

**Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación**  
**Máster en aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales**

**La influencia de las series de ficción en la  
reconstrucción de la identidad de los adolescentes  
en contextos multiculturales**

**Estudio de corte etnográfico de una clase de 3º de E.S.O. en Zaragoza,  
España**

**Trabajo Fin de Máster**  
**Curso 2011/2012**

**Autora:**  
**Ana Isabel Abad Villamor**

**Directores:**  
**Rosa Tabernero y José**  
**Domingo Dueñas.**  
**Departamento de Didáctica de**  
**las Lenguas y de las Ciencias**  
**Humanas y Sociales.**



## AGRADECIMIENTOS

A Rosa Tabernero y José Domingo Dueñas,  
por su apoyo, dedicación y tutela de este proyecto. Gracias por enseñarme a ser  
paciente, a observar en vez de mirar, a descubrir la educadora que hay en mí.

A María Jesús de Miguel,  
por confiar en este proyecto y abrirme las puertas de su clase. Gracias también por todas  
las conversaciones tan enriquecedoras que me llevo conmigo.

A mi familia y a Jorge,  
por su comprensión y total apoyo en los momentos felices y en los mas difíciles.

A Montse,  
por prestarme su ayuda siempre que la he necesitado.

Y a todas aquellas personas que con sus reconfortantes palabras de ánimo  
han ayudado a mantener encendida la llama de la ilusión.



“La etnografía es la explicación global de la complejidad de la  
vida del grupo”

McMillan y Schumacher (2005: 425)

“El problema no es cuánto se mira, sino qué y cómo se mira”

Victòria Camps, vicepresidenta del CAC en 2004  
y catedrática de Ética de la Universidad Autònoma de Barcelona



## **Resumen**

En este estudio de corte etnográfico se pretende averiguar en qué medida las series de ficción influyen en la reconstrucción de la identidad de los adolescentes en contextos multiculturales. El problema de investigación está centrado, por tanto, en tres ejes: los medios de comunicación, la adolescencia y la multiculturalidad. El nexo de unión de todos ellos es la construcción de identidades. En este proyecto, en concreto, se ha estudiado la influencia de las series en una clase de 3º de E.S.O. del Instituto Pedro de Luna de Zaragoza.

Palabras clave:

Medios de Comunicación, Adolescencia, Identidad, Multiculturalidad.

## **Abstract**

The aim of this research is to find out how fiction series have an influence on adolescents' identity's reconstruction in multicultural contexts on an ethnographic paradigm. It is focused on three main points: communications media, adolescence and multiculturalism. The connection between them is the identity's construction. In this project, we studied how series have an influence on a third year of Secondary Education class in the I.E.S. Pedro de Luna.

Key Words:

Communications Media, Adolescence, Identity, Multiculturalism.





# Índice

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Tema de investigación.....</b>	<b>12</b>
<b>2. Revisión de la literatura científica.....</b>	<b>13</b>
2.1. La construcción de la identidad desde los medios de comunicación.....	14
2.1.1. Medios de comunicación e identidad.....	17
2.2. La adolescencia, etapa clave en la formación de la identidad.....	20
2.3. Medios de comunicación y adolescencia.....	22
2.3.1. Televisión y adolescencia.....	24
2.4. Series de ficción y construcción de identidades.....	29
<b>3. Propósito.....</b>	<b>33</b>
3.1. Presupuestos de partida.....	33
3.2. Preguntas de la investigación.....	34
3.3. Objetivos de la investigación.....	34
<b>MÉTODO.....</b>	<b>35</b>
<b>4. Selección del diseño.....</b>	<b>36</b>
<b>5. Técnicas de recogida de información y materiales.....</b>	<b>38</b>
5.1. Encuestas abiertas a los alumnos.....	40
5.2. Sesiones de observación participante.....	40
5.3. Grupos de discusión.....	41
5.4. Entrevistas semiestructuradas a profesores.....	44
<b>6. Acceso al ámbito de la investigación.....</b>	<b>44</b>
<b>7. Selección y descripción de los informantes y el entorno.....</b>	<b>45</b>
7.1. Instituto donde se realiza el trabajo de campo.....	45
7.2. Muestra de participantes.....	46
<b>8. Proceso de análisis de los datos.....</b>	<b>46</b>
<b>9. Diseño de las sesiones.....</b>	<b>48</b>
9.1. Diseño de actividades.....	49
9.2. Selección de las series de ficción.....	51
9.3. Series de ficción utilizadas durante las sesiones.....	52
9.3.1. <i>Aída</i> : el primer <i>spin off</i> español.....	54
9.3.2. Las series, el humor, el estereotipo del incorrecto y la catarsis.....	56

<b>RESULTADOS.....</b>	<b>59</b>
<b>10. Análisis descriptivo inductivo.....</b>	<b>60</b>
10.1. Análisis de las encuestas abiertas a los alumnos.....	61
10.2. Respuestas orales y escritas en los grupos de discusión.....	63
10.2.1. Respuestas orales.....	64
10.2.2. Respuestas escritas.....	72
10.3. Análisis de las entrevistas semiestructuradas a profesores.....	77
<b>11. Análisis interpretativo. Búsqueda de categorías.....</b>	<b>83</b>
11.1. Contexto sociocultural de la muestra.....	86
11.2. Tipología formal y conceptual de las series.....	88
11.3. Percepción y proyección de los personajes.....	90
11.3.1. Personalidad.....	92
11.3.2. Relaciones interpersonales.....	93
11.3.3. Temas condicionados por personajes.....	93
11.3.4. Verosimilitud.....	94
11.3.5. Humor.....	94
11.4. El lenguaje.....	95
<b>DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>97</b>
<b>12. Conclusiones.....</b>	<b>98</b>
<b>13. Nuevas vías.....</b>	<b>100</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>103</b>
<b>Webgrafía.....</b>	<b>109</b>
<b>Lista de anexos.....</b>	<b>111</b>

# **INTRODUCCIÓN**

## **1. Tema de investigación**

Los medios de comunicación están en constante relación con la familia, con el grupo de iguales y con los procesos cognitivos individuales. Con la multiplicación de dimensiones socializadoras, especialmente en el tiempo de ocio (medios de comunicación e industria de consumo), el Yo tiene muchos espacios donde elegir significados. Cuando ese Yo tiene 15 o 16 años, encuentra en estos productos de la industria del ocio las claves para estar al día de las tendencias de la moda, la música, pero también de los valores éticos y los comportamientos aceptados socialmente.

Además, estos medios de comunicación, que en el caso de los adolescentes se circunscriben sobre todo a la televisión y al género de las series de ficción, cuentan con un gran poder de penetración cultural, basado en su capacidad para la creación y la potenciación de estereotipos sociales, particularmente significativos en lo que atañe a los roles sexuales, raciales y profesionales.

En un contexto en el cual los jóvenes proceden de diversas culturas, los estereotipos pueden provocar además serios problemas emocionales. Por eso resulta de gran necesidad abogar por el aprendizaje ético y crítico en pantallas (Ambrós y Breu, 2011), para el cual es imprescindible la capacidad cultural y educativa del alumnado, que debe enseñarse desde los centros educativos.

El profesor Castells (2009), Jenkins (2006), De Pablos y otros (2010) remarcan como esencial tener la capacidad de buscar la información de los medios de comunicación y combinarla de manera que genere un conocimiento específico y aplicable a las tareas escolares, y añadimos, a la construcción de las representaciones simbólicas de la realidad y la propia identidad (Ambrós y Breu, 2011).

No cabe duda que desde el ámbito educativo conviene continuar planteándose cuestiones como, por ejemplo, el papel de las tecnologías de la comunicación, su impacto en la aceleración del cambio en la construcción personal de las nuevas generaciones, etc. (Del Río, Álvarez y del Río, 2004); así como, y en un nivel más específico, la influencia de la dieta televisiva, entre otros agentes, en el desarrollo de las generaciones más jóvenes.

En este contexto se enmarca mi proyecto de investigación, cuyo objeto de estudio es la construcción y reconstrucción de la identidad, concepto que surge inevitablemente cuando se analizan, por un lado, los procesos de integración (y por tanto, de interacción) de la población extranjera en el país de acogida, y por otro, los procesos de cambio a la

edad adulta que viven los adolescentes. La adaptación a los nuevos esquemas, que proporcionan sentido a la realidad personal y social, no es un proceso sencillo. Con mucha frecuencia suelen estar presentes perplejidades, incomprensiones y conflictos que influyen en la identidad de los sujetos.

Al entender la identidad como un constructo de complejas interacciones entre lo externo y lo interno, emerge el lenguaje como el elemento más importante en esa interacción, es decir, como la herramienta que construye y media esas interacciones. Dicho lenguaje puede pertenecer tanto al ámbito de las relaciones interpersonales, como de la comunicación mediada, procedente del periodismo.

Así, mi principal objetivo con esta investigación es analizar cómo afecta el discurso mediático, en este caso las series de ficción, a la reconstrucción de la identidad de los adolescentes, edad en la que el desarrollo de la identidad tiene un momento crucial, ya que esta etapa es particularmente importante desde la perspectiva del desarrollo y la configuración de la personalidad; y realizar dicho análisis en el marco de un contexto multicultural.

En definitiva, los tres conceptos clave de esta investigación son los medios de comunicación, la adolescencia y la multiculturalidad. La relación que hemos establecido entre todos ellos define el desarrollo de este proyecto, cuya finalidad no es otra que la de conocer en qué medida las series de ficción influyen en adolescentes que viven en un ámbito multicultural.

## **2. Revisión de la literatura científica**

En este breve estado de la cuestión, mi intención es revisar la bibliografía académica relacionada, por un lado, con los procesos de construcción y reconstrucción de la identidad desde la perspectiva de los medios de comunicación, así como con el papel de las series de ficción en estos procesos. Por otro lado, también abordaremos la influencia que dichos productos mediáticos tienen en los adolescentes.

Todas estas realidades están inmersas, como dicta el objetivo de este proyecto, en un contexto multicultural; y confluyen en lo que algunos autores denominan cruce de culturas (Medina, 2006), situación triangular en la que está presente la adolescencia, la multiculturalidad y la identidad.

## **2.1. La construcción de la identidad desde los medios de comunicación**

“El énfasis postmoderno en el desarrollo continuo [...] de una identidad personal ha forzado, de manera sutil, la necesidad de generar un nuevo tiempo evolutivo en el que los futuros adultos se sitúen de manera vaga e imprecisa ante la enorme variedad de oportunidades y vestimentas identitarias que la sociedad ofrece para su deleite y consumo” (Medina, 2006: 129). Esa tendencia al abandono de las identidades fijas y a la existencia de un número cada vez mayor de identificaciones tiene una relación directa con la apertura de los sujetos sociales al mundo, que en la realidad adquiere tintes culturales debido a las fluctuaciones migratorias (Maffesoli, 2002).

En otras palabras, todo elemento cultural (y multicultural) es el resultado de una dinámica social específica de la cual emergen un sinnúmero de identidades (Rizo, 2004). En este contexto, los medios de comunicación participan en la enculturización de la sociedad asumiendo el rol de mediadores sociales (Lévi-Strauss, 1965).

Pero antes de adentrarnos en el vínculo existente entre identidad y medios de comunicación, es preciso definir el concepto de identidad, que, como afirma Aranguren (1993), resulta inseparable del de alteridad: “El otro está en el origen de mi yo”. Es decir, la identidad es ante todo un dilema entre el Yo y el Otro, o como apunta Íñiguez (2001: 209): “entre la singularidad de uno mismo y la similitud de nuestros congéneres, entre la especificidad de la propia persona y la semejanza con los otros, entre las peculiaridades de nuestra forma de ser o sentir y la homogeneidad del comportamiento, entre lo uno y lo múltiple”.

De esta concepción relacional de la identidad se infiere que “un individuo sólo es lo que es a partir de su relación con lo otro (sociedad o naturaleza)” (Chichu, 2002: 29). Es decir, la identidad puede entenderse como una construcción simbólica que opera como forma de categorización de lo social y cuya función en el mundo social es la de facilitar nuestro “empeño permanente por ubicarnos en el mundo, por entender lo que somos mirándonos en el espejo del Otro” (Barrera, 2000: 16). No podemos comprenderla, por tanto, sin referirnos a la alteridad, también llamada otredad: “Alteridad e identidad con inconcebibles la una sin la otra” (Augé, 1993:19).

En el mismo tenor se sitúa la tesis de Mejía (1992), quien afirma que la identidad, como fenómeno humano, consiste en la diferenciación que el individuo es capaz de establecer entre él y los otros individuos, llegando a adquirir una conciencia de sí

mismo y de los demás. La alteridad es la definición del otro, por contraposición de la identidad, que es la definición de uno mismo.

Por otro lado, la identidad es algo propio, que se posee y se ha heredado, tanto a nivel personal como a nivel grupal; tener identidad es saber qué le diferencia de los otros; y al presentarse ante los otros, mostrará lo mejor de sí, lo que más lo caracteriza, empezando por el “modo de ser” que estará presente en sus relaciones interpersonales hasta aquellas manifestaciones que su grupo le ha otorgado y que las posee y las lleva consigo. Desde esta perspectiva, se habla de identificaciones que pueden ser individuales o comunales, y se refieren a seguridades basadas en posesiones y tenencias de cosas, sentimientos y experiencias en diversos campos (Mújica, 2007).

En definitiva, podríamos hablar de dos dimensiones de la identidad: la individual y la grupal o colectiva. Así, la identidad colectiva es aquella “compartida; es decir, las distintas variantes de la formación del nosotros” (Delgado, 1998: 69), mientras que la individual hace referencia a la construcción del Yo. O dicho de otra manera, la identidad grupal viene a ser “...una representación intersubjetiva, compartida por una mayoría de los miembros de un pueblo, que constituiría un ‘sí mismo’ colectivo” (Villoro, 1998: 65).

En este sentido, Íñiguez (2001) no establece una diferencia tajante entre identidad individual y colectiva, sino que remarca que la primera es resultado de la segunda, y a la inversa. En la siguiente figura, este autor resume la interdependencia entre ambas dimensiones de la identidad:



Figura 1: Relación entre identidad individual e identidad colectiva

Fuente: Íñiguez (2001: 221)

Algunos autores han señalado que existe cierta confusión entre la identidad individual y la colectiva. Hogg y Abrams (1988) las conciben como identidad privada y pública, respectivamente, y consideran que la primera se refiere a la metáfora de lo interno de las personas, mientras que la segunda hace referencia a la metáfora externa de los sujetos, a través de la cual las personas se relacionan con la sociedad.

Dicha diferencia, como apunta Barrera (2000: 11), tiene ante todo un valor conceptual: “Las cuestiones de la identidad se resuelven en último término en la mente del individuo. Es decir, no tienen una existencia objetiva externa, observable y medible; su naturaleza es cognitiva y perceptiva”.

Además de estas dos dimensiones, la identidad abarca diversos marcos de referencia, a través de los cuales se establece de igual modo la construcción simbólica de la realidad: el territorio, el género, la clase y la edad son algunos de ellos. Es por eso por lo que se suele hablar de identidad de género, regional, juvenil y de clase, entre otras (Rizo, 2004).

Por su parte, Maalouf (1999, 2001: 19-20) aclara que “la identidad incluye muchos elementos que no se limitan a los registros oficiales. La gente pertenece a una religión, una nación o dos, un grupo étnico o lingüístico, una familia, una profesión, una institución, un ámbito social y una lista sin fin. Podemos pertenecer a una provincia, un pueblo, un barrio, un clan, un equipo deportivo, un grupo de amigos, un sindicato, una empresa, un partido, una asociación, una parroquia, etc.”.

En estos parámetros, la cultura se expresa como algo objetivo y subjetivo que se integra y expresa a través de un proceso de creación y transmisión social. Además, hay que tener en cuenta que la utilización de este concepto, como afirma Abdallah-Pretceille (2006), nunca es neutral, se emplea en un sentido u otro para justificar o explicar visiones de la realidad social y del papel del individuo en dicha sociedad.

En el ámbito educativo, marco en el que se mueve esta investigación, Teresa Aguado propone distanciarse del enfoque meramente descriptivo de la cultura, y apostar por analizar las representaciones, que no son identidades *sui generis*, sino que actualizan un contexto, la relación con los demás (Aguado, 2009).

Siguiendo esta línea, Gilberto Giménez (2002) define la identidad como un conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) a través de los cuales los actores sociales demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás. Esta definición se sustenta en tres rasgos específicos de la identidad:



- a. La identidad requiere de la reelaboración subjetiva de los elementos culturales existentes;
- b. La identidad se construye en una situación relacional entre actores sociales;
- c. Y, por último, la identidad es siempre el resultado de la negociación entre la autoafirmación y la asignación identitaria propuesta – a veces impuesta – por actores externos.

Dichos actores caracterizan el objeto de estudio de este proyecto como un elemento volátil, ya que la flexibilidad de la identidad va estrechamente ligada a su carácter relacional. Todas estas características llevan a la reiteración de la identidad como algo construido y cambiante en el espacio y el tiempo. Una visión que, sin duda, rompe con las concepciones más esencialistas de la identidad, que marcan su carácter estático, unívoco y monosémico.

Y es que como proceso relacional y situacional, la identidad no es estática en el tiempo. Es más, está sujeta a cambios radicales que la afectan. Algunos ejemplos: los cambios en la situación laboral o el estado civil, o la emigración a otro país pueden conducir a la reconstrucción de la imagen que la persona tiene de ella misma. En el caso de la inmigración, como afirma Gallego (2002), por tratarse de un fenómeno que se va configurando constantemente por ser dinámico y, por lo tanto, no situacionista. El resultado es, pues, la reconstrucción, recomposición o redefinición de la identidad.

Dichas construcciones requieren, como se ha comentado anteriormente, de interacciones entre sujetos, y la interacción es, en sí misma, comunicación. “Partiendo de esta definición que entiende la comunicación como proceso básico para la construcción de la vida social, como mecanismo activador del diálogo y la convivencia, debemos preguntarnos qué papel tiene ésta en el juego constante de negociaciones, definiciones y redefiniciones identitarias” (Rizo, 2004).

#### 2.1.1. Medios de comunicación e identidad

Asumiendo los medios como parte de las “máquinas sociales” y la identidad como un proceso en construcción, es necesario discutir cómo acontece este proceso y cuál es el papel de la comunicación de masas en la formación de las identidades. Para Lévi-

Strauss (1965), el sistema mediático, en su capacidad para construir la realidad, transmitir ideología o inducir comportamientos sociales, tiene, en las sociedades contemporáneas, buena parte de la función de instrumento conceptual que tenía el mito en las sociedades primitivas para explicar el mundo y servir como medio de apropiación simbólica de la realidad.

Estas cuestiones acerca de la función de los medios como portadores de respuestas de necesidades psicológicas del ser humano también han merecido estudios que califican los medios de masas más allá de simples objetos históricos. Los medios vienen, desde que fueron creados, acompañando y dando soporte al proceso de construcción de subjetividades y de formación de identidades (Bandura y Walters, 1977; Becheloni y Buonanno, 1997).

Las raíces de estos estudios nacen en las teorías de Marshal McLuhan en 1973, el primer pensador que integró medios y experiencia personal hablando de los mismos como extensiones del hombre. Este planteamiento se ha hecho cada vez más real después de los ordenadores personales y del mundo mediático de Internet. McLuhan se esforzó en formular teorías sobre los impactos de las nuevas tecnologías en las sociedades. Absorbidas estas nuevas tecnologías y pasando los medios a ser vistos como parte de lo cotidiano; otros teóricos, por ejemplo el italiano Umberto Eco (1970) o el francés Roland Barthes (1973), vinieron a sumarse a la gran cuestión de discutir la evolución de la comunicación y su determinación cultural (França, 2001).

El desarrollo de los medios ha ido ampliando las posibilidades de las relaciones humanas personales y de las comunicaciones simbólicas en general, pero los medios proporcionan un tipo de interacción distinta de las relaciones personales tradicionales. Thompson (1998) considera que el tipo de interacción que ofrecen los medios exige de los participantes recurrir más a sus recursos de interpretación que a las propias señales emitidas. Esto es así porque este tipo de interacción ofrece una menor cantidad de señales simbólicas. Por ello, este tipo de interacción también precisa de una cultura, de un saber.

El proceso de formación de la identidad acontece con los recursos que uno tiene disponibles para identificarse y reconocerse, sean del entorno familiar, del entorno social o de los recursos mediáticos. Thompson expone la cuestión de manera muy clara:

El yo se nutre progresivamente de materiales simbólicos *mediáticos*, expandiendo de manera espectacular el abanico de opciones disponibles a los individuos, y relajando – sin destruir la conexión entre la formación del yo y los lugares compartidos (...) en otras palabras, los

individuos cada vez tienen mayor acceso a lo que podríamos describir genéricamente como ‘conocimiento no local’. Sin embargo, la conexión entre la autoformación y lugares compartidos no se destruye, dado que el conocimiento no local siempre es asumido por los individuos en lugares específicos y el significado habitual de este conocimiento – lo que significa para los individuos y cómo lo utilizan – siempre depende de los intereses de los receptores y de los recursos que aporten al proceso de apropiación (Thompson, 1998: 269-270).

Esta constitución hace del Yo un ser objetivo y subjetivo, de forma que este último es capaz de considerar al objetivo abriendo paso a la conciencia. En este sentido, cada situación de interacción se define atendiendo al bagaje simbólico que poseemos y que proyectamos *in situ*, definiendo la situación (Rizo, 2004); una situación enmarcada en la teoría del Interaccionismo Simbólico, cuyos postulados básicos son: las personas actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que éstas tienen para ellas, la significación de estas cosas surge de la interacción de la persona con los demás actores y, por último, estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra.

El análisis de la interacción entre el actor y el mundo parte de una concepción del actor y del mundo como procesos dinámicos y no como estructuras estáticas. Por tanto, se asigna una importancia enorme a la capacidad del actor para interpretar el mundo social y para actuar en él. Uno de los conceptos de mayor importancia dentro de la corriente del Interaccionismo Simbólico fue el de *self*, propuesto por George Herbert Mead (1959).

