porque se las han recomendado.
- **Razón ver las temas de interés** – Participantes que justifican la razón de comenzar a ver las series que mencionan porque aparecen temas de interés.
- **Rebeldía** – Le gustan los personajes de películas o libros que son rebeldes.
- **Recomienda libros** – Informante que menciona que recomienda libros a sus amigos.
- **Respeto** – Le gustan los personajes de películas o libros que son respetuosos.
- **Responsabilidad** – Le gustan los personajes de películas o libros que son responsables.
- **Rol importante institutos y bibliotecas en proponer actividades de enganchar motivadoras** – Consideran que es muy importante el rol que tienen institutos y bibliotecas en proponer actividades que puedan ser motivadoras y que sirvan para enganchar a los adolescentes.
- **Romántico** – Le gustan los personajes de películas o libros que son románticos.
- **Saber defenderse** – Le gustan los personajes de películas o libros que saben defenderse.
- **Se imagina él en esa situación, cómo actuaría** – Informantes que cuando leen un libro se imaginan como estarían ellos en esa situación y cómo actuarían.
- **Se suelen decantar por la fantasía o terror** – Desde Cubit observan que en general los jóvenes se suelen decantar más por el género de fantasía o el terror.
- **Sensibilidad** – Le gustan los personajes de películas o libros que son sensibles.
- **Serie “engancha” entretenimiento, trama, historia** – Informantes que consideran que las series que ven les enganchan, les producen entretenimiento y les gusta por la trama o historia.

- **Serie aporta punto de vista que condiciona** – Informantes que aseguran que la serie puede aportarles un punto de vista distinto que les condiciona en el suyo previo.
- **Serie difícil identificarse todo muy rápido** – Informantes que consideran que con una serie es difícil identificarse ya que todos los sucesos avanzan muy rápido y no da tiempo a pararse.
- **Serie humor motivo desconectar, entretenimiento** – Informantes que consideran que las series de humor les sirven como entretenimiento y para desconectar.
- **Serie más cómoda más rápida** – Informantes que consideran que las series son más cómodas para ver y consumir y más rápidas que los libros.
- **Serie muy bien hecha** – Informantes que buscan ver series que estén bien hechas.
- **Serie o libro realista sientes que te puede pasar a ti** – Participantes que afirman que con una serie o libro realista les puede pasar a ellos mismos.
- **Serie te introduces más fácilmente en la historia** – Informantes que creen que a través de una series es más sencillo introducirse en la historia.
- **Series “simples” momentos puntuales risas** – Informantes que argumentan que prefieren las series “simples” o de humor sencillo en momentos más puntuales para echarse unas risas.
- **Series “simples” no requiere seguimiento** – Informantes que argumentan que las series “simples” o de humor sencillo no requieren seguimiento y por eso a veces les atraen.
- **Series más accesible** – Informantes que consideran que la serie es más accesible en cualquier momento.
- **Si gente entorno no lee no motiva** – Participantes que argumentan que si la gente de su entorno no lee, no les motiva para hacerlo ellos mismos.
- **Si se identifica con personaje engancha más** – Informantes que consideran que si se produce una identificación con el personaje del libro o serie eso hace que se identifiquen más.
- **Siempre se invita a descubrir inicialmente** – Desde Cubit nos comentan que inicialmente siempre se invita a descubrir aquello que la biblioteca puede ofrecer.
- **Si ve película no lee libro, otros sí** – Informantes que creen que si se ve la película basada en un libro, este no se lee, aunque en algunos casos si que puede darse el caso.

- **Simpatía** - Le gustan los personajes de películas o libros que son simpáticos.
- **Sinceridad** - Le gustan los personajes de películas o libros que son sinceros.
- **Sociedad rápida, suele ver lo que anuncian generalmente viendo si le gusta o no** – Informantes que consideran que la sociedad va muy rápida y que generalmente se suele ver lo que anuncian en televisión, viendo si les gusta o no.
- **Superación** - Le gustan los personajes de películas o libros que tienen capacidad de superación.
- **Supone salir de la zona de confort, tener más trabajo** – Nos comentan que el hecho de hacer otro tipo de actividades en el entorno escolar que puedan ser más motivadoras requiere salir de la zona de confort y en consecuencia tener más trabajo.
- **Te enganchas cuando te incitan a seguir trama** – Participantes que consideran que se enganchan más a un libro o película cuando este les invita a seguir la trama paso a paso.
- **Televisión** – Informantes que afirman que ven las series por televisión.
- **Televisión e internet** – Informantes que afirman que ven las series por televisión e internet
- ***The walking dead*** – Informantes que afirman ver o haber visto recientemente la serie *The walking dead*.
- **Todo pasa por donde los chavales les interesa, falta de tiempo, personal, interés...a veces** – Nos comentan que lo importante es tener en cuenta lo que a los chavales más les puede interesar, aunque el problema es que ello se junta con la falta de tiempo, personal y muchas veces interés por hacer cosas distintas.
- **Un libro o una serie puede hacer que cambie su punto de vista** – Informantes que consideran que un libro o una serie que están viendo pueda hacer que cambie su punto de vista hacia el suceso que se está dando.
- **Un libro o serie puede hacer que se replantee su punto de vista** – Informantes que consideran que un libro o una serie que están viendo pueda hacer que se replanteen su propio punto de vista hacia aquello que está sucediendo.
- **Un segmento busca identificarse con el personaje y la situación** – Observamos que hay un grupo de informantes que busca identificarse con el personaje y al mismo tiempo con la situación.
- **Utilizan redes sociales para incentivar lectura** – Desde Cubit utilizan las redes

sociales para incentivar y motivar para la lectura.

- **Utilizan *YouTUBE*, nuevas herramientas para atraer, enganchar** – Desde Cubit utilizan *YouTUBE* y nuevas herramientas para atraer y enganchar a los jóvenes.
- **Valentía** – Le gustan los personajes de películas o libros que son valientes.
- **Valora físico** – Le gustan los personajes de películas o series que tienen un “buen físico”.
- **Ve película y no lee el libro** – Informantes que afirman que ven una película basada en un libro pero que este no lo leen.
- **Ve serie haciendo varias cosas al mismo tiempo** – Informantes que ven las series haciendo otras tareas al mismo tiempo.
- **Ve series echan televisión y que investiga** – Informantes que ven las series que echan en televisión pero que al mismo tiempo estos investigan y encuentran por internet.
- **Velvet** – Informantes que ven o han visto recientemente la serie *Velvet*.
- **Ves algo para no quedarte atrás** – Informantes que ven determinados contenidos audiovisuales para no sentir que se “quedan atrás” de lo que está de moda o de lo que hacen sus amigos.
- **Vinculan series y películas de moda con libros** – Desde Cubit intentan vincular las series y películas de moda con sus respectivos libros para enganchar a los jóvenes hacia los libros.
- **ves algo para poder compartirlo con los demás** – Informantes que ven algún producto audiovisual para poder compartirlo con el grupo de pares.
- **Vis a vis** - Informantes que ven o han visto recientemente la serie *Vis a Vis*.
- **Visionado compartido, necesidad de vivir ese momento con alguien** – Informantes que les gusta relacionar un visionado compartido de una serie, aunque sea a distancia a través de *whatsapp* u otras redes, ya que tienen una sensación de necesidad de compartir ese momento de vida con alguien.
- **Y otras demandas como libros de *youtubers*, etc** – También hay otras demandas de libros, por ejemplo sobre *youtubers* y otras autopublicaciones.
- ***Youtubers*, boca oreja** – Hay mucha recomendación de *youtubers*, y por el boca a boca entre los propios adolescentes.