En términos generales, el *self* (“sí mismo”) se refiere a la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto. Así, tiene la peculiar capacidad de ser tanto sujeto como objeto, y presupone un proceso social: la comunicación entre los seres humanos. El mecanismo general para el desarrollo del *self* es la reflexión, o la capacidad de ponernos inconscientemente en el lugar de otros y de actuar como lo harían ellos. Para Mead (1959: 184-185), “sólo asumiendo el papel de otros somos capaces de volver a nosotros mismos”, lo cual nos lleva a remarcar, una vez más, la total interdependencia entre la identidad y la alteridad.

Esta reflexión abarca conceptos e ideas muy significativos (França, 2001):

- a. Los medios amplían nuestras posibilidades de identificación y formación de la identidad,

- b. Y los mensajes mediáticos están sujetos a interpretaciones y asimilaciones.

Hay que puntualizar, por otro lado, el concepto de “mediación”, ya sea estructural o cognitiva, que constituye una de las formas de analizar la comunicación. Cuando ingresa al espacio comunicativo, es definida como una categoría cognitiva, social y comunicativa que aplicada al campo de la comunicación se constituye en el fundamento de la teoría de la mediación (Martín Serrano, 1974, 1977). Esta teoría tiene un sustento epistemológico que toma en cuenta las mutuas afectaciones entre las relaciones con los demás, las condiciones sociales y la adquisición y el uso de la información.

El modelo de la mediación, pertinente en este estudio, lo definió Martín Serrano como un procedimiento que sirve para investigar las visiones del mundo y la construcción de las identidades. Según este autor, las visiones del mundo y las identidades son una variedad de representaciones cognitivas que integran la imagen que tienen los individuos de sí mismos, en relación con las representaciones que tienen de los Otros.

Esa imagen de los Otros ha estado asociada casi siempre a las personas extranjeras, a los inmigrantes, un concepto que ha sido objeto de estudio de multitud de análisis, definidos por el impacto de la inmigración en la sociedad receptora (Bergalli, Solé, Parella, Alarcón y Gibert, 2000) desde una perspectiva antropológica.

Otro de los temas que han preocupado a varios investigadores, entre ellos Héctor Del Castillo (2003), es la variedad de contextos en los que se desarrolla la identidad. Para él, la juventud es una de las claves esenciales. Y en este sentido, la escuela y la familia se presentan como escenarios donde tiene lugar un proceso permanente de negociación, construcción y reconstrucción de sus identidades.

## **2.2. La adolescencia, etapa clave en la formación de la identidad**

En el tiempo evolutivo que transcurre entre la familia, los medios y los centros educativos, el adolescente se presenta como un individuo que accede a imaginar y vivir temporalmente diferentes alternativas para su porvenir próximo y lejano. La construcción de la identidad se convierte al final en un proceso complejo que constituye un elemento decisivo en el futuro de la juventud. En otras palabras, citando a Erikson

(1968), la adolescencia se concibe como un momento de “moratoria psicosocial”, la mente adolescente es una mente “en moratoria”.

Piaget (1926) definió al adolescente como un individuo que construye sistemas y teorías. Al intentar construir sistemas que le garanticen una identidad, el adolescente convive también con sus contradicciones internas. Al mismo tiempo que busca modelos, los rechaza. Por convención cultural, se considera la adolescencia el espacio del ciclo vital que empieza en la pubertad y concluye cuando la persona alcanza la madurez. Esta fase de cambios físicos y psicológicos fue descrita por Freud como ocasionadora de una conmoción emocional interna que da lugar a una vulnerabilidad de la personalidad muy incrementada (Freud, 1937).

La adolescencia es considerada, por lo tanto, un marco en la formación de la identidad. El paso por la adolescencia desencadena incluso un punto de mutación al que Erikson llamó de “crisis normativa de la identidad”. Uno de los estudiosos de Erikson, Adolfo Perinat (1997), argumenta que esta etapa de inestabilidad sirve para formular el discurso de presentación que el adolescente elabora para formar su identidad, que integra tanto aspectos de su pasado como también de su futuro; esto es, proyectos y proyecciones del presente, con sus metas y creencias, que anticipan al adolescente lo que quiere o va a ser.

Coleman argumenta que en las primeras etapas de la adolescencia, la imagen de sí mismo se ha hecho “más fluctuante e inestable”, la autoestima en general ha disminuido y es común que los adolescentes pasen a creer que “sus padres, sus profesores y los compañeros de su mismo sexo le consideran de un modo menos favorable” (Coleman, 1985: 65). Con respecto a la identidad, resume el concepto de adolescencia en los siguientes puntos:

- 1.- Es un periodo en el que existe una acentuada vulnerabilidad de la personalidad, debida primordialmente a la fuerza de las pulsiones (descubrimiento del erotismo) que surgen durante la pubertad.
- 2.- Se concede importancia a la probabilidad de comportamiento mal adaptado, procedente de la inadecuación de las defensas psicológicas para enfrentarse con los conflictos y las tensiones internas. Los ejemplos de tal comportamiento incluyen fluctuaciones extremas del estado de ánimo, inestabilidad en las relaciones, depresión e inconformismo.
- 3.- Se concede especial importancia al proceso de desvinculación, ya que es percibido como una necesidad, si es que han de establecerse relaciones sexuales y emocionales fuera del hogar (Coleman, 1985: 23).

En este contexto, Erikson (1968) afirma que la principal tarea de la adolescencia es enfrentar la crisis para el logro de la identidad, frente a confusión de identidad, para así convertirse en un adulto único que da un sentido coherente del Yo y desempeña un papel importante en la sociedad, además de que una de las preocupaciones principales durante la adolescencia es la búsqueda de la identidad, que tiene componentes ocupacionales, sexuales y de valores.

En el objeto que nos ocupa, esa fase de búsqueda de una identidad, que queda reflejada en la manera de vestirse o el comportamiento frente al otro sexo o ante una autoridad, tiene una estrecha vinculación con la recepción por parte de los jóvenes de las series de ficción. Y hablamos de series y no de otro tipo de productos mediáticos porque, a pesar de que muchos adolescentes son también espectadores de *reality* y *talk shows*, sitúan a estos programas en una posición inferior del gusto en relación a las series de ficción televisivas, más legitimadas socialmente (Figueras, 2009).

Por otro lado, el consumo mediático de los adolescentes se ciñe exclusivamente a algunas revistas juveniles, a las nuevas tecnologías e Internet, a la radio fórmula musical y a ciertos programas televisivos. Los jóvenes españoles actualmente no leen la prensa de información general ni prestan demasiada atención a los informativos de la televisión. En el siguiente apartado analizaremos muchas de estas afirmaciones y otras tantas realidades que hacen referencia a la relación de los jóvenes con los productos mediáticos.

### **2.3. Medios de comunicación y adolescencia**

La industria de los medios de comunicación es un instrumento con un gran poder de penetración cultural. Y en el caso de los jóvenes, que están viviendo una etapa clave en la construcción de su identidad, los medios se convierten en un factor muy importante. La socialización en la actualidad, por tanto, ya no se reduce a unos agentes concretos, sino que se amplía a otros nuevos más informales, como los productos mediáticos.

Dichos productos abarcan un amplio espectro de géneros, que se desglosan a su vez en diferentes formatos<sup>1</sup>. En este caso, el objeto de estudio que nos ocupa son las series de ficción, enmarcadas en el ámbito audiovisual y televisivo. França (2001) habla de las series como “alimento anímico” para ampliar y organizar la vivencia psíquica y

---

<sup>1</sup> En el apartado 2.4. se explican los diferentes tipos de formatos que existen dentro del género de la ficción.

afectiva de los adolescentes. Ver series puede contribuir a crearles nuevas formas de interacción en la sociedad y nuevas maneras de relacionarse con los otros y consigo mismos.

Por todo ello, se puede decir que cumplen una función de “iniciación” al mundo juvenil. Las series, como las revistas juveniles, informan sobre los códigos estéticos y éticos sin salir de casa. Además, de todos los géneros pertenecientes a la televisión, que la Unión Europea de Radiodifusión ha clasificado en 12<sup>2</sup>, los jóvenes se confiesan consumidores habituales de ficción, en concreto de series y *telefilm*<sup>3</sup> (largometrajes), como primera opción a la hora de sintonizar un canal de televisión. Le suceden las mini series<sup>4</sup> y, después, a una considerable distancia, formatos con contenido informativo y de actualidad, como los documentales y los magazines<sup>5</sup> (o magacines) y, por último, los *reality shows*<sup>6</sup> y los concursos (López et al., 2009-2011).

Con respecto al soporte en el que ven las series, hay que destacar que las nuevas tecnologías e Internet han relegado a la pantalla de televisión a un segundo plano, aunque este hecho sólo ha trascendido en el segmento joven que oscila entre los 14 y los 25 años de edad. Este fenómeno ya ha sido advertido en los Estados Unidos y recientemente en otros países europeos como el Reino Unido. En todos los casos, de ser uno de los segmentos que más han visto la pequeña pantalla en décadas anteriores (hasta un 20% en 1995, por ejemplo), los adolescentes han pasado a ser los que menos, por

---

<sup>2</sup> **Educativos** (Educación de adultos, Escolares y preescolares, y Universitarios y postuniversitarios), **Grupos específicos** (Niños y adolescentes y Etnias e inmigrantes), **Religiosos** (Servicios y Confesionales), **Deportivos** (Noticias, Magazines y Acontecimientos), **Noticias** (Telediarios, Resúmenes semanales, Especiales informativos y Debates informativos), **Divulgativos y de actualidad** (Actualidad, Ciencias, cultura y humanidades y Ocio y consumo), **Dramáticos/Ficción** (Series, Folletines o culebrones, Obras únicas, Largometrajes, Cortometrajes), **Musicales** (Óperas, operetas, zarzuelas y música clásica, Comedias musicales, Ballet y danza, Música ligera, Jazz y Folclore), **Variedades** (Juegos y concursos, Emisiones con invitados, Talk show, Espectáculos, Variedades y Programas satíricos), **Otros programas** (Taurinos, Loterías, Derecho de réplica, Avances de programación y Promociones de programas), **Publicidad** (Ordinaria y Pases publicitarios profesionales) y **Cartas de ajuste y transiciones**. (López et al. 2009-2011).

<sup>3</sup> “Formato televisivo de ficción consistente en la emisión de un relato autoconclusivo, salvo secuelas. Cuenta con una duración de metraje y con unos presupuestos generalmente menores que los de las películas destinadas al cine”. Disponible en: [http://mhcj.es/2010/07/20/angel\\_carrasco/](http://mhcj.es/2010/07/20/angel_carrasco/). Consultado el 21 de junio de 2012.

<sup>4</sup> “Formato televisivo de ficción consistente en la emisión, fragmentada en escasos capítulos, de un relato autoconclusivo, salvo secuelas”. Disponible en: [http://mhcj.es/2010/07/20/angel\\_carrasco/](http://mhcj.es/2010/07/20/angel_carrasco/). Consultado el 21 de junio de 2012.

<sup>5</sup> “Programa de televisión o radio en que se mezclan reportajes, entrevistas, actuaciones musicales, humor, etc”. Disponible en: <http://servicios.elpais.com/diccionarios/castellano/magazine/>. Consultado el 21 de junio de 2012.

<sup>6</sup> “Un tipo de programa de televisión que se caracteriza por mostrar de manera real y verídica las diferentes vivencias que una persona o un grupo de personas tienen a lo largo de su día. La idea del reality show justamente es la de evitar la ficción y mostrar una realidad que no sea intervenida o que lo sea de la mínima manera posible”. Disponible en: <http://www.definicionabc.com/general/reality-show.php/>. Consultado el 21 de junio de 2012.

debajo incluso del público infantil (un 6,5% según la última oleada del Estudio General de Medios en 2012).

Las razones son obvias. Su elección: Internet. Sus preferencias se centran hoy en contenidos bajo demanda, en vídeos en la Red, descargas de música en el Mp3, Chat en el PC y todo lo que quepa en un teléfono móvil: series de televisión, juegos, correo, etc. La televisión también se hace móvil y se ve por Internet. Los adolescentes cada vez visualizan más contenidos (en fragmentos) de televisión en la red y están una media de 11 horas a la semana conectados a Internet.

En cualquier caso, independientemente del soporte, el formato audiovisual es una de las características intrínsecas de las series de ficción, así como el proceso de realización y producción de las mismas sigue el esquema comunicativo de los géneros televisivos. Por ello, aunque se tendrá en cuenta en el trabajo de campo la cuestión del soporte, hemos centrado nuestra atención en el carácter configurativo de las series heredado de la televisión; que, como afirma José Alberto Simoes (1999), confiere materialidad a ideas vagas y abstractas, contribuyendo en la construcción de determinadas representaciones de la realidad.

En otras palabras, la televisión, y por ende todos sus géneros, tiene un papel esencial en los procesos de construcción de la identidad. Por esa razón, antes de abordar las características y peculiaridades de las series de ficción con respecto a su influencia en los jóvenes, es imprescindible conocer a grandes rasgos el impacto que la televisión tiene en los adolescentes.

### 2.3.1. Televisión y adolescencia

La televisión es una de las formas mediáticas de comunicación hoy en día que forman parte del diario de la gran mayoría de la gente en el mundo occidental. Integrada en lo cotidiano, es parte de la vida misma, de la cultura, y en consecuencia contribuye en la asimilación de valores, ideas, ideologías, discursos; en definitiva, de todas esas estructuras que forman la identidad de uno.

Entre los medios de comunicación de masas, la televisión es el más popular. Integrando el sonido y la imagen como ya lo hacía el cine, pero llegando directamente a las casas de una forma gratuita, como la radio, este medio se destaca sobre el resto por su poder a la hora de socializar la información y permitir que mucha más gente tenga acceso a los mismos contenidos culturales e informativos (França, 2001).



El investigador Maxwell McCombs (1972:13), de la Universidad de Texas en Austin, plantea la cuestión de esta manera: “La televisión se ha convertido en la fuente primaria común de socialización e información cotidiana (mayormente en forma de diversión) para lo que antes eran poblaciones heterogéneas, trascendiendo barreras históricas de movilidad y de cultura. La mayoría de gente que ahora vive con la televisión no ha tenido nunca otra oportunidad de participar en un sistema cultural nacional compartido”.

En 1965, Roman Gubern ya decía que “es cierto que la televisión ha sido capaz de revolucionar muchas costumbres ancestrales... y que campesinos por primera vez en su vida han visto *Hamlet*, a Chaplin o a la Asamblea de las Naciones Unidas y han aprendido quiénes eran Shakespeare, Moliere o Rosselini” (Gubern, 1965:160). No es por casualidad que el alcance del fenómeno televisivo y su papel en la vida cotidiana haya inspirado a psicólogos, sociólogos, educadores y a toda una gama de intelectuales, así como a la industria sondeadora de mercados y de rentables inversiones económicas como los institutos de Marketing y de Opinión Pública, por ejemplo.

Y es que la televisión es, además de un instrumento de penetración cultural que genera un aprendizaje de conocimientos y comportamientos, una fuente de socialización a través de la observación indirecta, es decir, a través de la interpretación que se hace de la realidad. En este sentido, cada vez son más los espectadores que convierten a la televisión en fuente casi única de conocimiento de la realidad.

Estudios recientes confirman la opinión generalizada que conduce a pensar que se dedica una gran cantidad de tiempo a ver la televisión. En el caso de los adolescentes, como se ha comentado anteriormente, los porcentajes de consumo de este medio de comunicación han descendido en los últimos años debido a Internet. Sin embargo, esto no quiere decir que los jóvenes consuman en menor grado ciertos productos televisivos.

Según datos aportados por el 1º Encuentro sobre televisión online organizado por Televeo en el año 2009, la plataforma española de contenidos audiovisuales legales de alta calidad creada en 2007, el 70% de los jóvenes españoles ha descargado en alguna ocasión de la Web contenidos audiovisuales, y un 40% ha consumido televisión o vídeos en *streaming*<sup>7</sup>.

Este consumo, unido al contenido de dichos productos mediáticos, ha generado, por otro lado, controversia en el ámbito educativo por considerarse pernicioso para el

---

<sup>7</sup> “Tecnología utilizada para permitir la visualización y la audición de un archivo mientras se está descargando”. Disponible en: <http://www.mastermagazine.info/termino/6781.php>. Consultado el 21 de junio de 2012.

público adolescente. Y es que si nos centramos en el contenido de los programas y se indaga en las preferencias televisivas de las audiencias, se observa un aumento de programas relacionados con una falta de respeto a la privacidad e intimidad.

En relación a las perspectivas que concebían como correcto mantener lo privado e íntimo fuera de cualquier mirada externa, con mucha frecuencia se observa en la actualidad en distintos programas televisivos, que ven tanto adultos como jóvenes y adolescentes, difusas fronteras entre los espacios privados, convencionales y morales. En la actualidad son evidentes los cambios derivados de la publicitación de la vida privada, de ese fenómeno mediático relacionado con la exposición pública de la vida privada como forma de espectáculo televisivo (Turiel, 2002).

Así, son varios los productos de las programaciones que pueden incluirse en este grupo: los *reality shows* en sus más diversos formatos; los *talk shows* protagonizados por personas anónimas que acuden a exponer su caso personal y, finalmente, los programas de crónica rosa que, a diferencia de los anteriores, son protagonizados por personajes públicos que acuden de forma remunerada a contar o desmentir asuntos relativos a su vida privada.

Esta clase de programas ha recibido la atención de la sociedad por considerar que sus efectos sobre los adolescentes pueden ser perjudiciales desde el punto de vista educativo. Es preciso recordar que una de las características propias de la adolescencia es la paulatina incorporación al mundo adulto. En esta etapa la importancia de lo social es más relevante que en anteriores momentos del desarrollo. La televisión, como demuestran distintos trabajos (Gebner y otros 2005; Riviere, 2003), constituye un agente cultural que contribuye a su socialización. Esta transición se manifiesta de diferentes formas y una de ellas puede ser la posibilidad de acceder a contenidos televisivos antes reservados a los adultos.

En un contexto multicultural, en el cual situamos nuestra investigación, la televisión cuenta además con su poder como instrumento de penetración cultural, basado en su capacidad para la creación y la potenciación de estereotipos sociales. “El estereotipo es un recurso eficaz para conseguir el éxito fácil, porque supone una simplificación de la realidad, y para el espectador es más cómodo descodificar lo simple que lo complejo. Pero el estereotipo es también uno de los recursos más eficaces de manipulación. La verdad es compleja, de manera que cualquier simplificación es una mentira” (Ferrés, 1994: 84).

Los resultados de algunas investigaciones prueban que la televisión influye decisivamente en la opinión que se forman los niños sobre la realidad social. Y esta influencia se basa en buena parte en los estereotipos que utiliza la televisión al representarla. Estos estereotipos son particularmente significativos en lo que atañe a los roles sexuales, raciales, profesionales y sociales. Se ha comprobado en Estados Unidos que los niños de tres años que pasan más tiempo ante el televisor tienen unas opiniones más estereotipadas sobre los papeles sexuales que los que no la ven tanto (Ferrés, 1994).

Se ha demostrado igualmente que incluso los niños que contemplaban cadenas en las que no había espacios publicitarios (como en Gran Bretaña o Suecia, y en la actualidad, también la cadena pública en España), la televisión influía en ellos en el sentido de que concedían más importancia a la apariencia en general y al modo de vestir en particular que los que no veían apenas la televisión (Greenfield, 1985: 63-65).

Los estereotipos pueden provocar además serios problemas emocionales. En Estados Unidos, por ejemplo, la televisión suele mostrar a las minorías raciales desprovistas de poder y en condiciones económicas poco favorables. Teniendo en cuenta la tendencia de los niños a identificarse psicológicamente con los personajes más poderosos y agraciados, es de imaginar el conflicto interior que deben suscitar los programas en los niños pertenecientes a las minorías raciales (Greenfield, 1985: 70-71).

En definitiva, a pesar de que las teorías que se centran en los efectos manipuladores de los medios sobre las audiencias de una manera lineal y causal están ya superadas, existen muchos trabajos que establecen relaciones entre el consumo televisivo de los adolescentes y distintas conductas y trastornos. La mayoría de estos trabajos ha recalcado la influencia negativa de la televisión en los adolescentes (Kkrosnick, Anand. y Haiti, 2003; Tolman, Kim, Schooler y Sorsoli, 2007; Wakfield, Flay, Nichter y Giovino, 2003).

Sistemáticamente y, quizás debido a otros cambios socio-políticos, se hace responsable a la televisión de muchas de las conductas no deseadas que se observan en los adolescentes. Sin embargo, como afirma Concepción Medrano (2010), esta teoría podría considerarse algo reduccionista. Hay que partir de la idea de que la influencia de la televisión en las personas es muy compleja y va más allá de los procesos de interacción entre el medio y el telespectador.

En este sentido, el poder que puede ejercer la televisión en las generaciones más jóvenes hay que conceptualizarlo como mediado por los contextos culturales (Gebner, Gross, Morgan, y Signorielli, 2005; Orozco, 2001). Concretamente en el contexto

familiar, la intervención de los progenitores resulta relevante para la comprensión de las narrativas televisivas. Rotchild y Morgan (1987) afirman que cuanto menor control del visionado televisivo hay por parte de los padres, mayor es el impacto sobre los adolescentes, especialmente cuando la cohesión familiar falla.

Además, la presencia de los padres en muchos momentos es habitual y se comparten con ellos espacios en los que se ve la televisión. En este sentido, la conducta de “covisionado” parece jugar un papel esencial no sólo en la permanencia frente al televisor sino también en la calidad de los programas vistos.

Con respecto a la permanencia, el patrón de visionado de acuerdo a la revisión de la bibliografía va aumentando desde la enseñanza infantil hasta la primaria, tiempo en que decrece hasta que se vuelve a producir un pico en la pubertad y comienzo de la adolescencia, para volver a descender al final de la misma (Sevillano 2004; Steenland, 1990; Urra, Clemente y Vidal 2000). En cualquier caso, la prolongación de la influencia de la televisión en las audiencias depende de la edad, la capacidad de desarrollo del pensamiento, la presentación de contenidos y las diferencias personales (Arroyo Almaraz, 1999).

En relación al contenido de los programas televisivos, hay que tener en cuenta que los sujetos más jóvenes prefieren los dibujos animados, después eligen programas dramáticos, y posteriormente, en la adolescencia, optan por el entretenimiento para adultos. Los adolescentes y jóvenes ven, sobre todo, comedias (Beentjes, Koning y Huysmans, 2001; Del Río y otros, 2004; Medrano, Palacios y Aierbe, 2007).

Además, en muchos de los estudios revisados se encuentra que los contenidos que ven los adolescentes son, en efecto, bastante parecidos a los que ven los jóvenes y los adultos, por lo que cabe preguntarse sobre el porqué de las voces de alarma. Ciertamente, la preocupación se deriva de la vulnerabilidad percibida en el adolescente con respecto a los contenidos televisivos a los que se expone (Brutsaerth, 2004; Comas, 2003; Eva, 2003; Sevillano, 2004).

En conclusión, es posible pensar que existen aspectos relacionados con el propio desarrollo evolutivo que pueden determinar la conducta televisiva de diferentes generaciones. Así, los adolescentes tienden a buscar en la programación aquellas series televisivas que reflejan sus problemas e inquietudes, de igual manera que los adultos pueden escoger otras temáticas más ligadas con sus necesidades (Hoffner, 1996; Montero, 2006). En cualquier caso, la búsqueda de entretenimiento en los contenidos de la televisión puede hacer diluir cualquier diferencia generacional.

## 2.4. Series de ficción y construcción de identidades

La Real Academia Española de la Lengua define el concepto ‘serie’ como “conjunto de cosas que se suceden unas a otras y que están relacionadas entre sí”. En la televisión, las series pertenecen a un tipo de formato dentro del género de la ficción, destinado al entretenimiento de las audiencias a través de la narración de relatos inventados, cuya distribución posibilita su programación en muy diversas franjas horarias de la parrilla. Dentro del género de ficción distinguiremos tres formas básicas, según su estructura narrativa: *telefilm*, miniserie y serie o teleserie (nuestro objeto de estudio).

La serie de ficción se puede definir, por tanto, como un subgénero televisivo de claro propósito comercial destinado al entretenimiento, consistente en relatos inventados y estructurados en un amplio número (abierto o cerrado) de capítulos, cuya duración viene definida por la propia estructura de la parrilla de la cadena (el horario al que está destinado) y los hábitos de consumo de los espectadores (Carrasco, 2010).

Se pueden distinguir cinco formatos diferentes (*soap opera*, telenovela, teleserie dramática, *sitcom* -o comedia de situación- y *dramedy* o dramedia), los cuales a su vez serán agrupados, de acuerdo a la naturaleza de su contenido, en drama y comedia. A modo de esquema directriz, Ángel Carrasco propone el siguiente diseño jerárquico con el que, partiendo del género de ficción en televisión, alcanzamos el formato básico de la serie.

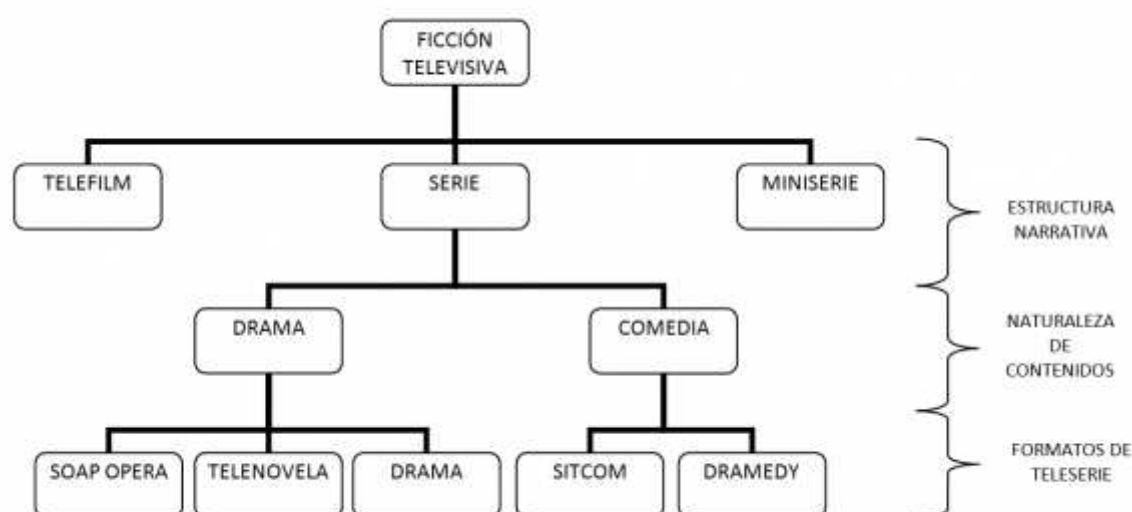


Figura 2: Formatos del género de la ficción en televisión. Fuente: Carrasco (2010)

En primer lugar, la categoría de serie dramática hace referencia a la presencia de conflictos y tensiones como motor de una historia. Dentro de ella, podemos encontrar tres formatos diferentes. Por un lado, la *soap opera* o serial representa el formato dramático de ficción norteamericano por excelencia. Apto tanto para la radio como para la televisión, su origen se remonta a la década de 1930, cuando comienzan a emitirse por radio, y a 1949, año en el que se estrena en la NBC *These are my children*.

El curioso nombre con el que se conoce a este popular formato (en español, literalmente “ópera de jabón”) se debe a cuestiones de índole comercial: siendo un producto diario dirigido a las amas de casa, los patrocinadores eran habitualmente marcas de productos de limpieza o de higiene personal. La *soap opera* se distingue a nivel formal del resto de series de ficción por el carácter abierto de sus tramas (así como de sus episodios), las cuales van siendo creadas, modificadas y eliminadas sobre la marcha, en consonancia a las preferencias de la audiencia o a exigencias de los patrocinadores (Carrasco, 2010).

Por otro lado, la telenovela es el formato de series de ficción típicamente latinoamericano, el cual representa a su vez el principal motor de la industria televisiva del continente, tanto a nivel de producción y consumo domésticos, como de exportaciones (tanto entre los propios países iberoamericanos como al resto del globo, especialmente a EE.UU., España y Portugal, países en los que se elimina la barrera económica de los costes de traducción).

Generalmente suele definirse a la telenovela y a la *soap opera* como dos variables posibles de un mismo formato (el serial, en un sentido amplio), argumentando las diferencias existentes entre ambas como fruto de la necesaria indigenización que sufren los formatos televisivos en su proceso de adaptación a las industrias televisivas y audiencias locales. A nivel formal, las principales características de la telenovela las encontramos en relación a su estructura narrativa, puesto que, a diferencia de la *soap opera*, la telenovela emplea en la mayoría de los casos una trama principal, en torno a la cual gira el hilo argumental de la historia, cuyo final está siempre determinado de antemano. Se trata por tanto de un producto de fácil comercialización, pues se sabe desde el comienzo el número de horas de emisión que podrá rellenar (Buonnano, 1999).

Por último, dentro de la categoría drama también podemos encontrar “los dramas” o todas aquellas series dramáticas que no se pueden comprender bajo las características propias de los otros dos formatos mencionados. Se trata de un formato complejo y heterogéneo en el que debemos incluir temáticas y contenidos muy diversos que van

desde la acción hasta el misterio y la intriga, pasando por las cada vez más frecuentes series profesionales (de médicos y policías especialmente, tendiendo en la actualidad las representaciones de profesiones derivadas de ellas, más exóticas e incluso extremas para las ya acostumbradas audiencias, como forenses o criminólogos).

Por su parte, la estructura formal del drama tiende más bien a dar importancia a las dos o tres tramas que cada capítulo desarrolla de forma autoconclusiva en sus aproximadamente 50 minutos de duración, pudiendo decir por tanto que la estructura del drama se asemeja a la clásica de la literatura y el teatro, dividida en comienzo, nudo y desenlace (Villarroel, 2004).

En segundo lugar, está la categoría de la comedia, cuyos contenidos están escogidos y orientados principalmente, aunque no exclusivamente, hacia el entretenimiento de las audiencias a través del humor. El primer tipo es la comedia de situación o *sitcom*: tiene sus orígenes en los Estados Unidos de la década de 1950, coincidiendo con la posguerra y con el auge y difusión por los hogares de la televisión como electrodoméstico para el entretenimiento. La duración típica de un episodio de comedia de situación no supera los 30 minutos, reservando habitualmente como mínimo un espacio intermedio, en el que se interrumpe la trama del episodio, para el corte publicitario.

Esta característica convierte a la comedia de situación en el formato televisivo más adecuado para el llamado *Access prime time* o la sobremesa. Se trata de una propuesta muy cercana al teatro que emplea un número definido y relativamente escaso de personajes y de decorados, es rodada en interiores y, muy habitualmente, cuenta o bien con las llamadas “risas enlatadas” que interrumpen y señalan convenientemente aquellas escenas de marcado carácter cómico, o bien con la presencia de público durante las grabaciones en directo (Álvarez, 1999).

El segundo tipo, aunque está categorizado dentro del formato de la comedia, combina tramas propias del drama televisivo con elementos específicos de la comedia de situación: la *dramedia*. Este carácter híbrido impulsa a muchos especialistas e incluso espectadores a no considerar la *dramedia* como un formato propiamente de comedia, dejando esta categoría reservada exclusivamente a la comedia de situación. Sin embargo, siguiendo el criterio de Ángel Carrasco, consideramos que este tipo de series tienen como principal finalidad la diversión y el humor, y el contenido dramático cumple un papel secundario (Carrasco, 2010).

En relación a sus aspectos formales, resulta especialmente interesante aludir a las grandes diferencias existentes con respecto a la comedia de situación, en tanto que la dramedia mantiene bastantes semejanzas con la teleserie dramática, siendo la más importante la presencia de tramas de continuidad de largo recorrido (que abarcan temporadas completas, e incluso se convierten en leitmotiv de la producción) con otras, secundarias, que se inician y concluyen en un mismo episodio.

En definitiva, son muchos y variados los tipos de series de ficción existentes en la actualidad. Todos ellos, eso sí, tienen en común la narración de una historia, la existencia de unos personajes, protagonistas y secundarios, y la utilización de un lenguaje narrativo. Todos son, al fin y al cabo, relato. Y como tal, es un factor clave en la construcción de la identidad de los jóvenes.

Este aspecto ha sido ampliamente estudiado por Bruner, cuyo pensamiento narrativo estructura el género del relato con un funcionamiento cognitivo basado en la credibilidad. Y es que, a diferencia de los argumentos, que convencen con su verdad, los relatos lo hacen con su semejanza con la vida (Bruner, 1974). Richard Rorty afirma, en este sentido, que la narración plantea el interrogante más general de cómo llegamos a darle significado a la experiencia, una cuestión que preocupa al poeta y al narrador, autores y creadores de relatos (Rorty, 1979).

En relación con la identidad, las historias narrativas, en palabras de Hayden White, constituyen la realidad psicológica y cultural en la que los participantes de la historia viven realmente. “Al final, lo narrativo y paradigmático existen uno junto al otro. Razón de más para que tratemos de comprender en qué consiste narrar e interpretar grandes relatos (a nivel escrito o audiovisual) y cómo éstos crean una realidad que les pertenece, tanto en la vida como en el arte” (Bruner, 1974).

Otra de las autoras que más ha defendido el relato narrativo como constructor de identidad es Michèle Petit. Si Bruner decía que el relato nos construye como seres en el mundo, Petit añade que gracias a los escritores (o guionistas) podemos poner un nombre a los estados de ánimo por los que pasamos, a apaciguarlos, a conocerlos mejor, a compartirlos. “Y desde el momento en que tocan lo más profundo de la experiencia humana, la pérdida, el amor, el desconsuelo de la separación, la búsqueda del sentido, no hay razón para que los escritores no lleguen a todos y cada uno de nosotros” (Petit, 1999).

Por otro lado, es preciso analizar la cuestión de la identificación de los jóvenes con personajes de series televisivas. Un estudio hecho en Escandinavia sobre



identificaciones con personajes de series televisivas sugirió que la identificación con los padres y con otras personas próximas al joven es más importante para ellos que los personajes ficticios, y esta proporción crece en sentido contrario en la medida en que las familias están más desunidas y las relaciones son menos armoniosas (García de Castro, 2008). Durkin (1985) ya creía que los personajes jóvenes pasan a ser imitados e influyen en el comportamiento de los adolescentes porque ellos están buscando nuevos modelos, ajenos al entorno familiar.

Como respuesta a este tipo de identificaciones, así como a la respuesta juvenil a determinadas comedias urbanas, surgieron las series específicas para jóvenes. Estas series se centran en la vida escolar y en los centros de actividades deportivas. El colegio se utiliza por ser lugar común a la mayoría de adolescentes. Además, los espacios como un colegio o una discoteca facilitan la creación de arquetipos, recurso fundamental para la ficción narrativa destinada al espectador-medio. Por otro lado, estas series acostumbran a repetir en su discurso los valores y la ideología vigente en el resto de la programación televisiva.

### **3. Propósito**

El propósito de esta investigación está basado en unos objetivos concretos que parten de una serie de preguntas, que a su vez están constituidas por los presupuestos de partida que presentamos a continuación.

#### **3.1. Presupuestos de partida**

En primer lugar, como apunta María Elisa França (2001: 59-99), “hay investigaciones específicas para saber cómo la televisión puede afectar en las concepciones e identificaciones de la audiencia en áreas de género, minorías, estereotipos de clases sociales, edad, religión, política, etc., incluso en contextos comparativos de cruce cultural”. Así, tenemos los siguientes presupuestos de partida:

- a) Los medios de comunicación, más en concreto las series de ficción televisivas, parecen constituir en esta fase de búsqueda de una identidad un referente en la manera de vestirse o de comportarse frente al otro sexo y la autoridad, en otras palabras, en determinados componentes ocupacionales, sexuales y de valores. En este caso, la influencia es más

directa por parte de la televisión porque, como dice José Alberto Simoes (França, 2001: 113), “los jóvenes se inclinan hacia la televisión porque su carácter configurativo confiere materialidad a ideas vagas y abstractas, contribuyendo en la construcción de determinadas representaciones de la realidad”.

b) Por otro lado, los adolescentes parecen elegir uno u otro tipo de serie en la búsqueda del reflejo de sus problemas e inquietudes. En la mayoría de los casos, optan por el entretenimiento para adultos (Hoffner, 1996; Montero, 2006).

### **3.2. Preguntas de la investigación**

a) ¿Influyen las series de ficción en la reconstrucción de la identidad de los adolescentes en contextos multiculturales?

b) ¿Qué tipo de series ven estos adolescentes? ¿Por qué razones eligen unas y no otras?

### **3.3. Objetivos de la investigación**

a) Descubrir en qué medida las series de ficción reconstruyen la identidad de los adolescentes en contextos multiculturales.

b) Conocer el tipo de series que ven estos adolescentes y por qué razones eligen unas y no otras.

## **MÉTODO**

#### 4. Selección del diseño

El diseño de investigación propuesto para este proyecto está enmarcado en la vertiente metodológica cualitativa, más en concreto, se propone un método etnográfico. La etnografía, al igual que la investigación – acción, permite acortar las distancias entre la teoría y la práctica (Woods, 1986). Si se acude a trabajos ya clásicos (Hammersley y Atkinson, 1994; Woods, 1986), se puede decir que la preocupación fundamental de la etnografía es la cultura en sí misma; es decir, la etnografía indaga lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa en un escenario concreto tratando de descubrir “desde dentro” sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones, y cómo éstas van evolucionando de unas situaciones a otras y a lo largo del tiempo (Woods, 1986).

El principal objetivo de esta investigación es descubrir cómo influye una determinada realidad en la reconstrucción de la identidad, un concepto estrechamente vinculado con las creencias, los valores y la interacción de las personas en un escenario concreto. Al fin y al cabo, como se mencionaba en apartados anteriores, la identidad es una construcción simbólica que opera como forma de categorización de lo social y cuya función en el mundo social es la de facilitar nuestro “empeño permanente por ubicarnos en el mundo, por entender lo que somos mirándonos en el espejo del Otro” (Barrera, 2000: 16).

En los numerosos campos en los que la etnografía es uno de los métodos de investigación utilizados, se puede encontrar una enorme diversidad tanto en los planteamientos como en la práctica. Como señalan Hammersley y Atkinson (1994), hay notables desacuerdos en la forma de entender los rasgos principales de la etnografía: si debe ser la promoción del conocimiento cultural, la investigación detallada de patrones de interacción social o un análisis holista de las sociedades. En ocasiones la etnografía es retratada como un método esencialmente descriptivo, o como una forma de “contar historias” a través de narrativas; otras veces, en contraste con lo anterior, el énfasis está en construir o comprobar teorías.

En este sentido, dichos autores atribuyen al fenómeno etnográfico las siguientes características: (1) Concede un mayor énfasis a la naturaleza social del fenómeno que al hecho de contrastar una hipótesis respecto de él. (2) Existe una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados de acuerdo con un sistema de categorización o clasificación cerrado y propuesto con anterioridad. (3) Se investiga un pequeño número de casos [...] en profundidad. (4) El análisis de datos

implica una interpretación explícita del significado y funciones de las acciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones donde la cuantificación y el análisis estadístico desempeñan un papel secundario.

Partiendo de las creencias de Hammersley y Atkinson (1994), se puede comprobar cómo este proyecto de investigación cumple con las expectativas propuestas: no realizamos contraste de hipótesis, sino que partimos de unos presupuestos de partida que irán desarrollándose a lo largo del trabajo de campo; no existe un sistema cerrado de categorías y el principal objetivo es estudiar a una muestra pequeña de participantes, en concreto, una clase de Educación Secundaria Obligatoria.

En resumen, “la etnografía es una descripción e interpretación de un grupo o sistema cultural o social cuyo foco de interés se encuentra en los patrones aprendidos de acción, lenguaje, creencias, ritos y formas de vida. Como proceso, implica un trabajo de campo prolongado, empleando normalmente la observación y entrevistas ocasionales con participantes de un grupo de actividad compartida y recogiendo productos grupales. En este sentido, el punto de vista del informante es cuidadosamente expuesto a través de citas extensas y fieles para comunicar que lo que se describe no es el punto de vista del trabajador de campo, sino los comentarios auténticos y representativos de los participantes” (McMillan y Schumacher, 2005).

Además de estas características, hay algunas dimensiones que definen las investigaciones etnográficas desde la posición del investigador. Davies (1999) señala como rasgos fundamentales la necesidad de una estrecha relación entre el investigador y los sujetos, así como un conocimiento profundo del contexto y del amplio abanico de factores que explican un determinado fenómeno y una gran habilidad para comprender y mediar entre “diferentes formas de construir la realidad”.

Al realizar un análisis en profundidad de aspectos de la vida social tal y como suceden en los escenarios de la realidad, se asume que los fenómenos sociales sólo pueden ser entendidos en su contexto, como parte de la situación y el escenario en que se producen, entendiendo el contexto en un sentido amplio: más allá del contexto concreto de la situación o el micro-nivel. Por ello, es fundamental que el investigador esté presente (Del Castillo, 2005).

Así, esta investigación, además de situarse en la corriente cualitativa de la etnografía, plantea abordar el trabajo de campo a través de la presencia “in situ” del investigador. En otras palabras, la principal técnica de investigación utilizada es la observación participante, cuyas características se presentarán en los próximos apartados.

## 5. Técnicas de recogida de información y materiales

La información recogida durante este proceso procede de diversas técnicas: encuestas abiertas – observación participante – grupos de discusión – entrevistas en profundidad. Todas estas técnicas cumplen con la metodología cualitativa a través de la recogida de datos en instrumentos no estandarizados (Anguera, 2004) con el fin de incluir datos fiables que midan la influencia de las series de ficción en las reconstrucciones de identidades.

Además, con el objeto de ofrecer una mejor explicación de la realidad y que los datos pudiesen ser verificados y contrastados, estas técnicas están detalladas según el concepto de validez de McMillan y Schumacher (2005:414), cuya definición adoptamos en esta investigación: “grado en que las explicaciones de los fenómenos determinan las realidades del mundo” o “grado en el que las interpretaciones y los conceptos poseen *significados recíprocos* entre los participantes y el investigador”.

Según estos autores, **la validez** se encarga de estas preguntas: ¿observan, realmente, los investigadores lo que ellos creen que observan? ¿Oyen, realmente, los investigadores, los significados que creen que oyen? Para responder a estas cuestiones, el investigador puede utilizar una combinación de cualquiera de las siguientes estrategias para mejorar la validez (ver figura 3).

Estrategia	Descripción
Campo de trabajo prolongado y continuo	Permite el análisis interno de los datos.
Estrategias con varios métodos	Permite la triangulación en la recopilación de datos.
Lenguaje del participante; recuentos de repeticiones	Obtiene consideraciones literales de los participantes y citas de los documentos.
Indicadores de baja inferencia	Registra descripciones detalladas y casi literales de las personas y situaciones.
Investigadores múltiples	Coincide en los datos descriptivos recogidos por un equipo de investigación.
Revisión de participantes	Realizada, con frecuencia, mediante estudios de entrevistas.
Casos negativos o datos discrepantes	Búsqueda activa para registrar, analizar y presentar datos discrepantes.

Figura 3: Estrategias para mejorar la validez del diseño. Fuente: McMillan y Schumacher, 2005:

Tradicionalmente, los investigadores cualitativos han utilizado tantas estrategias como les resulta posible para asegurar un diseño válido. Las estrategias esenciales son prolongados trabajos de campo, estrategias múltiples, recuentos de repeticiones, indicadores de baja inferencia y búsqueda de casos negativos. En este proyecto se han utilizado estrategias múltiples, lo que permite la triangulación en la recopilación y análisis de los datos.

Algunos autores, como Ashton (2011: 52), explican la importancia de triangular la información en la recogida de datos cualitativos: “Data triangulation, the process of collecting and then comparing multiple forms of data across a research Project, helps to establish credibility in qualitative research by investigating a single social phenomenon from multiple sources and perspectives”. De esta manera, se asegura que los datos recogidos son fiables y creíbles.

La mayoría de los investigadores interactivos emplean varias técnicas de recopilación de datos en un estudio, pero, normalmente, seleccionan una como técnica central: la observación del participante o las entrevistas en profundidad. En este caso, hemos optado por la observación participante como principal estrategia, aunque también se han realizado entrevistas en profundidad a dos profesores para tener más opciones de contraste de datos.

En las diferentes sesiones se ha escuchado a los jóvenes en tres contextos distintos: la encuesta de tipo socio-mediático; y los grupos de discusión, en su forma oral y escrita. A todas estas técnicas de registro de la información, hay que añadir también las notas de campo del investigador realizadas al finalizar las clases, que McMillan y Schumacher (2005: 415) definen como “utilización de impresiones de los participantes registradas en diarios o recuerdos anecdóticos para la corroboración”.

Además de estas estrategias, en este proyecto también se han tenido en cuenta otros aspectos (ver figura 3), como el lenguaje del participante y el registro mecánico de los datos. En primer lugar, el material obtenido dispone las consideraciones literales de los participantes; es decir, las citas directas extraídas de las conversaciones o los documentos escritos en los grupos de discusión, y de la encuesta y la técnica de la escritura. En segundo lugar, se ha empleado una grabadora como **instrumento de registro**, lo que ha permitido registrar literal y mecánicamente los datos.

Por último, hay que tener en cuenta las precisiones de validez de la encuesta. Las preguntas de la misma fueron revisadas por cinco profesores de la Universidad de Zaragoza, cuyas apreciaciones fueron tenidas en cuenta a la hora de presentar el

documento a los alumnos. Gracias al análisis de los cinco jueces, la encuesta cumple con los requisitos de validez de contenido.

### **5.1. Encuestas abiertas a los alumnos**

Antes de llevar a cabo las dinámicas de las sesiones de la observación participante, se necesitaban datos de los alumnos que apoyaran la creación de las dinámicas de clase. Para conseguir dicha información, llevamos a cabo una encuesta a los estudiantes en la primera sesión. Las preguntas de la misma eran abiertas, es decir, sus posibles respuestas serían fruto de la redacción de los alumnos y no meras afirmaciones sobre expresiones dictadas por el investigador. De este modo, se reafirma el proyecto como un estudio de corte cualitativo, que permite que surjan nuevas ideas y conceptos a lo largo del trabajo de campo.

La encuesta realizada en esta investigación está además inspirada en el cuestionario que María Elisa França llevó a cabo en su tesis *La contribución de las series juveniles de televisión a la formación de la identidad en la adolescencia. Análisis del contenido y de la recepción de la serie 'Compañeros' de Antena 3*. Dicha encuesta aborda aspectos socio-familiares para distinguir la muestra por número de personas en el hogar, el grado de relación de las personas que viven con ellos con los medios de comunicación, así como preguntas sobre las actividades extraescolares de los jóvenes para dimensionar la presencia de las mismas y su capacidad para ofrecerles modelos con los que identificarse (França, 2001).

El modelo utilizado en este proyecto combina gran parte de las cuestiones mencionadas con preguntas acerca de las series favoritas y “las que menos les gustan”, así como también se hace una especial incidencia en el consumo de los medios de comunicación por parte de los alumnos y en la presencia del visionado de televisión en sus vidas y en sus familias. Para ver el guión de la encuesta, así como las respuestas de los alumnos (Anexo II).

### **5.2. Sesiones de observación participante**

La observación participante es una técnica interactiva de “participar” hasta cierto punto en las situaciones que ocurren, de forma natural, durante un periodo de tiempo y escribir extensas notas de campo que describen lo que ocurre. Además, el investigador



no recoge datos para responder a una hipótesis específica; más bien, las explicaciones se derivan inductivamente de las notas de campo (McMillan y Schumacher, 2005). Se corrobora, pues, la importancia de esta técnica de registro en la descripción e interpretación de un grupo o sistema cultural, uno de los principios de las investigaciones de corte etnográfico.

La intención con este proyecto es entrar en una clase de Secundaria inmersa en un contexto multicultural con el fin de poder descubrir qué aspectos de las series de ficción influyen en la reconstrucción de la identidad de los alumnos. En este sentido, el papel del investigador participante se ha ceñido, como afirma Schwandt (1997), a una permanencia en el campo guardando una distancia respetuosa con los informadores (informantes), cultivando empatía pero no simpatía, compenetración pero no amistad, familiaridad pero nunca “convirtiéndose en nativo”.

En esta investigación se sigue este modelo, apuntando observaciones del proceso de interacción entre los alumnos, sus comentarios y sus expresiones gestuales; contribuciones que han aportado nuevos presupuestos teóricos y de las que han surgido categorías importantes para este estudio. En este sentido, las observaciones se basan en el enfoque etnográfico de Erickson (1996), que está centrado en los pensamientos y las experiencias del investigador. Debido a la función del mismo como “profesor<sup>8</sup>” en el aula, no se pudieron redactar las notas de campo durante las sesiones, sino después de cada una de ellas. La mayoría de las observaciones incluyen palabras o expresiones dichas en clase<sup>9</sup>.

### 5.3. Grupos de discusión

Los grupos de discusión constituyen una técnica de recogida de información cualitativa ampliamente utilizada y debatida en diferentes campos de la investigación social, incluida la investigación en comunicación. Los términos “grupo de discusión” o “discusión de grupo” pueden encontrarse en la literatura científico-social englobando una serie de instrumentos y protocolos de recogida de datos de orden muy diverso.

---

<sup>8</sup> El investigador no ejerció función de profesor exactamente porque las clases no seguían el patrón convencional. Otra denominación posible para el papel del investigador es coordinador de las dinámicas realizadas en las sesiones.

<sup>9</sup> Para acceder a las notas de campo: Anexo IV.

Según Roberto De Miguel (2005), se entiende por grupo de discusión “aquella técnica o enfoque basados en la reunión de un colectivo humano, cuyo número no suele superar la docena de individuos, destinada a inducir la producción del discurso espontáneo de sus participantes ante un conjunto de conceptos delimitados por el investigador o por la persona encargada de realizar el estudio”.

En esta investigación en concreto, los grupos de discusión realizados en las sesiones no tenían un número de individuos establecido. Dependiendo del momento y la actividad, como se verá más adelante, los grupos podían tener de cuatro a seis personas, e incluso toda la clase en su conjunto. Además, no sólo ha estado destinado a inducir un discurso oral, sino también escrito, lo que ha permitido que los adolescentes prestaran más atención a las dinámicas.

Estos pequeños detalles diferencian el prototipo de grupo de discusión de la técnica empleada en este proyecto, pero al final, ambos procesos de recogida de datos persiguen la misma finalidad: reunir un colectivo humano no muy numeroso y producir un discurso espontáneo<sup>10</sup>. Se añade la posibilidad de que los alumnos respondan por escrito a las cuestiones porque de este modo se capta mejor su atención y no se es reiterativo en la recogida de datos<sup>11</sup>.

Además, consideramos estos documentos escritos muy adecuados porque el esfuerzo de escribir es un ejercicio de reflexión, que deja al adolescente en la posición activa para hacer asociaciones libres, ir por donde le indique su pensamiento, su inconsciente, y con la autonomía para interrumpir, continuar y escoger su camino:

Es un proceso de construcción que le coloca en contacto con sus emociones más íntimas, sin mayores interferencias exteriores. En principio, lo escrito no exige un interlocutor. Es un diálogo consigo mismo, y este sí mismo es esa identidad buscada en la investigación. Además, el texto escrito es aún mucho más rico que el texto hablado porque ofrece frases completas, por lo tanto, mensajes claros que permiten su utilización precisa como categorías de análisis. Los testimonios por escrito, por su propia estructura sintáctica, permiten un análisis como discurso y como contenido. Mientras el análisis de discurso enseña a computar términos, palabras u oraciones, el análisis de contenido permite comprender los datos de una manera más global, necesaria para la identificación de los fenómenos simbólicos que se buscan al relacionar el discurso con la identidad (França, 2001).

---

<sup>10</sup> En el caso del material escrito, la espontaneidad no tiene tanto valor como en los discursos orales, pero tampoco existe coacción por parte del investigador (con preguntas cerradas, por ejemplo). Por tanto, existe un grado de libertad de expresión muy alto, que permite al material escrito formar parte de la técnica de los grupos de discusión, cuyo objetivo es inducir un discurso espontáneo.

<sup>11</sup> Para acceder al material obtenido en los grupos de discusión: Anexo I.

Esta relación entre escritura y conciencia ha sido objeto de estudio de Walter Ong (1987), que entiende la escritura como intensificadora del yo: “La escritura introduce división y enajenación, pero también una mayor unidad. Intensifica el sentido del yo y propicia más acción recíproca consciente entre las personas. La escritura eleva la conciencia” (Ong, 1987: 172). Este teórico se ha dedicado además a estudiar la existencia de un contraste entre oralidad y escritura en la formación del individuo.

A diferencia del habla oral, el carácter artificial propio de la escritura aporta una virtud para la construcción de la identidad. Considera que el hecho de que la escritura permita separar las palabras de las ideas, posibilita una introspección que da lugar al surgimiento de la autoconciencia y al desarrollo de la persona (Calvo, 2012).

Por esa razón, los documentos escritos han sido una prioridad a la hora de estructurar las sesiones de observación participante. La mayoría surgen como respuesta a la actitud del grupo de alumnos y a la búsqueda de una buena forma de trabajar con ellos. Una de las actividades más significativas ha sido una redacción individual en la cual los alumnos han escrito sobre el personaje de ficción con el que se identifican. (Anexo I.b.3.).

Debido a la indecisión manifestada por los alumnos, que decían constantemente que no sabían con quién se identificaban, que no se identificaban con nadie, se decidió añadir la siguiente coletilla a la pregunta: “En caso de no existir tal identificación, escoge un personaje con el que te gustaría identificarte”. Las respuestas fueron muy diversas y particularmente diferentes, como se comprobará más adelante en el apartado de Análisis de datos.

Por otro lado, en la penúltima sesión se propuso otra actividad cuyo principio básico también consiste en abordar y analizar la escritura como procedimiento para la construcción del sujeto: plasmar en unas cartulinas de tamaño DIN-A3 las historias que se les ocurrieran de la serie *La que se avecina*. Para ello, contaban con unos recortables de los personajes, que dispusieron a su gusto a lo largo y ancho de los murales, y entre los cuales escribieron diálogos.

A través de estos murales, nuestra intención es descubrir hasta qué punto los alumnos se proyectan en los personajes de la serie a través del uso del lenguaje. O como diría Virginia Calvo (2012), cómo la escritura sugiere la importancia de la experiencia estética como un modo de apropiación del individuo de la cultura escrita.

Nos encontramos, por tanto, con dos técnicas similares pero complementarias. Por un lado, las redacciones destacan la función de la escritura como procedimiento que ayuda a la indagación, a la búsqueda individual de saberse quién se es, de nombrar emociones, sentimientos, temores, zonas secretas de existencia que dan noticias íntimas de uno mismo.

Por otro, la creación de mundos posibles de ficción en los murales corresponde a la fusión de la narrativa, la memoria y la imaginación. Suponen una expresión de probabilidades que emergen de la escritura, a través de la cual nos construimos, reconstruimos y reinventamos de múltiples formas el ayer y el mañana (Bruner, 2002).

#### **5.4. Entrevistas semiestructuradas a profesores**

Por último, una vez realizada la recogida de datos de las sesiones de observación participante a través de las técnicas explicadas, se llevaron a cabo las entrevistas a los dos profesores mencionados anteriormente. El tipo de entrevista que se consideró más adecuado es el de las entrevistas en profundidad. Dicho formato plantea preguntas con respuestas abiertas para obtener datos sobre los significados del participante (McMillan y Schumacher, 2005).

En concreto, la tipología específica empleada fue la “entrevista guiada”, en la cual los temas se eligen antes y el investigador decide el orden y la expresión de las preguntas, aunque eso sí, se da la posibilidad de que surjan nuevas cuestiones a lo largo de la charla debido a las circunstancias en las que se produce el encuentro con el informante.

Las dos entrevistas siguieron el mismo guión de temáticas (se pueden ver en Anexo III), aunque, como se observará más adelante, las respuestas y las preguntas determinantes, que surgieron a medida que la charla avanzaba, distan mucho de una conversación a otra.

### **6. Acceso al ámbito de la investigación**

Accedí al ámbito de investigación de manera formal con el acceso al *Master en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales* el verano de 2011. En noviembre de ese mismo año, entré en contacto con mis respectivos tutores del Trabajo Fin de Master, quienes me dieron las herramientas necesarias para comenzar la

investigación. La elección del contexto del trabajo de campo en el que se enmarcaría el proyecto tuvo lugar durante el mes de febrero de 2012, y estuvo condicionada por el objetivo principal de la investigación: conocer la influencia de las series de ficción en la construcción de la identidad de los adolescentes en contextos multiculturales. La finalidad era, por tanto, encontrar un Instituto de Enseñanza Secundaria que viviera un contexto multicultural.

## **7. Selección y descripción de los informantes y el entorno**

La búsqueda del centro educativo adecuado a los intereses del investigador estuvo directamente relacionada con la necesidad de situar dicho Instituto en un marco contextual pluricultural, es decir, que el centro estuviera anclado en un barrio de Zaragoza caracterizado por una alta proporción de habitantes inmigrantes. Así, el proyecto decidió llevarse a cabo, con el permiso de la dirección y la profesora mediadora, en el Instituto Pedro de Luna.

### **7.1. Instituto donde se realiza el trabajo de campo**

El I.E.S. Pedro de Luna es un centro público ubicado en el casco histórico de Zaragoza. Está situado en un solar de secular dedicación docente, iniciada allá por el año 1550 por la primitiva Universidad zaragozana y continuada hasta hoy, en el actual edificio desde 1977-78. Está rodeado de edificios emblemáticos, todos ellos pertenecientes al barrio de la Magdalena.

Esta zona ha sufrido un fuerte descenso demográfico en las últimas décadas como consecuencia de la política urbanística, situación que, sin embargo, está cambiando de forma notable ya que en la actualidad se puede hablar de un entorno casi totalmente saneado urbanísticamente. En este sentido, la heterogeneidad es la principal característica del barrio, situación que se refleja en el alumnado del Instituto, procedente de familias de distintas clases sociales y constituidas por empleados, profesionales y pequeños comerciantes<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Informe del Director del I.E.S. Pedro de Luna. Anexo V.

## **7.2. Muestra de participantes**

La población universo de la investigación está constituida por todos aquellos adolescentes que reciben clases en un contexto multicultural. He decidido que sean adolescentes porque es la época en la que uno se dice a sí mismo, como escribía Dostoievski en *Notas de un subterráneo*: “Yo soy uno de ellos y ellos son todos”. Michelle Petit (1999: 49-50) afirma que la adolescencia, en todas las épocas, tanto para muchachos como para muchachas de todas las categorías sociales y todos los países, es un momento de “crecimiento pulsional”, una edad en la que no se sabe cómo definirse, y también en la que se tiene miedo a las definiciones.

El tipo de muestreo es intencionado y comprensible: se elige un grupo entero a partir de una serie de criterios (McMillan y Schumacher, 2005). La elección de dicho grupo se produjo por mediación de María Jesús De Miguel, profesora de Lengua y literatura de Educación Secundaria Obligatoria en el Instituto Pedro de Luna. Ella puso en contacto al investigador con el aula que finalmente formaría parte de la muestra de participantes: 3º D de ESO es una clase compuesta por 17 alumnos, seis de los cuales son inmigrantes; está enmarcada, por tanto, en un contexto multicultural.

Además de este aula de 3º de Educación Secundaria Obligatoria, el investigador cuenta con las entrevistas de tres profesores del centro que dan, respectivamente, clase de Lengua y literatura, y Educación para la ciudadanía a los 17 alumnos mencionados, y Aula de español y Taller de Lectura a varios de ellos, la mayoría inmigrantes.

## **8. Proceso de análisis de los datos**

“El análisis de los datos es un proceso cíclico que nunca se detiene y que forma parte de todas las fases de la investigación cualitativa” (McMillan y Schumacher, 2005: 479). En este proyecto trabajamos con un diseño cualitativo de corte etnográfico, por lo tanto, el análisis corresponde al método inductivo. Dicho análisis determina que las categorías y los modelos surgen a partir de los datos más que venir impuestos por la formulación de los datos. Los procesos inductivos dan lugar a una síntesis descriptiva de los datos más abstracta. En la siguiente gráfica se pueden observar las diferentes fases que McMillan y Schumacher (2005) proponen para un modelo de análisis inductivo.

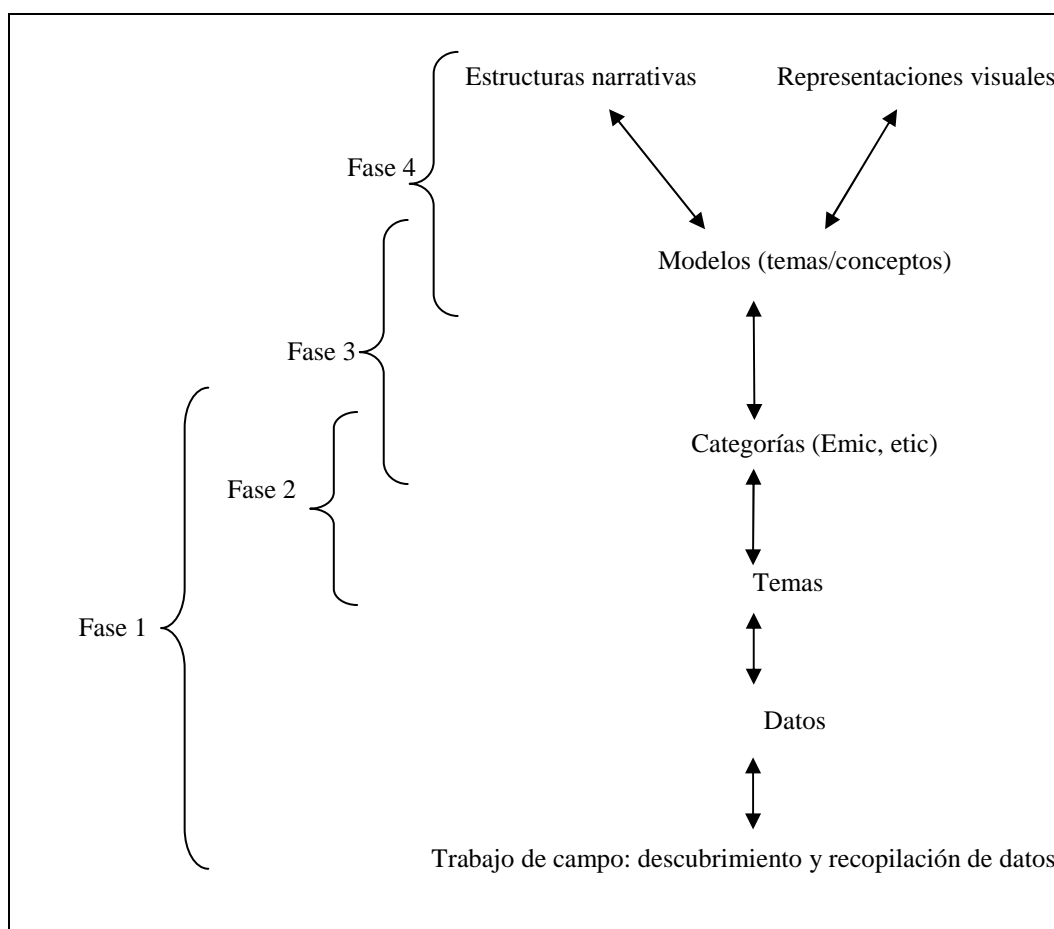


Figura 4: Proceso de análisis de datos inductivo

Fuente: elaboración propia. McMillan y Schumacher (2005: 480)

En esta investigación, sin embargo, hay ciertos aspectos que nos han llevado a utilizar un estilo analítico basado en dos estrategias: el análisis de plantilla y el análisis de edición.

El primero consiste en aplicar los grupos derivados de códigos y las categorías a los datos, siempre revisando frecuentemente estas clasificaciones durante el análisis de los mismos. Los códigos iniciales pueden provenir de preguntas de la investigación, temas en la guía de la entrevista o categorías relevantes procedentes de la bibliografía. Este grupo inicial puede o no quedar retenido en el análisis final (McMillan y Schumacher, 2005).

Por su parte, el estilo de edición está menos prefigurado: el investigador busca los grupos de datos por segmentos para ilustrar categorías de significado y escribir informes durante el proceso. Aunque el empleo de códigos es pequeño o inexistente, el analista debe agrupar los informes descriptivos que aclaren las mejores interpretaciones para establecer generalizaciones abstractas (McMillan y Schumacher, 2005).

En este proyecto, el análisis se realizará con una base conceptual procedente de la bibliografía, y a su vez el investigador deberá segmentar la información para ilustrar nuevas categorías durante el proceso. Para ver el proceso de categorización completo (apartado 11).

Nuestro principal **instrumento de análisis** serán, por tanto, las categorías, aunque también utilizaremos el programa informático Atlas.ti para crear mapas conceptuales de relaciones en las categorías en las que sea preciso. El proceso de categorización sentará las bases del análisis de este estudio, ofreciendo las claves que definirán el marco conceptual de datos y las resultantes categorías provenientes del trabajo de campo.

Se ha optado por las categorías porque, en el marco etnográfico en el que se sitúa nuestra investigación, el análisis de los datos no depende de la reducción, ni de un acercamiento cuantitativo, ni tampoco del software. Los programas de ordenador pueden ayudar en el proceso, pero no pueden reemplazar las actividades cognitivas del investigador. Lo que sí caracteriza este tipo de análisis cualitativo es que es un proceso sistemático de selección y categorización.

## 9. Diseño de las sesiones

Las sesiones para la investigación tuvieron lugar durante la jornada escolar y en las clases de Lengua y literatura de la clase de 3º D de E.S.O. En total se realizaron cinco sesiones repartidas en los meses de marzo, abril y mayo: una cada dos semanas. Fue un acuerdo entre el investigador y la profesora de Lengua y literatura que cedía su aula, María Jesús De Miguel, para que sus alumnos no perdieran muchas clases seguidas. Cada una de ellas duró 50 minutos, aunque la mayoría de las veces la clase comenzaba después de los primeros cinco minutos. El horario que se llevó a cabo fue el siguiente:

\*Miércoles: tres sesiones (una en marzo, otra en abril y otra en mayo) de 13.10 a 14.00 horas.

\*Jueves: dos sesiones (una en abril y otra en mayo), de 9.10 a 10.00 horas.



## 9.1. Diseño de actividades

Las actividades se basaron en diferentes dinámicas realizadas a lo largo de las cinco sesiones:

- Sesión 1: en esta clase los alumnos tuvieron que rellenar la encuesta socio-mediática y redactar en un folio el nombre del personaje de una serie de ficción con el cual se identificasen y la razón o razones de por qué habían elegido ése y no otro<sup>13</sup>. Un detalle que comentaron oralmente, antes de iniciar las redacciones, es que todos veían las series en televisión siempre que podían<sup>14</sup> a excepción de dos alumnos argelinos, que sólo veían series en árabe y en Internet. También tuvo lugar la presentación inicial en la cual cada estudiante dijo oralmente su nombre y la serie que más le gustaba o veía con asiduidad.

- Sesión 2: en este caso, preparamos un Power Point<sup>15</sup> con preguntas de las series a las que pertenecían los personajes que ellos habían elegido para sus redacciones (un total de nueve<sup>16</sup>) con el objeto de conocer el consumo que hacía la clase en conjunto de dichas series: si conocían la historia, los personajes y si les gustaba cómo estaban planteadas las tramas y el papel de los actores.

Los alumnos respondieron oralmente a las preguntas de las dos primeras series propuestas en el Power Point (*El Barco* y *Ezel*<sup>17</sup>) y por escrito al total de las series. En las primeras diapositivas del documento visionado en el proyector se propuso, a su vez, una fórmula para averiguar cuáles de las nueve series veía con más asiduidad el conjunto de la clase. Para ello, los estudiantes tuvieron que votar del 0 al 9 (donde 0 es “no la he visto nunca”, 1 “la he visto poco” y 9 “la que más he visto”)<sup>18</sup>. Las dos series favoritas fueron *Aída* y *La que se avecina*.

- Sesión 3: de los resultados de los votos, salieron dos series de ficción de producción española como las más conocidas por la mayoría de los alumnos: *Aída* y *La que se avecina*; ambas se retransmiten en Telecinco. En esta sesión se optó por trabajar con la primera de ellas, *Aída*, y se diseñaron también las sesiones 4 y 5 en orden a

<sup>13</sup> Anexo I.b.3.: Redacciones individuales de los 15 alumnos de 3º D de ESO del I.E.S. Pedro de Luna. Los otros dos estudiantes no pudieron asistir a clase ese día.

<sup>14</sup> “Siempre que podían” se refiere a que hay ocasiones en que no pueden ver la serie en el horario que la cadena propone, y por esa razón, ven algunos capítulos en Internet. Eso sí, son raras excepciones.

<sup>15</sup> Anexo I.b.1.

<sup>16</sup> Se excluyó un personaje porque pertenecía a una película, no a una serie de ficción: Edward Cullen de *Crepúsculo*.

<sup>17</sup> El orden fue completamente aleatorio.

<sup>18</sup> Sólo votaron 15 personas porque dos alumnos no pudieron asistir a clase. Anexo I.b.1.

conseguir una serie de objetivos: conocer el papel que tienen los personajes en el proceso de identificación de los adolescentes (Durkin, 1985), por un lado; y por otro, averiguar qué influencia ejerce el lenguaje empleado en las series en la creación de estereotipos y modelos simbólicos de la realidad por parte de los alumnos.

Así, la serie *Aída* fue trabajada a partir de la relación personaje – alumno. Un problema técnico con los ordenadores (el wifi del instituto consideraba los vídeos de la página Web oficial de Telecinco como contenido pornográfico) cambió la estrategia planteada, que consistía en presentar cinco vídeos donde aparecían actuando cinco personajes de la serie. Finalmente, encontramos un vídeo en Youtube relacionado con la serie y que no estaba censurado. Se titula: “Momentos graciosos del Luisma” y fue escogido a mano alzada por la mayoría de la clase. Se visionaron dos *esquets* que al final de la clase fueron objeto de conversación y debate.

La sesión, por otro lado, también consistió en una conversación entre el investigador y el conjunto de la clase sobre cinco personajes de la serie, elegidos de forma deliberada por el investigador: Fidel y Lorena fueron seleccionados por tratarse de personajes adolescentes, de edad parecida a los alumnos; Mauricio y Luisma por haber sido elegidos por varios alumnos como personajes con los cuales se identifican; y, por último, Oswaldo, por tratarse del único personaje inmigrante en la serie, una característica interesante teniendo en cuenta el contexto multicultural de la muestra.

Después, tuvo lugar el trabajo escrito previsto, que consistió en formar un total de cinco grupos de discusión entre todos los alumnos presentes y contestar a varias preguntas<sup>19</sup> sobre uno de los personajes citados en el párrafo anterior: cada grupo un personaje.

- Sesión 4: en esta ocasión, la serie protagonista fue *La que se avecina* y no hubo ningún problema para llevar a cabo la propuesta inicial: los alumnos, en cuatro grupos de cuatro personas (uno de los alumnos no pudo asistir a clase), debían plasmar en una cartulina tamaño DIN-A3 las historias que se les ocurrieran con los personajes de la serie<sup>20</sup>. En la cartulina estaba dibujado el edificio de *Aquí no hay quien viva*, serie antecesora de *La que se avecina*. Las ventanas eran muy grandes y en ellas los alumnos debían plasmar conversaciones de los diferentes personajes de la serie (les proporcionamos recortables de los mismos y pegamento) a modo de viñeta.

---

<sup>19</sup> Anexo I.b.2.

<sup>20</sup> Anexo I.b.4.

- Sesión 5: en la última sesión, la primera parte de la clase estuvo dedicada a la exposición oral de los murales de cada grupo de discusión<sup>21</sup>. Hubo algunos alumnos que decidieron darle un toque teatral e interpretaron ellos mismos las voces que habían escrito en la cartulina. Para terminar, el investigador planteó varias preguntas de reflexión, a modo de conclusión después de todas las sesiones llevadas a cabo con ellos. Dichas cuestiones versaron en torno a un cartel que encontramos por casualidad en una columna interior del centro. Lo colocó allí el responsable de la biblioteca del instituto, que accedió a intercambiar con el investigador el archivo digital del cartel.

El lema del cartel dice lo siguiente: “Un libro se suicida cada vez que pones Telecinco<sup>22</sup>”. El objetivo principal era preguntar a los estudiantes qué opinan del eslogan, de las series retransmitidas en Telecinco, de la propia cadena, y también del consumo que hacen ellos de las series de ficción y los medios de comunicación en general. Asimismo, interesaba la reflexión crítica de los alumnos con respecto a la influencia que las series tenían en la formación de las personas y, en concreto, en los adolescentes.

## 9.2. Selección de las series de ficción

Al formar parte de la clase como “profesor-asistente”, el investigador tuvo la oportunidad de elegir las series que se trabajaron en las distintas actividades propuestas. Dicha selección estuvo basada en el consumo de las mismas por parte de los alumnos, así como en las redacciones de los personajes con los que se identifican.

La intención principal de las dos primeras sesiones era descubrir qué series veían con más frecuencia la mayoría de los alumnos de la clase, para así poder trabajar con las más vistas en las siguientes dinámicas. Así, en la segunda sesión, como se ha comentado en el primer apartado, se trabajó con las series a las que pertenecen los personajes de ficción que ellos habían elegido para su redacción, series que conocían perfectamente por su vinculación con el personaje.

Por otro lado, en la tercera, cuarta y quinta sesión se trabajó con las dos series más populares del conjunto de la clase dentro del baremo de las nueve series a las que pertenecen los personajes elegidos por los alumnos para las redacciones. De esta forma, la mayoría de los alumnos podrían aportar bastante información sobre ellas.

---

<sup>21</sup> Anexo I.a.4.

<sup>22</sup> Anexo I.a.5.

### 9.3 Series de ficción utilizadas durante las sesiones

Las series objeto de las dinámicas llevadas a cabo en las clases son, en total, nueve: *El Barco*, *Ezel*, *Como conocí a vuestra madre*, *Dos hombres y medio*, *Castle*, *Sila*, *Revenge*, *Aída* y *La que se avecina*. Todas ellas están vinculadas con los personajes que los alumnos eligieron para sus redacciones iniciales. Dichos personajes son adultos y por lo general de mucha más edad que los alumnos. A excepción de Edward Cullen, que no pertenece a una serie sino a una película y que no es humano, el resto forman parte de series españolas, norteamericanas y turcas.

En total, hay cinco personajes de series españolas, cinco de series estadounidenses y dos de series turcas. Las series españolas son *Aída*, *La que se avecina* y *El Barco*. Las estadounidenses son *Dos hombres y medio*, *Como conocí a vuestra madre*, *Castle* y *Revenge*. Por último, las turcas son *Ezel* y *Sila*.

*El Barco* es una serie que lleva emitiéndose sólo desde el año pasado en Antena 3, pero que ha conseguido muy buenos datos de audiencia desde el comienzo, ya que se estrenó con 5 millones de espectadores. Combina elementos de drama, misterio y acción al sumergir al espectador en una historia apocalíptica, en la cual el barco en el que viajan los protagonistas no encuentra tierra donde desembarcar porque el mundo ha desaparecido a raíz de una tormenta.

Por su parte, las series estadounidenses *Dos hombres y medio* y *Como conocí a vuestra madre* pertenecen, como *Aída* y *La que se avecina*, al género del humor, pero las tramas y los personajes son muy diferentes. *Como conocí a vuestra madre* narra la historia del arquitecto Ted Mosby en el año 2005, en el cual sus dos mejores amigos deciden casarse tras nueve años de noviazgo con sus parejas. Esa decisión hace que Ted, soltero, decida encontrar el amor de su vida.

*Dos hombres y medio*, nominada siete veces a los premios Emmy, cuenta la historia de Charlie Harper, un soltero y mujeriego alcohólico que vive en Malibú, y que tiene que acoger a su hermano pequeño Alan y a su hijo tras el divorcio de éste. Conforme avanzan las temporadas, Charlie fallece y en su lugar aparece un informático llamado Walden Schmidt, que compra la casa de Charlie al verse obligado Alan a venderla.

A diferencia de estas dos series, las norteamericanas *Castle* y *Revenge* versan sobre temas muy distintos. *Castle* está ambientada en una trama policíaca en la que un escritor famoso, Richard Castle, se encuentra con que un presunto asesino en serie está

imitando los asesinatos de sus novelas, y decide trabajar mano a mano con la policía, donde surgirá la inspiración para su nuevo libro. Por su parte, *Revenge* es una serie inspirada en la novela *El conde de Montecristo* de Alejandro Dumas. La historia la protagoniza una joven llamada Emily Thorne, cuyo único objetivo es vengarse de las personas que causaron la muerte de su padre y destruyeron su familia.

Por otro lado, se encuentran las series turcas *Ezel* y *Sila*. En la primera, el protagonista, recién casado y perteneciente a la clase media de Estambul, se ve envuelto en un robo que él inicialmente no buscaba pero en el que acaba participando junto a dos de sus mejores amigos. *Sila*, en cambio, cuenta la historia de la joven turca Sila, obligada a casarse con un hombre para proteger la vida de su hermano.

Por último, la serie española *Aída* está basada en el humor y producida por Globomedia para la cadena Telecinco. Surgió como adaptación de la exitosa *Siete vidas*. Comenzó a emitir en enero de 2005 y narra la historia de una familia de clase social baja en un barrio ficticio madrileño denominado “Esperanza Sur”.

*La que se avecina* también es una serie humorística y otra adaptación, en este caso de la serie *Aquí no hay quien viva*. Además, se emite a su vez en Telecinco. Sus primeros capítulos salieron en antena en abril de 2007 y cuenta la vida de una peculiar comunidad de vecinos del bloque de pisos ficticio llamado “Mirador de Montepinar”. Ambas series, *Aída* y *La que se avecina*, han registrado numerosos éxitos de audiencia y cuentan con una larga trayectoria que les ha hecho merecedoras de un público objetivo muy variado y fiel.

Parte de ese público está conformado por los alumnos de 3º D de ESO del I.E.S. Pedro de Luna, los adolescentes objeto de nuestro estudio. Como se ha comentado anteriormente, estas dos últimas series son las más populares en el conjunto de la clase, ya que fueron las más votadas en un baremo que se realizó durante las sesiones de observación participante, en el cual el objetivo del investigador era averiguar qué serie o series ven con asiduidad, y por tanto conocen mejor, la mayoría de los alumnos.

Además de tener en común haber sido las más votadas y reconocidas por estos adolescentes, *Aída* y *La que se avecina* son dos formatos televisivos cuyo leitmotiv gira, en nuestra opinión, en torno a tres aspectos fundamentales: el humor, el estereotipo del incorrecto y la catarsis; y, por otro lado, son sucesoras de dos series de éxito. Eso sí, en este último punto, hay una diferencia clave: mientras *La que se avecina* es una adaptación de *Aquí no hay quien viva*, conservando el mismo tipo de formato (una comedia tradicional que se alimenta principalmente de la tradición cinematográfica y

teatral), *Aída* supuso una revelación cuando apareció, convirtiéndose en el primer *spin off* español.

Por esa razón, en los siguientes apartados se exponen las características formales de *Aída* como *spin off*; y se dibujan a su vez las categorías del humor, el incorrecto y la catarsis, con el objeto de comprender dichos conceptos en el marco de la ficción televisiva.

### 9.3.1. *Aída*: el primer *spin off* español

El hecho de que exista un número reducido de canales generalistas que pelean por la audiencia en el *prime time* televisivo (además de la plaza que ocupa la televisión autonómica de turno) hace que la exigencia de público para sobrevivir en la parrilla en España sea mayor que en otros mercados. Como consecuencia de ello, en el diseño de las ficciones se buscan *targets* muy amplios, generalmente de espectro familiar.

De hecho, cualquier profesional del medio sabe que ningún nuevo producto de ficción destinado al horario de máxima audiencia se mantiene en antena si después de cuatro entregas su porcentaje de audiencia (*share*) está por debajo de la media de la cadena (aproximadamente, en el mercado español, esto supone alzarse con un 21% de cuota de pantalla). (Sangro, 2005).

Partiendo de este contexto, el formato de *sitcom* (uno de los formatos estrella de las noches televisivas norteamericanas) estaría, en teoría, condenado al fracaso en nuestro país. Y sin embargo, desde su estreno en 1998 hasta su final, la *sitcom* *7 vidas* permaneció en antena como una de las series más longevas de nuestra televisión, un logro posible a pesar de las dificultades para poder adaptar al mercado español su formato de comedia de situación y la poca importancia que desde las televisiones se da a su *target* comercial.

Por un lado, esas dificultades tuvieron como consecuencia que el formato se viera obligado a sufrir algunas modificaciones: principalmente el estiramiento en su duración de los 22 minutos a los 45 por las exigencias de las cadenas (que consideran mucho más rentable contar con series que llenen al menos una hora de emisión bruta para poder incluir más cortes de publicidad). Por otro lado, las televisiones españolas dan poca importancia a la audiencia de potenciales consumidores de las *sitcom*. Mientras que en Estados Unidos este indicador es el principal, y por ello el arco de audiencia medible va

desde los 18 a los 50 años, en España no existen limitaciones de edad para considerar a alguien audiencia de un programa. (Sangro, 2005).

Pese a todos los problemas, *7 vidas* ha roto con muchas de las ideas asentadas en televisión demostrando la viabilidad del formato y abriendo así el hueco para desarrollar su propio *spin off*, *Aída*. El *spin off* (“esqueje” podríamos traducir en castellano) es una adaptación a la ficción audiovisual de lo que Genette (1989: 432) llamó, refiriéndose a los procesos de hipertextualidad en Literatura, “transvalorización”: un procedimiento de transformación temática a través del cual un personaje tiene mayor importancia en el sistema de valores del hipertexto que pasa a protagonizar de lo que tenía en el hipotexto del que procede.

Su fórmula básica en la televisión es la de tomar un personaje secundario de una serie de éxito y convertirlo en protagonista de una nueva serie (al igual que el doctor Crane de *Fraiser* se traslada desde el bar que regentaba Sam Malone en el universo ficcional de *Cheers* a la ciudad de Seattle, *Aída* regresa a su barrio tras haber trabajado en el bar “Casikeno” que regentaba Gonzalo Montero en *7 vidas*).

Tal y como señala Álvarez (2003), el recurso de creación del *spin off* comienza a experimentarse en Televisión en los años 50, cuando una de las piezas cómicas del programa de variedades “The Jackie Gleason Show” (CBS, 1952-70) adquiere una popularidad que le conduce a independizarse como una auténtica telecomedia de media hora de duración bajo el título *The Honeymooners* (CBS, 1952-56). Desde entonces, esta estrategia de expansión diegética<sup>23</sup> se ha venido repitiendo hasta la actualidad.

Es muy probable que el recurso del *spin off* tenga, en el fondo, una determinación industrial de minimizar riesgos, apostando por un producto (en su caso un personaje) de éxito conocido por el público. Una ley no escrita en ninguna parte pero practicada religiosamente por los directivos de cadenas y productoras es que el riesgo debe quedar fuera del negocio de la televisión. Por ello, usar lo que ya ha funcionado es una cuestión de supervivencia.

Algo así debió pensar Nacho G. Velilla (productor ejecutivo de *7 vidas* y creador de *Aída*) cuando decidió que su siguiente proyecto iba a ser justamente una *spin off* de una serie que había consolidado un formato en España (la *sitcom*), y que contaba con la

---

<sup>23</sup> Diegético se refiere a un elemento que pertenece al mundo de la ficción: por ejemplo, una banda de música que toca en directo y forma parte de la trama. Un elemento no diegético, siguiendo este ejemplo, sería la banda sonora que suena en off. Disponible en: <http://www.slideshare.net/inmamusic/la-msica-en-el-cine-2994039>. Consultado el 11 de septiembre de 2012.

fidelidad del público sin presentar, de momento, signos de resquebrajamiento. A la vista de los resultados, el esfuerzo mereció la pena.

El episodio piloto de *Aída*, emitido el 16 de enero de 2005 a las 22.00 horas en Telecinco, obtuvo un *share* del 35,8% (6.829.000 espectadores). Fue el programa de televisión más visto del día y del mes, y lanzó de forma eficaz la primera temporada de la serie, que se hizo con una media de más de 5,5 millones de espectadores semanales. Todo un hito en la historia de la televisión en España en cuanto al formato de *sitcom* se refiere (Sangro, 2005).

### 9.3.2. Las series, el humor, el estereotipo del incorrecto y la catarsis

En un estudio realizado por Mario García de Castro por encargo de Televisión Española en 2006, se llegó a una serie de conclusiones con respecto a las tendencias de consumo entre los espectadores de series de ficción televisivas en nuestro país:

- “En las familias, los hijos se imponen como prescriptores de nuevas series al seguirlas por Internet paralelamente a su emisión en Estados Unidos.
- Cobran relevancia productos que desarrollan temas de intriga y tono de “thriller”.
- Adquieren protagonismo los personajes desinhibidos, que muestran la realidad descarnada, y los **personajes catárticos** que sirven de bufones al espectador.
- Aun cuando los temas primarios sean profesionales, el peso narrativo principal descansa en tramas afectivas.
- Las historias incluyen altas dosis de emotividad.
- Las tramas fuerzan la realidad, con un enfoque hiperrealista o surrealista” (García de Castro, 2007).

Estas ideas surgieron a partir del análisis de las series de ficción presentes entonces en la pantalla. *Aída*, por ejemplo, fue analizada en el proyecto como paradigma del naturalismo y del hiperrealismo ambiente que predomina en nuestro imaginario



posmodernista más actual. El héroe televisivo de hoy se ha hecho aún más humano, común y corriente, pero también vive situaciones cada vez menos obvias.

La evolución de las series domésticas populares ha concluido en una etapa en la que puede distinguirse la innovación y ruptura que se trasluce fundamentalmente en los personajes de las **comedias**. Se trata de la aparición de nuevas referencias simbólicas para los públicos que provienen tanto de la influencia de la telerrealidad como del nuevo marco de referencia de la sociedad en la que vivimos (García de Castro, 2007).

Como resultado puede afirmarse que la ruptura con el pasado se ha apoyado precisamente en las telecomedias en dos ocasiones importantes de la evolución histórica de las series televisivas populares españolas. La **incorrección** de sus personajes vulgares protagonistas encarna la tendencia hiperrealista contemporánea. Las tramas que fuerzan la realidad o las tramas complejas que integran la realidad extrema ya han sido valoradas como nuevas tendencias de valor que los espectadores de la ficción televisiva están imponiendo.

En definitiva, ha reaparecido un nuevo realismo moral en las nuevas series populares españolas que conlleva los nuevos valores morales de la modernidad, éstos que constituyen precisamente el nuevo marco de referencias de la nueva sociedad que viven los espectadores de la ficción (García de Castro, 2007).



## **RESULTADOS**

## 10. Análisis descriptivo inductivo

El análisis cualitativo consiste en un proceso cíclico continuado e integrado en cada una de las fases, no se trata exactamente de una reducción de datos, más bien de “un proceso sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación sobre el único fenómeno de interés” (McMillan y Schumacher, 2005: 479). Para ello, se utilizan procedimientos de análisis de contenido, categorizaciones, análisis de la conversación, etc. Según McMillan y Schumacher, en la modalidad de investigación-acción e investigación etnográfica, la recogida de datos y el análisis son actividades interactivas y que se solapan en su desarrollo.

A este respecto, para Mendoza “la efectividad del análisis cualitativo depende de la correlación de los objetivos establecidos en relación con los datos que se hayan de obtener, así como la adecuada valoración que de ellos se haga” (2011: 52). Esta valoración según **un proceso inductivo** que comienza “tan pronto como se haya reunido el primer conjunto de datos y discurre en paralelo a la inmediata recogida de datos, de modo que informa y conduce las nuevas actividades” (McMillan y Schumacher, 2005: 481).

Este apartado muestra el primer nivel de análisis de los datos obtenidos a partir de las estrategias cualitativas utilizadas: observación participante, grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas y encuestas abiertas. El proceso inductivo ha conllevado una síntesis descriptiva de los datos con el fin de facilitar una lectura de la información recogida a modo de reconstrucción sin una categoría a priori (Calvo, 2012).

Este análisis se presenta en una tabla con dos columnas: la primera columna (columna a la izquierda) hace referencia a la transcripción de la grabación de la sesión en audio o a los escritos que corresponda, y la segunda (columna a la derecha) al análisis de las respuestas de los informantes ante las series de ficción y sus respectivos personajes.

En este marco, la etnografía es el paradigma cualitativo de investigación adecuado, ya que aporta un modelo general de investigación sobre las ciencias sociales y el comportamiento humano, basado en el interés por lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa. De esta manera, las preguntas que guían este nivel de análisis serían las mencionadas en la tesis de Virginia Calvo y ya formuladas por Robert Rippey (citado por Margaret D. LeCompte en Mendoza, 2011: 57): “¿Qué está pasando en este escenario? y ¿qué significa para los participantes?”. Mendoza explica:

Estos descriptores enfatizan la importancia de los constructos de los participantes, o los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones, el contexto del estudio, la relación entre el investigador y los que están siendo estudiados, los métodos para la recogida de datos, los tipos de evidencias aducidas en apoyo de las afirmaciones realizadas, y los métodos y la importancia del análisis utilizado. (Mendoza, 2011: 57-58).

A este nivel corresponden, tanto las transcripciones del audio y los escritos realizados por los alumnos, como las entrevistas semiestructuradas realizadas a los dos profesores y las encuestas abiertas que contestaron los adolescentes. Por otra parte, hay que tener en cuenta las indicaciones de Mendoza (2011) sobre la necesidad de establecer categorías y triangular la información obtenida para comprender la cuestión de estudio: describir cómo se proyectan los adolescentes en las series y en qué medida esa proyección los construye. Por esa razón, los resultados obtenidos en este proceso inductivo nos han conducido a los siguientes niveles, que se abordan en el capítulo 11 del trabajo:

2º nivel: Organización de los datos en **categorías** y propuesta de un marco conceptual para analizar la proyección de los adolescentes en las series de ficción. Se utilizará también el programa Atlas.ti para configurar mapas conceptuales en las categorías en las que sea preciso.

3º nivel: **Interpretación** y aplicación de categorías en el marco de la investigación.

### 10.1. Análisis de las encuestas abiertas a los alumnos

Antes de comenzar con las dinámicas de las sesiones, a modo de presentación se repartió a los informantes una encuesta<sup>24</sup> para que escribieran sus datos básicos sobre sus perfiles (edad, lugar de nacimiento e idiomas que hablan), consumo de medios de comunicación, de series de ficción y actividades que realizan en su tiempo libre. En lo que se refiere a las series, no diferenciamos que tuvieran que ser en español o en su lengua materna (aunque luego en el análisis se haya profundizado en las producidas o dobladas en español por ser las que más cantidad de alumnos ven con asiduidad), ya que en esta encuesta simplemente nos interesaba acercarnos a sus aficiones televisivas.

---

<sup>24</sup> En el anexo II se recogen las encuestas completas de los informantes.

A continuación, presentamos las cuestiones que se plantearon a los alumnos de 3º D del I.E.S. Pedro de Luna:

1. ¿Cuántas horas al día acostumbras a ver la televisión?
2. ¿Te dejan en casa ver toda la tele que quieras?
3. ¿Te prohíben ver algún programa?
4. ¿En qué momento del día ves más la televisión?
5. ¿Se escucha la radio en tu casa?
6. ¿Acostumbras a leer el periódico?
7. ¿Tus padres suelen leer el periódico?
8. ¿Dónde prefieres ver las series, en la televisión o en Internet?
9. ¿Tus padres te dejan conectarte a Internet todo el tiempo que quieras?
10. ¿Cuántas horas estás conectad@ al día? ¿A qué sitios te conectas más a menudo?
11. ¿Tienes Internet en el móvil? Si tienes, ¿sueles conectarte desde el móvil o prefieres en el ordenador?
12. ¿Vas al cine? ¿Cuántas veces?
13. ¿Has ido alguna vez al teatro?
14. ¿Haces alguna actividad extra-escolar?
15. ¿Qué serie te gusta más y cuál no te gusta nada?
16. Cuenta algún capítulo de la serie que más te gusta.
17. Cuenta algún capítulo de la serie que menos te gusta.

Las respuestas se presentan de modo resumido a continuación. De lo respondido a las primeras 14 preguntas se pueden extraer varios datos relevantes con respecto al perfil de consumo del adolescente y su familia o a las personas que vivan con él. Así, la media de **horas diarias delante del televisor** oscila entre 1 y 4, siendo de 2 a 3 las respuestas más frecuentes en el conjunto de la clase.

Por otro lado, la **permisividad** por parte de los padres, la familia o las personas que vivan con el adolescente no es una cuestión que varíe por la nacionalidad o el género. Todos los alumnos afirman tener total permisividad a la hora de consumir televisión, a excepción de dos alumnas autóctonas y dos inmigrantes, el ecuatoriano y el argelino. En relación con el **consumo de Internet**, a excepción de Nasrine y Nasro (de procedencia argelina) y otra alumna autóctona, que afirman preferir Internet a la televisión, el resto elige este último medio como favorito a la hora de ver programas o series de ficción.

Sin embargo, las horas diarias delante de la pantalla del ordenador no son muchas menos que en la televisión, porque la media es muy parecida: de 2 a 3 horas en el conjunto de la clase. Hay tres alumnos, por el contrario, que rompen con estas cifras al responder que pasan “muchas horas en Internet en el móvil” (una hija de inmigrantes y otra autóctona) o “7 horas en el ordenador”. Con respecto al ordenador o al móvil, no hay una relación concreta entre las horas de consumo y el soporte utilizado. Tampoco

con la permisividad, que está más controlada por parte de los familiares que en la televisión, pero hay que destacar que los tres alumnos de la clase que más consumen Internet tienen más control paterno que en el caso de otros compañeros que consumen menos.

El **consumo en cada una de las familias de prensa o radio** también puede resultar característico: de 11 alumnos autóctonos, 6 de ellos afirmaron que en su familia no había ningún tipo de consumo de estos medios de comunicación. Los otros 5 respondieron en su mayoría que existe un consumo continuado de prensa y en ocasiones de radio. Por su parte, los alumnos inmigrantes o hijos de inmigrantes afirmaron que en su casa existe consumo de prensa. Un dato curioso es que los hijos de gambianos y los argelinos señalan que es su madre la que consume, mientras que el marroquí dice que es su padre.

Por último, de las **actividades extraescolares** que los alumnos realizan en su tiempo libre, se puede establecer una conexión con el consumo diario de televisión o Internet: aquellos alumnos que realizan una actividad extraescolar que les lleva varias horas al día o que tienen más de una actividad a la semana, consumen en menor cantidad dichos medios de comunicación. De los que únicamente tienen una actividad no se puede plantear ninguna relación diferente a los que no realizan nada, que son en total 5 de 17, uno de ellos inmigrante.

Las tres últimas preguntas de la encuesta, a diferencia de las anteriores, están relacionadas con las **series** que les gustan y no les gustan a los adolescentes, así como con el recuerdo de los capítulos de las mismas. Éstos no han sido analizados en profundidad porque la mayoría de los alumnos contestó de forma vaga e imprecisa a estas cuestiones. Con respecto a las series, en comparación con las que mencionaron de forma oral en la primera sesión (apartado 10.2.1.), la diferencia está en que por escrito aparecieron muchos más nombres.

## **10.2. Respuestas orales y escritas en los grupos de discusión**

Con el propósito de ofrecer un análisis global y descriptivo que facilite su lectura, se ha organizado este apartado a partir de las diferentes sesiones que el investigador realizó con los alumnos en clase. El diseño flexible (emergente) de esta investigación ha hecho que se avanzara en el desarrollo de las dinámicas de las sesiones en relación con los resultados obtenidos.

“Un diseño emergente (...) hace que su avance siempre esté en relación con los resultados obtenidos en cada una de las fases previas (“incremental research decision depends on prior information”), como indican Schumacher y McMillan” (Mendoza, 2011: 63). Con ello, queremos destacar que este nivel inductivo del análisis refleja el proceso seguido en la selección de las actividades, que se han ido configurando en función de las respuestas de los adolescentes.

Este aspecto del diseño de la investigación confluye con la perspectiva adoptada del investigador como participante activo (ve y participa), que desarrolla un seguimiento observacional y directo de los alumnos-informantes. El interés se ha centrado en obtener información pormenorizada que permita un conocimiento en profundidad del hecho objeto de estudio en su contexto, para ello ha sido necesario introducirse en el campo de la pragmática, la interacción y las claves socioconstructivas, con el propósito de comprender a los informantes en situaciones reales de aula (Calvo, 2012).

Así pues, a continuación se ofrece una descripción del desarrollo de las sesiones de los grupos de discusión en los escenarios de la investigación. A modo de muestra, se han seleccionado ejemplos de secuencias de las transcripciones para ilustrar este nivel de análisis.

#### 10.2.1. Respuestas orales

Como se ha mencionado en el apartado anterior en relación al contenido de las dinámicas de observación participante, iniciamos las sesiones con una presentación de las series de ficción que más les gustaban<sup>25</sup>, con el objeto de poder centrar la atención en unas pocas en las siguientes clases.

Uno por uno, fueron nombrando las diferentes series que ven: *Con el culo al aire*, *Los protegidos*, *La que se avecina*, *The Walking Dead*, *El Barco*, *Revenge*, *Aída*, entre otras muchas. En total, nombraron 19 series diferentes, de las cuales *La que se avecina* y *Aída* fueron las más repetidas. Del cómputo global de series, 11 pertenecen al género Drama, mientras que las otras ocho se pueden incluir bajo el paraguas de la comedia, en concreto de la comedia de situación o *sitcom.*, de acuerdo con la clasificación de Carrasco (2010).

---

<sup>25</sup> Anexo I.a.1.



Así, en la siguiente tabla están distribuidas por géneros audiovisuales las diferentes series que mencionaron los alumnos, partiendo de la teoría de Ángel Carrasco (2010):

<b>DRAMA</b>	<b>SITCOM</b>
<i>Los protegidos</i>	<i>Con el culo al aire</i>
<i>The Walking Dead</i>	<i>Modern Family</i>
<i>El Barco</i>	<i>Dos hombres y medio</i>
<i>Revenge</i>	<i>Aída</i>
<i>Mentes criminales</i>	<i>Como conocí a vuestra madre</i>
<i>Castle</i>	<i>Los Simpson</i>
<i>CSI</i>	<i>La que se avecina</i>
<i>Las Vegas</i>	<i>Aquí no hay quien viva</i>
<i>Terranova</i>	
<i>Sila</i>	
<i>Ezel</i>	

Figura 5: Formatos de las series mencionadas por los alumnos

Fuente: elaboración propia, a partir de Carrasco (2010)

Por otro lado, en esta primera sesión de presentación también tuvo lugar un debate acerca de un programa de televisión llamado Jersey Shore, que dos alumnas consideraban serie de ficción, en contraposición a varios chicos, que decían que Jersey Shore no es una serie como tal, sino un programa. Con el objeto de definir el término para que no hubiera malentendidos, tuvo lugar la siguiente conversación entre el investigador y varios alumnos:

<b>Transcripción – Primera sesión – Presentación</b>	<b>Análisis descriptivo-inductivo</b>
<p>1. Inv: ((A José Luis)) ¿Por qué crees que Jersey Shore no es una serie?</p> <p>2. José Luis: porque no es como las demás series, que son series series.</p> <p>3. Inv: A ver, por ejemplo.</p> <p>4. José Luis: Los Simpson es una serie. Gran Hermano no es una serie y es igual a Jersey Shore.</p>	<p>1-8. En busca de la definición de serie de ficción.</p> <p>2-4. José Luis plantea el concepto de serie a partir de los <b>ejemplos</b> y la <b>contraposición</b>. En este caso, propone dos puntos de vista: el de los</p>

<p>5. Inv: Vale. ¿Y qué es lo que tiene de diferente una serie de Gran Hermano?</p> <p>(...)</p> <p>6. José Luis: pues... es que no sé cómo decirlo, pero no es una serie.</p> <p>7. Álvaro: yo creo que una serie es como una película pero por capítulos.</p> <p>8. Sara: bueno, yo creo que en una serie la gente actúa sin más y le pagan por ello; y en Jersey Shore... pues...</p> <p>9. Inv: Vale, entonces las series son ficción (como las películas) y en Jersey Shore actúan personas reales, no personajes, que están viviendo una situación real en el momento en que les graban, ¿no?</p> <p>10. Sara: sí, eso.</p> <p>11. Inv: De acuerdo (...) para no confundirnos, vamos a llamar series a todas aquellas sagas que podemos ver por capítulos y siguen una trama ficticia, como las películas que decía Álvaro. Y Jersey Shore lo vamos a considerar, como Gran Hermano y otros muchos ejemplos, un programa, ¿vale? En este caso, la denominación más técnica para Jersey Shore es Reality show.</p> <p>12. José Luis: ves, ves...</p> <p>13. Sara/María ((entre ellas)): ah, sí, reality show.</p>	<p>Simpson, que él considera una serie, y el de Gran Hermano, programa que él niega que sea una serie.</p> <p>7. Álvaro introduce en el concepto de serie una <b>característica formal</b>: la división por capítulos.</p> <p>8. Sara menciona como característica de las series el hecho de que los personajes son actores y cobran. Relaciona la serie con el <b>oficio</b>.</p>
--	--

En la tercera sesión, como se ha apuntado anteriormente, se propusieron dos dinámicas orales a los alumnos: la primera consistía en dialogar sobre varios personajes de la serie *Aída*; la segunda, en comentar el visionado de dos sketches<sup>26</sup> relacionados con los personajes Luisma y Mauricio Colmenero.

En la primera dinámica, las notas de campo recogidas por el investigador reflejan que los alumnos estuvieron muy desenvueltos y directos a la hora de describir a los personajes. Los que más hablaron fueron tres chicos y una chica, todos ellos autóctonos. De las distintas descripciones de los personajes destacan varios rasgos comunes, como la estética, la capacidad intelectual, el carácter y el humor. Se presentan en los siguientes ejemplos.

En primer lugar, Fidel. La mayoría de los que participaron en la descripción destacaron su tendencia sexual y su fisonomía, así como su torpeza y prepotencia.

<sup>26</sup> Anexo I.a.3.

Transcripción – Tercera sesión – Dinámica 1	Análisis descriptivo-inductivo
<p>1. Inv: Contarme quién es Fidel.</p> <p>2. Alba: sus padres se llaman Chema y Marisa. <b>Estudia mucho. Se está sacando no se qué carrera.</b></p> <p>3. Los chicos dicen: <b>es gay</b></p> <p>4. Alba: <b>tiene el pelo rizado, lleva gafas...</b></p> <p>5. Antonio: <b>ojos azules.</b></p> <p>6. José Luis: <b>no sabe correr, no sabe ir en bici, no es deportista.</b></p> <p>7. Begoña: <b>siempre que intenta ayudar a la gente se acaba metiendo en líos.</b> Como por ejemplo, cuando intenta ayudar a Aidita.</p> <p><i>Silencio</i> (...)</p> <p>8. Manel: <b>no hace un buen papel.</b> Tiene su parte en la serie pero no hace tanta gracia como cualquiera de los otros.</p> <p>9. Eduardo: como Luisma, por ejemplo. Siempre está intentado quitarles ideas a los demás.</p> <p>10. Antonio: es el que fastidia la fiesta.</p>	<p>2. Alba destaca el <b>bagaje intelectual</b> y lo valora positivamente.</p> <p>3. La <b>tendencia sexual</b> es un elemento valorado por los chicos, no por las chicas.</p> <p>4-5. El <b>aspecto físico</b> es comentado de forma directa por un chico y una chica, sin aparente valoración positiva o negativa.</p> <p>6. En este aspecto, la negación de José Luis (hijo de inmigrantes) ante la incompetencia deportiva indica una crítica negativa al personaje.</p> <p>7. Begoña menciona una cualidad positiva (ayudar a los demás) truncada por otra negativa (la torpeza).</p> <p>8. Manel comenta que el personaje no tiene un buen <b>papel</b> y no tiene <b>humor</b>. Hay una clara valoración negativa.</p>

En contraste con Fidel, Luisma es un personaje muy querido por toda la clase. Las chicas dicen que les gusta porque “es gracioso, hace muy bien el papel de tonto y que diga lo que diga, siempre te vas a reír”. Otro alumno menciona que además de hacer reír, “se ríe también de sí mismo”. Estas frases se pueden analizar con dos parámetros que ya habían aparecido en la descripción del personaje anterior: el papel del actor y el humor.

Otro rasgo que también hemos mencionado es el aspecto físico, con el cual las chicas describen a Lorena: “lleva cada peinado que madre mía”, “buf, sí, menudos peinados lleva”. Por su parte, uno de los chicos autóctonos la cataloga con los adjetivos “choni” y “chuminera”, cualidades que bien podrían categorizarse tanto en aspecto físico como en **carácter**. Por otro lado, hay que destacar la apropiación del lenguaje de la que hacen gala la mayoría de los alumnos con respecto a esta serie.

Transcripción – Tercera sesión – Dinámica 1	Análisis descriptivo-inductivo
<p>1. Inv: Vale. Ahora Lorena.</p>	<p>1-4. <b>Apropiación del lenguaje</b> empleado en la serie con respecto al nombre de pila del</p>

2. Todos: ¿Lorena?	personaje Lorena.
3. Inv: bueno, La Lore.	
4. Todos: ahhh, la Lore.	

Mauricio Colmenero es otro de los personajes favoritos de la clase, después de Luisma. Los primeros adjetivos son los siguientes: “es muy facha”, “es de derechas, creo, sí, es de derechas”. Esta **tendencia política** va unida a una cara de desagrado por parte de los alumnos cuando la mencionan. Y sin embargo, se dan respuestas como ésta:

- Inv: ¿Os gusta este personaje?
- Todos afirman con la cabeza y Antonio dice: “sí, mucho, a todos”
- Manel: me gusta como es pero no me gusta...esto, no me gusta que sea facha, que sea racista y esas cosas, pero es que me descojono con él.

El humor vuelve a aparecer de nuevo como referencia simbólica. Y, por último, Oswaldo, el camarero del bar que dirige Mauricio Colmenero. De este personaje hablan sólo los chicos, en concreto tres autóctonos, y los rasgos que mencionan son cualidades positivas relacionadas con la bondad, la inocencia y la simpatía, todas ellas ligadas al carácter y a la **personalidad**. Destacan también cómo su jefe le trata de forma **racista**: “como un indio de éstos de antes”, “Mauricio se mete con él y le dice de todo”.

Para concluir, hay que señalar como dato relevante que el personaje que recibió más críticas (Fidel) fue el que más tiempo ocupó en la conversación, mientras que Mauricio, uno de los favoritos, fue descrito en breves líneas por dos alumnos. En la segunda dinámica descubrimos en cualquier caso nuevos elogios para este personaje (uno de los cuales se destaca a continuación por ser su oradora (informante) Amelia, hija de inmigrantes) a propósito del segundo sketch que visionamos en clase.

- Inv: ¿Qué os ha parecido la actitud de Mauricio?
- Amelia: no sé, no sé. Mauricio es muy gracioso. Le gusta fastidiar para luego reírse de los demás. En el momento que lo ves sabes que va de broma, y por eso también te ríes.

A pesar de estas palabras, el semblante de Amelia, según se ha recogido en las notas de campo, es serio. También tiene una actitud reservada el ecuatoriano Nik, que afirma con la cabeza en el momento en que preguntamos a toda la clase si les gustaba el personaje de Mauricio Colmenero, pero no comenta nada en voz alta ni se ríe. En

contraste, su compañero José Luis (hijo de inmigrantes y hermano de Amelia) y el resto de alumnos españoles hacen bromas y sueltan varias carcajadas cuando ven el vídeo.

Con respecto al primer sketch, se pueden mencionar como característicos los temas que los alumnos destacan: las drogas y el engaño. En concreto, una de las alumnas dice que Luisma y Barajas “son muy tontos y les ha afectado muchísimo la droga” y, por otro lado, Jonathan (el hijo de *Aída*), es descrito como chulo y listo porque “engaña a su tío Luisma y parece que lo consigue todo”.

Este último personaje fue también objeto de risas y debate cuando preguntamos al conjunto de la clase si se identificaban con alguno de los personajes de *Aída*: como en el caso de las redacciones, que veremos más adelante, Luisma y Mauricio salieron elegidos; pero también Jonathan. En concreto, fue José Luis, cuyos padres son gambianos, quien dijo que le gustaría interpretar a Luisma pero **se sentía identificado** con Jonathan. Sus compañeros bromearon diciéndole: “Uy, el chungo éste”. A lo que José Luis respondió: “si supieras lo que hay en El Gancho<sup>27</sup>...”.

En la 4ª sesión, se llevaron a cabo las exposiciones de los trabajos que realizaron los alumnos en grupos de cuatro y cinco personas, unos murales que reflejan diferentes tramas y personajes de la serie *La que se avecina*. Cada grupo resalta los temas y conversaciones que recuerda, pero también aquéllos que le hacen reír y que harán reír a sus compañeros durante la exposición.

Hay **escenas** comunes a casi todos los grupos: las que se desarrollan en el bar, en las que aparece Antonio Recio (propietario de la pescadería “Mariscos Recio”) insultando a Parrales (su empleado inmigrante sin papeles), una pareja o un matrimonio peleándose, riñas familiares e insultos entre vecinos.

Otras, más específicas de cada grupo en particular, versan sobre la tristeza por haber perdido un ser querido, la fiesta y los ligues, la violencia física entre vecinos (como tirarse macetas), ganar en la lotería, fumar marihuana o que una madre se desentienda de su hijo de dos años y esté intentado continuamente salir de casa para no tener que cuidarlo.

Por otro lado, si hay algo que destacar de todas estas historias es el **lenguaje** empleado por los alumnos para contarlas. En algunos casos, las frases son inventadas por ellos mismos, pero en la mayoría, sobre todo en un grupo en concreto, las palabras y

---

<sup>27</sup> Nombre popular del Barrio San Pablo, situado en el Casco Viejo de Zaragoza. El Gancho es hoy en día una de las zonas más interculturales de la ciudad.

expresiones de los personajes (que consiguen en la exposición haciendo teatro) son una réplica casi exacta de varias escenas de la serie.

<p><b>Transcripción – Cuarta sesión<sup>28</sup> – Grupo 2</b></p>	<p><b>Análisis descriptivo-inductivo</b></p>
<p>1. Álvaro: venga, ahora yo. Aquí está Amador. Le dice Amador a Leo: Leo, vete de casa, que <b>quiero echar un pinchito</b> con la Kuki. Y le dice Leo: pero Amador, ésta es mi casa, me debes 50.000 euros. Se queda callado y le dice (<i>Amador</i>): ¡Pues te reviento! Y luego <b>entra la Cuqui y dice: Chicos, chicos, calmaos. Y dice Amador: ¡Putón! Y le dice ella: ¡Gañán! Y así otra vez: ¡Putón! Y ella: ¡Paleto! Se queda callado Amador, porque cómo es paleto (<i>se ríen todos</i>)... y le vuelve a decir: ¡Putón!</b></p> <p>2. María: Bueno, aquí está éste que dice (<i>señala al Señor Recio</i>): <b>Parrales, este mes no cobras. (Parrales) Pero, ¿por qué, señor Resio? Y le hace: porque me da la gana.</b> Así, tal cual (y pone cara “de enfado”).</p> <p>3. Álvaro: y aquí arriba están las tres estas. Y dicen (<i>Raquel y Judith</i>): vamos de marcha. Lo dicen entre ellas dos porque no quieren que venga la otra porque es muy fea y... (<i>Se ríen todos</i>). Y dice (<i>Nines</i>): ¡Ah, me voy con vosotras! (<i>Raquel y Judith</i>) No, que nos espantas a los hombres. Encima tienes que cuidar de Toñín. (<i>Nines</i>) <b>¡Joder, puto niño! (<i>se ríe</i>)</b></p>	<p>1-6. <b>Apropiación del lenguaje.</b> Las expresiones y las escenas son calcos de las historias de ficción que narra la serie.</p> <p>1. Es una expresión que luego utilizan los alumnos en su vida diaria, tal y como queda reflejado en las notas de campo.</p> <p>1,3. <b>Insultos entre familiares:</b> por un lado, un matrimonio se insulta mutuamente con una retahíla de improperios injustificados; por otro, una madre reniega de su hijo. Los insultos les provocan risas. Para ellos, es un elemento de <b>humor</b> imprescindible, ya que lo utilizan todos en sus murales.</p> <p>2. <b>Explotación laboral</b> (en este caso, también <b>racismo</b>).</p>
<p><b>Grupo 3</b></p> <p>4. Antonio: <b>Qué somos, leones o huevones.</b></p>	<p>4,6. <b>Expresiones populares de los personajes</b> de la serie. De nuevo, apropiación del lenguaje: esta vez de palabras concretas. Este tipo de expresiones genera <b>risas</b> entre los alumnos y también en la profesora.</p> <p>5. Apropiación de un <b>lenguaje elaborado y culto</b>, que contrasta con el lenguaje que hemos estado acostumbrados a oírles durante las conversaciones en clase.</p> <p>5-6. El humor, presente en la palabra</p>
<p><b>Grupo 4</b></p> <p>5. Manel: Vale. Antonio dice que lo de papuchi (<i>Enrique</i>) con ella es un punto del día; y ella dice que no es ningún punto del día. Y el Recio (<i>Antonio</i>) dice: Si lo ha puesto Enrique para fardar de chochete (<i>risas</i>). Y Enrique dice: <b>No, jeso es una falacia!</b> Yo soy muy discreto con nuestra relación cuchufleta. Y Recio: di que no, si me lo cuenta todo, sé hasta cómo tienes el chocho (<i>de nuevo carcajadas de toda la clase</i>).</p>	

<sup>28</sup> Anexo I.a.4. Los nombres de los participantes de cada grupo están anotados antes del comienzo de la transcripción.

<p>6. Manel: Aquí abajo están los clientes y el camarero en la barra. Vicente y Javi entran como siempre haciendo: <i>Yyyy (el tono se parece a un sonido baturro) (se oye la carcajada de María Jesús)</i>. Es cómo se saludan. Maxi les dice: ya estamos, que no me entréis así en el bar que me espantáis a la clientela. Se giran y ven que está todo el bar vacío (<i>risas</i>).</p>	<p>“carcajada”, es uno de los elementos más importantes en este grupo, que no se conforma sólo con leer lo que ha escrito en los murales, sino con interpretarlo como si estuviera haciendo teatro. Algunas <b>expresiones y gestos</b> son también réplicas de cómo se comportan los personajes de la serie.</p>
--	---

Por último, la 5ª sesión consistió en reflexionar sobre las series de ficción en general y la cadena de televisión que emite *Aída* y *La que se avecina*, protagonistas en las dinámicas, en particular. Así, los comentarios sobre Telecinco fueron críticos en su mayoría: “da asco”, “me parece mal que cobren 2.000 euros por no hacer nada”, etc. La consideran una cadena donde hay muchos cotilleos, “falta de ocio” y donde sólo ven series y fútbol (esto último únicamente los chicos). Dos chicas afirmaron en el último momento que a veces ven *Mujeres, hombres y viceversa* “más que nada por los follones”. La frase más aplaudida fue la siguiente:

- Begoña: por la tarde, por ejemplo, todos los programas son de catetos...Yo no puedo entender cómo Belen Esteban puede tener tantos seguidores. Telecinco es una **patada a la educación**.

Sobre las series, sin embargo, casi todo fueron elogios, aunque destacaron un aspecto negativo importante: “te **quitan tiempo de estudio**. Pueden echar un capítulo que me lo sé de memoria y lo habré visto veinte veces, y aunque ese día tenga que estudiar porque al día siguiente hay examen, lo veo” (Manel). Otros dos alumnos coincidieron en esta cuestión, que la profesora planteó luego como una pregunta: ¿Y por qué os engancha tanto? Las respuestas fueron muy claras:

Transcripción – Quinta sesión <sup>29</sup>	Análisis descriptivo-inductivo
<p>1. Manel: <b>porque te ríes mucho</b>. Para lo único que vale esto es para reírte, y <b>luego con tus amigos estás todo el día recordando... todos los días</b>.</p> <p>2. Inv: <b>Si no lo vierais, no podríais reiros y</b></p>	<p>1,3,5. Las series les permiten <b>relacionarse con sus compañeros</b>. Generan la necesidad de aprenderse los diálogos y las escenas divertidas para luego poder disfrutar con sus amigos.</p>

<sup>29</sup> Anexo I.a.5.

<p>luego comentarlo con los amigos, ¿no?</p> <p>3. Amelia: sí. <b>Te da un tema de conversación.</b> Nosotros nos reímos siempre con las frases de los personajes, con lo que hace uno o hace otro...</p> <p>4. María: con frases de Amador Rivas (<i>de La que se avecina</i>) también (<i>risas</i>).</p> <p>5. Begoña: <b>cuando hablamos, alguno suelta alguna frase y todos se ríen.</b></p>	<p><b>1.</b> Las series para ellos son sinónimo de <b>diversión</b> y humor.</p>
---	--

En último lugar, la profesora planteó una pregunta interesante: ¿Os gustaría que hubiera más series con protagonistas de vuestra edad? La respuesta fue unánime: prefieren series con adultos, en los cuales, por otro lado, ellos dicen que se ven representados. Para explicarse, dan una razón que ya ha aparecido otras muchas veces, el humor: “si un niño hace de niño, no hace tanta gracia”, “es más gracioso que un adulto se comporte como un niño que se comporte como un adulto”. Y al revés, “una niña le pide a su amiga dinero, y la otra le dice que no porque está ahorrando para su depilación láser; y las niñas tienen cinco años”.

#### 10.2.2. Respuestas escritas

A diferencia del apartado anterior, en éste el objeto de análisis son las respuestas que los alumnos plasmaron sobre el papel. Como documentos escritos, son ejercicios de reflexión, que dejan al adolescente en la posición activa para hacer asociaciones libres, ir por donde le indique su pensamiento, su inconsciente, y con la autonomía para interrumpir, continuar y escoger su camino (França, 2001).

Dicho proceso de meditación y abstracción distingue este tipo de respuestas de las que se pueden dar en una conversación, aunque, en este caso, como podemos comprobar ahora, no hay apenas diferencias al comparar la descripción oral y escrita que los alumnos hacen de los cinco personajes de *Aída* comentados anteriormente (Fidel, Luisma, Lorena, Mauricio y Oswaldo).

Así, la descripción sobre el papel<sup>30</sup> nos ofrece una serie de cualidades y defectos de los distintos personajes: “Fidel intenta ayudar siempre a los demás pero quiere que todo el mundo sea perfecto y sólo se preocupa por sus estudios”; Luisma “es amable, gracioso”, “altruista y tiene fuerza de voluntad”, pero a la vez es “tonto”, “infantil,

<sup>30</sup> Anexo I.b.2.



inocente y mentiroso”; “Lorena lucha por lo que quiere” y “es buena chica”, pero eso sí, en la forma de vestir o hablar “es choni y poligonera”; Mauricio “tiene mucho humor” y un “gran bigote”, pero “es racista y facha”; y, por último, Oswaldo, el único que “no tiene defectos”, “es simpático, buena persona, agradable e inocente”<sup>31</sup>. Así describen los alumnos de 3º D de ESO del I.E.S. Pedro de Luna a estos cinco personajes.

Por otro lado, en la segunda sesión, que aún no ha sido analizada, la dinámica consistió en proyectar un Power Point<sup>32</sup> con preguntas de las series a las que pertenecían los personajes que ellos habían elegido para sus redacciones (un total de nueve<sup>33</sup>) con el objeto de conocer la proyección de los alumnos en los personajes de dichas series. De todas las cuestiones que se plantearon, las más características y que son objeto de análisis son: “¿Qué personaje te gusta más? ¿Y menos? ¿Por qué?”.

Asimismo, tampoco son objeto de análisis todas las series: dos de ellas, *Aída* y *La que se avecina*, fueron estudiadas en la tercera y cuarta sesión, con las dinámicas expuestas en párrafos anteriores; y de las siete restantes sólo se van a analizar las más conocidas por la clase en general, para aportar así un conjunto de información relevante: *El Barco*, *Como conocí a vuestra madre*, *Dos hombres y medio* y *Castle*.

En la siguiente tabla se exponen estas cuatro últimas series atendiendo a los personajes favoritos de los alumnos, los menos populares, y señalando algunas razones de por qué les gustan o no dichos personajes.

<i>Serie</i>	<i>Personajes que les gustan</i>	<i>Razones</i>	<i>Personajes que no les gustan</i>	<i>Razones</i>
<i>El Barco</i>	<b>Ainhoa</b>	Es maja y hace bien su papel.	<b>Gamboa</b>	Sólo piensa en su bien y en hacer la vida imposible a los demás. Es mala persona.
	<b>Ulises</b>	Es muy guapo y me encanta cómo actúa.		
	<b>Burbuja (Roberto Palacios)</b>	Hace un papelón muy bueno, lo clava. Mola y es listo.	<b>Ramiro</b>	Es un vendido y un traidor.
	<b>Vilma</b>	Porque es la más parecida a mí. Por su carácter y valentía.	<b>Estela</b>	No me gusta cómo actúa.
<i>Como conocí a vuestra madre</i>	<b>Barney</b>	(Manel) Me río mucho con él. (Antonio) Tiene unas frases épicas. Viste bien, tiene una buena	<i>No hay.</i>	

<sup>31</sup> Los personajes de Mauricio y Oswaldo fueron descritos por grupos de alumnos autóctonos, mientras que los otros lo fueron por grupos donde había alumnos inmigrantes.

<sup>32</sup> Anexo I.b.1.

<sup>33</sup> Se excluyó un personaje porque pertenecía a una película, no a una serie de ficción: Edward Cullen de *Crepúsculo*.

		casa y trabajo. (Nik) Es un ligón, un vacilón y tiene dinero.		
	<b>Marshall</b>	Hace tonterías. Es el mejor.		
	<b>Ted</b>	Es el que más hace tonterías. Es el mejor.		
<i>Dos hombres y medio</i>	<b>Charlie</b>	(Manel) Me río mucho con él y sus tonterías. (Antonio) Es una fiera: se liga a todas las tías que conoce, más jóvenes que él. (Nik) Bebe, tiene dinero, una casa en la playa y vive la vida.	<b>Alan</b>	(Miguel) No bebe ni hace nada y es soso. Es un perdedor.
	<b>Jake</b>	(Inés) Conversaciones con Alan muy buenas. (José Luis) Porque es gordo, gracioso y cerdo.		
	<b>Alan</b>	(Inés) Conversaciones con Jake muy buenas.		
<b>Castle</b>	<b>Castle</b>	(Amelia) Es como un niño pequeño y no hace más que decir tonterías. (Inés) Es listo y divertido. (Miguel) Me gusta su trabajo y lo hace guay. (José Luis) Tiene mucha imaginación.	<i>No hay.</i>	
	<b>La hija de Castle</b>	(Alba) Es muy graciosa		
	<b>La madre de Castle</b>	(Begoña) Parece una niña, aun siendo la mayor, y siempre lucha por lo que quiere.		

Como se puede comprobar, la única serie de producción española alberga la mayor cantidad de personajes que no les gustan a los alumnos, y a su vez, una mayor cantidad de personajes que sí les gustan en comparación con las otras tres series. Por otro lado, los protagonistas de las tres series norteamericanas (Barney, Charlie y Castle) han recibido más justificaciones o razones de por qué les gustan.

En *El Barco* han salido elegidos de forma positiva los dos protagonistas jóvenes (Ainhoa y Ulises) que viven una historia de amor y, además, una joven adolescente amiga de la protagonista (Vilma) y el ayudante de la cocinera, Roberto Palacios

(llamado coloquialmente Burbuja), que tiene una leve deficiencia psíquica. Las principales razones por las que los alumnos han dicho que les gustan estos personajes están relacionadas con el **aspecto físico**, el **carácter**, la **personalidad** y, de nuevo, la **forma de actuar**.

Los personajes elegidos de forma negativa hacen referencia, por un lado, a ser considerados por parte de los informantes como “malas personas, egoístas y traidores”; o también pésimos actores, o por lo menos, actores cuya interpretación no es del agrado de los alumnos (es decir, se mencionan principalmente aspectos de la personalidad y de la forma de actuar, aunque esta última en menor proporción que la primera).

En *Como conocí a vuestra madre* no hay personajes que no les gusten. Los más populares son Barney, al cual definen como “gracioso, ligón, vacilón y con dinero”, además de tener “una buena casa y trabajo”; Marshall, que “hace muchas tonterías”; y Ted, que “aún hace más el tonto”. Todos los juicios emitidos reflejan características propias del carácter, la personalidad, el **humor** (presente en 5 de las 9 series<sup>34</sup>) y, un dato novedoso, el **oficio** y las **ganancias económicas**.

En *Dos hombres y medio*, uno de los personajes es considerado de modo general popular; pero a la vez uno de los alumnos afirma no gustarle. Lo relevante en este hecho son las razones de ambos puntos de vista: “el Alan” popular es apreciado como tal por las conversaciones que tiene con otro personaje, que también ha recibido buenas críticas de los alumnos por dicha razón (es decir, el **lenguaje** es una característica que les parece atractiva por la forma en que se emplea. En este caso el personaje hace un uso coloquial y desenfadado del lenguaje); “el Alan impopular”, por el contrario, recibe esas respuestas negativas por su carácter y personalidad.

En contraposición, este último rasgo (la personalidad) en la persona de Charlie le ha generado simpatías entre los alumnos, así como sus **relaciones de pareja**, sus **relaciones sociales** en general y su calidad de vida en términos económicos.

En *Castle* no hay personajes que no les gusten. Los más populares son Castle, su hija y su madre. Como en casos precedentes, el oficio, el carácter, el humor y las ganancias económicas son las características que los adolescentes de la muestra han resaltado en esta serie.

Por último, haciendo referencia a las series que no aparecen en la figura 6 y que tampoco han sido analizadas hasta ahora (*Revenge*, *Ezel* y *Sila*), es necesario mencionar en qué características se proyectan los tres alumnos que describieron a los protagonistas.

<sup>34</sup> El humor está presente en *Aída*, *La que se avecina*, *Como conocí a vuestra madre*, *Dos hombres y medio* y *Castle*.

Por un lado, en *Revenge* se destacan las **capacidades intelectuales** y el carácter por parte de una alumna autóctona. En las otras dos series, de procedencia turca, y cuyos únicos espectadores en la clase son Nasrine y Nasro (inmigrantes de origen argelino que llevan poco tiempo viviendo en España), los rasgos que se destacan aluden al aspecto físico y a la personalidad.

Otras producciones escritas realizadas por los alumnos son las redacciones individuales que tuvieron que escribir en la primera sesión y los murales que elaboraron en la cuarta sesión. Con respecto a estos últimos, hemos de señalar que las aportaciones de interés quedan ya perfectamente englobadas en la transcripción de las exposiciones orales que realizaron los alumnos. El lenguaje que ellos utilizan de forma oral (y que ya ha sido analizado) es prácticamente el mismo que se encuentra sobre el papel. Los pocos matices diferentes que hay, en cualquier caso, no son objeto de estudio, a nuestro juicio, sino cuestiones meramente formales que no van a ser analizadas.

En las redacciones, los alumnos tuvieron que escribir en un folio el nombre del personaje de una serie de ficción con el cual se identificasen y la razón o razones de por qué habían elegido ése y no otro. Un detalle que comentaron oralmente, antes de iniciar las redacciones, es que todos veían las series en televisión siempre que podían a excepción de dos alumnos argelinos, Nasro y Nasrine, que sólo veían series en árabe y en Internet, como se ha comentado en el apartado 9.1.

Los resultados del análisis de las redacciones han sido muy diversos: los 15 alumnos que asistieron a la sesión escribieron sobre 12 personajes distintos, que pertenecen a su vez a 9 series diferentes, así como también sobre un personaje de una película, Edward Cullen de *Crepúsculo*. Los personajes objeto de nuestro estudio, los pertenecientes a las series, son adultos y por lo general de mucha más edad que los alumnos, a excepción de Ainhoa y Vilma de *El Barco* o de Emily de *Revenge*. Así, los adultos son: Maxi de *La que se avecina*, Luisa y Mauricio de *Aída*, Barney de *Como conocí a vuestra madre*, Charlie de *Dos hombres y medio*, Ezel de *Ezel*, Sila de *Sila*, y Kate y Castle de *Castle*.

A excepción de Edward Cullen, que no pertenece a una serie sino a una película (*Twilight: Crepúsculo*), el resto forma parte de la ficción televisiva española, norteamericana y turca. En total, hay cinco personajes de series españolas, cinco de series estadounidenses y dos de series turcas. Estos últimos son adultos y viven historias de pasión, intriga y celos propias de las telenovelas (*Ezel* y *Sila*).

Por su parte, los personajes norteamericanos son: dos personajes que trabajan de policías en investigaciones llenas de misterio (Kate y Castle); otros dos de comedias de situación: uno de ellos un treintañero empresario triunfador y ligón (Barney), y otro un adulto ridiculizado que se comporta a menudo como un niño (Charlie); y, por último, una joven vengativa que planea durante toda la serie matar a los seres a los que se acerca para hacer justicia por el asesinato de su padre (Emily).

Las series españolas han sido elegidas por ocho alumnos. El personaje más parafraseado es Vilma de la serie *El Barco*, una adolescente de 16 años que se queda encinta y decide seguir adelante con el embarazo debido a la situación apocalíptica en la que se encuentran. Su amiga y confidente Ainhoa en la serie es además la protagonista, un poco mayor de edad y con unos patentes conflictos amorosos y familiares.

Por último, Maxi de *La que se avecina* y Mauricio Colmenero y Luisma de *Aída* son tres personajes adultos caracterizados por el humor y la sátira, aunque tienen rasgos muy diferentes: uno se aprovecha indiscriminadamente de los demás, otro es racista y egoísta, y el tercero es drogadicto y, como dicen coloquialmente los alumnos, “es tonto”.

Además del nombre de los personajes, los alumnos debían escribir la razón o razones que les habían llevado a elegir uno u otro personaje. Las explicaciones son muy variadas pero en muchos casos también parecidas, por lo que es conveniente establecer un mapa de relaciones entre los personajes y las razones o motivos de la elección (ver apartado 11.3.).

### **10.3. Análisis de las entrevistas semiestructuradas a profesores**

La variedad de informantes en este proyecto nos permitirá triangular los datos obtenidos en el trabajo de campo, además de aportar diferentes opiniones, con la consiguiente riqueza temática y categórica, con respecto al objeto de estudio. Los distintos informantes son los alumnos, cuyas aportaciones han sido analizadas hasta ahora, y dos profesores del I.E.S. ‘Pedro de Luna’ con los que hemos colaborado en el proyecto, María Jesús de Miguel y Miguel Orduña.

María Jesús es profesora de Lengua y literatura en la clase 3º D, nuestra muestra de población, y Miguel es profesor de dos optativas en las cuales tiene a varios alumnos de esa clase: Taller de Lengua y Aula de español. El principal objetivo de las entrevistas era conocer el punto de vista – percepción, opinión, sensaciones – de los profesores con

el fin de obtener otras opiniones acerca del contexto de la muestra, del consumo de los alumnos de los medios de comunicación y del consumo de series de ficción, en particular de las dos más populares entre estos adolescentes: *Aída* y *La que se avecina*.

Para ello, se les propusieron varias preguntas como eje de la conversación:

1. *Cómo definiría a la clase 3º D*
  - 1.1. *A nivel personal.*
  - 1.2. *A nivel académico.*
  - 1.3. *Respecto a la relación entre autóctonos e inmigrantes.*
2. *Qué sentimientos identitarios están reflejados en el aula*
3. *¿Qué opinas de Aída y La que se avecina? ¿Y de Telecinco?*
4. *¿Crees que estas dos series son adecuadas para adolescentes?*

Recogemos las respuestas a dichas preguntas:

1. *Cómo definiría a la clase 3º D de E.S.O. del I.E.S. Pedro de Luna*
  - 1.1. *A nivel personal.*

Respuestas (transcripción literal siguiendo el código de las respuestas orales, negrita añadida por la investigadora):

MJ.M. A nivel personal me parece que hay **críos muy perdidos**, son chicos que han venido de fuera, a los que les ha costado mucho adaptarse y se han adaptado a medias, de los cuales, encima, no conocemos la historia, porque en general hay poca relación personal entre profesorado y alumnado, con lo cual es muy difícil partir de lo que realmente son (...) Hay críos **muy afectivos** que responden bien, en general, al trato afectivo, **aunque a veces resultan insoportables**, pero esto responde sólo al nivel de energía, de que **es desbordante que griten tanto, que reclamen tanta atención**, es un problema en mí, en el sentido de que es un abismo que se establece entre ellos y los profesores.

M.O. Por ejemplo, Pepelu a nivel social y personal yo creo que es **muy rico y tiene muchas inquietudes**. Puedes mantener conversaciones con él del día a día bastante elaboradas, y se sabe expresar bien, pero luego los estudios van por otro camino, su interés para los estudios es bastante nulo o limitado.

### *1.2. A nivel académico.*

MJ.M. Es un grupo en el que ha caído **gente con dificultades de adaptación al sistema educativo y al entorno académico**. No en el sentido de ser especialmente disruptivos, pero sí gente con **dificultades de aprendizaje, fracasos varios acumulados**, etc. (...) además creo que están en entornos familiares y sociales que tampoco compensan eso mediante valoraciones. A la mayoría de los críos no les interesa la mayoría de lo que se estudia. Pero los que tienen padres que valoran la cultura y lo académico ya tienen ese reconocimiento. Cuando éstos, por ejemplo, no tienen eso, entonces no tienen nada. **No tienen** ni el reconocimiento que produce el éxito porque fracasan, ni la sensación de que están haciendo algo útil porque no les es útil, **ni el reconocimiento de la familia**... Bueno, no tienen nada que les compense trabajar. A veces sí que está el hecho de no querer suspender, un poco; si no, no harían absolutamente nada, y alguno hace algo, pero poco.

M.O. (Pepelu) en los estudios **no funciona, ya sea por aburrimiento, o porque no le motivan, o porque como adolescente se está reafirmando** y se junta con otra gente que tampoco le motiva a estudiar. Amelia sé que el año pasado debía de estar en la misma línea que Pepelu, más contestona, y este año está más aplicada. Claro que el ser más aplicada no siempre se refleja en las notas; pero por ejemplo en Taller de lengua a mí siempre me trae todos los deberes, participa y le interesa. La 2º evaluación de Lengua sé que fue justa, pero sí que aprobó, aunque ahora me parece que ha suspendido un examen. En general, por lo que he oído, todos los compañeros de clase tienen poco interés. El ambiente no propicia interesarse en los estudios aunque tengas dificultades, **no es una clase que empuja**.

### *1.3. Respecto a la relación entre autóctonos e inmigrantes.*

MJ.M. Sí, yo creo que **con los inmigrantes que llevan mucho tiempo no hay problema**. Tampoco es que **con los otros** exista exactamente un problema de racismo o xenofobia. **No** les parece mal que haya inmigrantes, ni **los aíslan deliberadamente** ni nada de eso, **pero tampoco están especialmente por la labor de integrarlos**. Los dejan a su aire, lo cual, a veces, no es suficiente. Nik, por ejemplo, lleva mucho tiempo, y está perfectamente, y Amelia y Pepelu están perfectamente integrados. En cuanto a los otros, Mohamed está más integrado porque él también intenta integrarse más, es más inteligente y sabe manejarse más en el sentido emocional: es capaz de relacionarse con los demás, de establecer pequeñas complicidades, etc. Aunque es tímido, poco a poco lo va consiguiendo. Nasrine y Nasro tienen muy pocas habilidades, y se les suma el desconocimiento del idioma; y los otros, aunque son buenos críos y nunca les van a putear ni nada de eso, tampoco están por la labor de facilitarles mucho las cosas.

M.O. Lo que sí es abismal, claro, es la **barrera idiomática**. Por ejemplo, una vez que eso está vencido, Mohammed con ellos tiene otro tipo de relación; o sea, sé que se escriben por Tuenti, etc. Y por ejemplo, el otro día Andrea me decía: “Jo, es que Mohamed escribiría con faltas de ortografía hasta por Tuenti, como nosotros, es que lo ha pillado todo muy rápido”; y eso está guay, yo me alegro. Pero claro, Nasro, que avanza muy muy lento, que no es capaz y que tiene además más **timidez**, no tiene ese contacto. Y ellos mismos lo ven también como diferente, claro, como muy muy diferente.

## 2. *Qué sentimientos identitarios están reflejados en el aula*

MJ.M. Yo creo que **conciencia de grupo** sí que tienen, **3º D** conciencia de grupo sí que tiene, no sé si eso es bueno o malo, en parte eso lo hemos provocado los profesores: ellos se saben un grupo malo, se saben un grupo que suspende mucho, se portan mal, entonces ellos hacen de necesidad virtud, y eso lo convierte, yo creo, en algo positivo, tienen conciencia de grupo. Éste es el primer sentimiento de identidad, otro es que hay chavales del instituto que llevan juntos desde la guardería, entonces hay gente de 3º D que conoce desde los cuatro años o desde antes a gente de otros terceros, y tienen mucha conciencia de pertenecer a ese grupo. Por ejemplo, antes de Navidad me estuvieron enseñando vídeos de Youtube en los que salían ellos, pues hay un grupo formado que llevan juntos, pues yo que sé, unos diez años. Es decir, por un lado hay un grupo que pertenece a 3º D y, por otro, **un grupo de Pedro de Luna que se originó en las guarderías**. Éstas son las principales conciencias de grupo que yo veo, además de las comunes de **chicas/chicos**.

## 3. *¿Qué opinas de *Aída* y *La que se avecina*?*

MJ.M. Si tengo que decir algo de *Aída* es que me parece **una serie digna**. Y de *La que se avecina* (...) yo me enganché más a *Aquí no hay quien viva*, que sí me pareció en su momento muy simpática, con un **humor que reflejaba la realidad, me parecía muy agradable**. Yo a la televisión le pido básicamente que sea un poco como el mundo feliz de Hacksel, te permite poner el encefalograma plano, sin que te llegue a resultar ofensivo, es decir, que sea un humor inteligente, sin mayores pretensiones. Y bueno, en su momento a mí sí que me gustaba mucho *Aquí no hay quien viva* y me parece que lo han hecho genial los creativos siendo capaces de generar *La que se avecina* a partir de aquello.

M.O. (*Aída*) No la he visto mucho, pero me parece que **tiene la virtud de ensalzar o de popularizar una serie de personajes que podrían estar estigmatizados**, como la prostituta o el barrendero, es decir, hacer protagonista a un segmento social bajo. Para mí eso es una virtud, por eso creo también que tiene mucho éxito, porque hay mucha gente que se siente identificada con el barrio que muestra, desde el punto de vista del humor. **Si te pones a rascar un poco lo que hay**



detrás de eso, y que el camarero llame al otro Machupichu, y las relaciones que se establecen entre hombre y mujeres, pues no me gusta nada. Pero entiendo el éxito que pueda tener, o de dónde nace el éxito. (*La que se avecina*) no veía mucho *Aquí no hay quien viva*, y ésta creo que la he visto alguna vez. Me parece que es un poco lo mismo, es decir, que **creo que tiene muy de criticable las relaciones de hombre y mujer**, que todas las relaciones que establece **son muy superficiales**, que se dejan llevar más por el dinero, por las apariencias, y claro, todo eso a un adolescente que es lo que está viviendo, cómo no le va a llamar, y más desde el humor y desde el entretenimiento, que es lo que les interesa para desconectar del día a día.

*¿Y de Telecinco?*

MJ.M. Me parece **un compendio de horrores**. Me parece **rancia, sensacionalista, sexista**, no sé, me recuerda a las Mama Chichos de los años setenta. Y ni siquiera sé decir por qué me repele tanto porque realmente es que la rechazo por la agresividad de los programas, todo en conjunto.

M.O. **Me encanta**. Creo que va dirigida a toda la base de la sociedad en conjunto. Es brutal. Es lo opuesto de La 2. La 2 hace programas en concreto para grupos súper minoritarios. Tienes *Paginados*, que es para los que les gusta leer, *Convive*, que es para los que les gusta el tema de las relaciones y los roles y la casa; y Telecinco es al contrario: o sea, mierda para todos. **Me parece que tener esa visión comercial al menos es de alabar**. Llegan a todo el mundo y tienen para todos, y además con un esquema súper básico. Lo mismo que te pasa a ti, señora, que estás limpiando portales, lo mismo que te pasa a ti, chico oficinista, te lo va a mostrar. (*Inv: ¿Los programas te parecen de calidad?*) En absoluto. Me parecen pura mierda, con perdón. Pero me parecen que es una mierda vendible y que tienen mucho valor desde el punto de vista comercial. Me parece que tiene valor que alguien haya sabido darle forma a eso y venderlo, y que se esté forrando. Me parece que algo tiene que tener. Eso sí, **desde el punto de vista educativo, me parece horrible. No tiene ningún sustento, ningún valor, y es peligroso**.

4. *¿Crees que Aída y La que se avecina son adecuadas para adolescentes?*

MJ.M. **No me parecen inadecuadas**, desde luego. No sé si son adecuadas, no sé que sería adecuado, pero no inadecuadas. **La prueba está en cómo las viven ellos (...)** en el caso de los chicos es una visión humorística del mundo adulto, que es un mundo despropositado, y el de estos chavales de 3º D en concreto, especialmente. Quiero decir, es que lees lo que han escrito en ese ejercicio<sup>35</sup> y una te cuenta por ejemplo que sus padres se separaron y entonces su padre volvió a

<sup>35</sup> El ejercicio al que hace referencia es uno que realizó la profesora con los alumnos de 3º D antes de comenzar con las sesiones de investigación. Consistió en que tenían que escribir sobre ellos mismos en

casa de sus padres, y entonces la madre se fue a vivir con su novio, y tenían custodia compartida, entonces ella estaba por las mañanas en una casa y por las tardes en otra, y luego pasó una semana y era un lío. Entonces es todo tan surrealista, **sus vidas son tan surrealistas, que tiene que ser muy sano para ellos ver un poco de su realismo fuera, o sea volcar algo de eso, ver algo reflejado, poder distanciarse, reírse.** Y el humor es importante, porque por ejemplo, así como digo que estas dos series no me parecen inadecuadas, *Física o Química* no me gusta nada. La sensación en *Física o Química* es que no se satirizaba nada, sino que se tomaba muy en serio, ésa es mi sensación. No sé si es cierto de lo poco que vi. Y eso me parece peor. Es decir, **si no parece ficción, aun siéndolo, y no hay humor, entonces es como si se estuvieran proponiendo modelos,** confundiendo más los terrenos de ficción y realidad. (...) Determinar modelos **me parece a mí mucho peor.**

La conversación que tuvimos con los dos profesores por separado abordó otros aspectos de interés propios de cada entrevista. El carácter abierto y semiestructurado de las entrevistas permitió que la conversación fluyera y aparecieran temas como éste: la apropiación del lenguaje de las series por parte de los alumnos, del cual María Jesús comentó una frase típica de *La que se avecina* y que la clase en conjunto repite continuamente (según la profesora la han integrado en su lenguaje): “echar un pinchito” refiriéndose a “hacer el amor”.

Así pues, según las creencias de estos profesores, se podrían inferir los siguientes datos de interés para el estudio que se han organizado según las preguntas e hipótesis de la investigación:

- a) ¿Influyen las series de ficción en la reconstrucción de la identidad de los adolescentes?

Las respuestas de ambos profesores no abordan esta cuestión en concreto, pero de forma indirecta sí afirman que les influyen las series. Por un lado, en el lenguaje, con la frase “echar un pinchito”; y por otro, cuando se habla de la adecuación o inadecuación se está dando por hecho que hay una influencia.

- b) ¿Qué tipo de series ven los adolescentes? ¿Por qué razones eligen unas y no otras?

---

una redacción (podían hacerlo en primera persona, en tercera o inventarse la historia con otros personajes).

En este caso, las respuestas obtenidas de las entrevistas son más precisas, sobre todo en relación a la segunda pregunta, porque la primera es una constatación obtenida en las propias dinámicas de las sesiones de observación participante (las series de humor). De la segunda pregunta se puede mencionar la expresión de Miguel Orduña refiriéndose a los motivos que llaman a un adolescente a ver *La que se avecina*: “Todas las relaciones que establece son muy superficiales, se dejan llevar por el dinero, las apariencias, y claro, todo eso a un adolescente, que es lo que está viviendo, cómo no le va a llamar, y más desde el humor y desde el entretenimiento, que es lo que les interesa para desconectar del día a día”.

## 11. Análisis interpretativo. Búsqueda de categorías

Los datos obtenidos en el primer nivel de análisis (ver figura 4 del Proceso de análisis inductivo. Apartado 8) se han organizado en categorías conceptuales con el fin de establecer un marco para interpretar la proyección de los adolescentes en las series de ficción y en qué medida esa proyección los construye. Para ello, tal y como se ha comentado anteriormente, hemos utilizado una combinación de estrategias que se basa en el manejo de algunas categorías predeterminadas y el añadido de nuevas categorías descubiertas.

A este respecto, hay que tener en cuenta los mensajes y los valores más recurrentes que, según López et al. (2009-2011), aparecen habitualmente en televisión dirigidos a la juventud. En la figura 9 se recogen los 17 temas propuestos por estos autores, que han sido reagrupados en ocho categorías, consideradas en el conjunto del análisis como categorías previas.

1. Culto al cuerpo y a la belleza
2. Culto a la eterna juventud
3. Infantilismo en los adultos, y niños <i>adultizados</i>
4. Mercantilización del sexo y violencia sexual
5. Apología de la violencia como conducta plausible y efectiva
6. Potenciación del <i>american way of life</i>
7. Consumo: tener es poder.
8. Competitividad
9. Individualismo, insolidaridad
10. Falta de compromiso y de respeto intergeneracional.
11. Éxito.
12. Fama.
13. Cultura del pelotazo o de “cómo conseguirlo todo sin esfuerzo”.

14. Imitación, repetición, carencia de ideas propias, de originalidad.
15. Tiranía de la moda.
16. Desprecio al intelecto.
17. Empobrecimiento del vocabulario y la expresión oral, así como de la cultura propia.

Figura 6: Mensajes recurrentes que los medios envían a los jóvenes.

Fuente: López et al., 2009-2011

Las ocho categorías previas son las siguientes:

- Estética: que agrupa el culto a la belleza, el culto a la eterna juventud y la tiranía de la moda.
- Roles generacionales: que agrupa el cambio de roles (adultos infantiles y niños adultizados).
- Violencia: como conducta plausible y efectiva, y en el ámbito sexual.
- Sexualidad: que agrupa la mercantilización del sexo.
- *American way of life* o Estilo de vida americano: el éxito, la fama, el consumo, la competitividad y la individualidad.
- Capacidades intelectuales: que agrupa la ley del mínimo esfuerzo, el desprecio al intelecto y la carencia de ideas propias.
- Lenguaje: empobrecimiento del lenguaje y la expresión oral.

Para reordenar y crear los conceptos de las categorías, nos hemos servido de la creatividad, pero no en todos los temas. La categoría *American way of life* integra el éxito, la fama o el consumo por las características intrínsecas de la misma. Este concepto del Estilo o modo de vida americano surgió hace ya unos años como consecuencia de la implantación del Estado de Bienestar, gracias al cual importantes sectores sociales de los países industrializados aumentaron considerablemente el poder adquisitivo.

Para mantener esa situación de mejoramiento salarial y de cobertura social era necesario acrecentar la producción y, de forma paralela, el consumo. A fin de lograr este objetivo, fue creado en los Estados Unidos un nuevo estilo de vida que comenzó a difundirse como el *American way of life*, que se basaba en el consumo de todo tipo de artículos como uno de los principales caminos para la realización individual de los seres

humanos. Además del consumismo, las características de este estilo fueron la exageración, la ostentación de la riqueza y la grandiosidad.

A partir de este marco de categorías previas, que representan, según varios autores, los mensajes recurrentes que los medios difunden a los jóvenes, se han elaborado otras categorías a partir del análisis descriptivo del material extraído del trabajo de campo (apartado 10). Dichas categorías son las siguientes: hay un total de 7 macrocategorías, de las cuales una tiene el mismo nombre de una categoría previa (el lenguaje); otras tres agrupan el resto de categorías previas definidas en párrafos anteriores con otros nombres y con otras categorías emergentes (Personalidad, Relaciones interpersonales y Temas condicionados por los personajes); y, por último, las tres macrocategorías que quedan son emergentes en su totalidad (Tipología, humor y verosimilitud).

1. **Lenguaje**
2. **Tipología** (emergente): drama y *sitcom*.
3. **Personalidad**: estética, capacidades intelectuales, carácter (emergente), tendencia sexual (emergente).
4. **Relaciones interpersonales**: roles generacionales, violencia, sexualidad, relaciones sociales (emergente), oficio (emergente).
5. **Temas condicionados por personajes**: inmigración (emergente), *american way of life*, racismo (emergente), tendencia política (emergente).
6. **Verosimilitud** (emergente).
7. **Humor** (emergente).

Para abordar el análisis interpretativo a partir de estas categorías y teniendo en cuenta nuestro objetivo principal, que es interpretar la proyección de los adolescentes en las series de ficción y en qué medida esa proyección los construye, vamos a dividir este apartado en cuatro puntos fundamentales: el contexto sociocultural de la muestra, la tipología formal y conceptual, la percepción y proyección de los personajes y el lenguaje. El primer y el tercer apartado tienen su esencia, aunque hemos hecho cambios, en la tesis de França (2001), que también analiza la percepción de los adolescentes de una serie de ficción.

Los otros dos puntos hacen referencia a dos macrocategorías, que consideramos ofrecen una perspectiva diferente al de la proyección de los alumnos en los personajes

de las series de ficción. En concreto, los cuatro apartados están imbricados, ya que uno es consecuencia del otro y a la vez se interrelacionan. Al estudiar el contexto sociocultural de la muestra, obtenemos el tipo de series que les gustan (la tipología). Dentro de esas series, hay unos personajes en los cuales se proyectan. Ellos son la razón y el objeto del análisis. ¿Cómo se proyectan los adolescentes en los personajes de las series de ficción? Como se ha comprobado en el análisis descriptivo, sin lugar a dudas, en el lenguaje.

### **11.1. Contexto sociocultural de la muestra**

La clase de 3º D de E.S.O. del Instituto Pedro de Luna de Zaragoza tiene unas características muy específicas que, como veremos más adelante, han tenido mucha influencia en el consumo de series de ficción y la proyección de los alumnos en los personajes de las mismas. Antes que nada, hay que recordar que 3º D es una clase con 11 alumnos autóctonos, 2 alumnos españoles hijos de inmigrantes y 4 inmigrantes, de los cuales tres han llegado a este país en los dos últimos años: Nasro lleva en España desde diciembre de 2011, Mohamed llegó en octubre de 2011 y Nasrine en septiembre de 2010. El otro inmigrante, Nik, lleva aquí muchos años (no especificaron cuántos); y José Luis y Amelia, los dos hijos de inmigrantes de procedencia gambiana, nacieron en España.

A nivel personal, María Jesús define a todos los alumnos de la clase como “críos muy perdidos”, pero también “muy afectivos”. El otro profesor, Miguel, que sólo tiene a unos cuantos alumnos, dice de José Luis que “es muy rico y tiene muchas inquietudes”. En el plano académico, los dos coinciden en que “no funcionan”, “es un grupo con dificultades de aprendizaje, fracasos acumulados”, y, además, “no es una clase que empuja (que anima a estudiar)”. Por otro lado, María Jesús opina que son “gente con dificultades de adaptación al sistema educativo y al entorno académico”, y Miguel que “los estudios no motivan, ya sea por aburrimiento, o porque como adolescentes se están reafirmando”.

Con respecto a la relación entre autóctonos e inmigrantes, ambos profesores comentan que “con los inmigrantes que llevan mucho tiempo no hay problema”, y con los otros, “no es que les aíslen, pero tampoco hacen nada por integrarlos”. Además, “la barrera idiomática es muy importante”, sin olvidar que el carácter de cada persona también es sustancial. Mohamed, que lleva mucho menos tiempo que Nasrine, está

mucho más integrado que ella en la clase porque, como dice Miguel, “es un chaval muy espabilado y no es tan tímido como Nasrine o Nasro”.

En este sentido, los sentimientos identitarios no tienen ningún tipo de relación con la nacionalidad o la religión, según los profesores; aunque en una de las actividades escritas, Mohamed redactó en la esquina de su folio “auténtico moro” (Anexo I.b.1.). En cualquier caso, Miguel nos dijo que este alumno nunca comenta este tipo de expresiones en voz alta, e incluso ha llegado a decir que quiere vivir en España y no en Marruecos.

María Jesús destaca, en relación con la identidad, la conciencia de grupo: “3º D como clase tiene conciencia de grupo, en parte provocada por los profesores. Se saben un grupo malo, que suspende y se porta mal”. Por otro lado, varios de los alumnos de la clase tienen otro sentimiento de identidad grupal con adolescentes de otras clases dentro del mismo Instituto, todos pertenecientes a una generación, a un grupo, que se originó en las guarderías. Por último, también existe el sentimiento identitario de género: chicas/chicos.

En relación al consumo de medios de comunicación, esta clase se caracteriza por ver unas 2 horas y media de televisión al día (según las respuestas de los alumnos), y una cifra parecida en el consumo de Internet, aunque en este último medio las horas se disparan en casos muy concretos por la utilización del móvil. En cualquier caso, todos los alumnos, a excepción de tres, prefieren la televisión para visionar las series de ficción.

Los alumnos de procedencia latinoamericana y subsahariana ven de media más televisión que sus compañeros; con respecto al género, no hay diferencias sustanciales; y, teniendo en cuenta las actividades extraescolares que realizan los alumnos, se puede concluir que “aquellos que realizan una actividad extraescolar que les lleva varias horas al día o que tienen más de una actividad a la semana, consumen en menor cantidad los medios”.

La presencia familiar o el control paterno a los adolescentes no implican, por otro lado, un menor consumo. De hecho, hay que destacar que los tres alumnos de la clase que más consumen Internet tienen menos permisividad que otros compañeros que están menos horas delante del ordenador o la pantalla del móvil.

## 11.2. Tipología formal y conceptual de las series

Antes de exponer los principales tipos de series que ven los alumnos de 3º D de E.S.O. del I.E.S. Pedro de Luna, hay que señalar el desconocimiento que los mismos tenían al comienzo de las sesiones de observación participante sobre el concepto de serie de ficción, es decir, qué es una serie y en qué se diferencia de otros formatos audiovisuales. La idea principal que se puede extraer del análisis descriptivo es que ese desconocimiento puede venir de la barrera tan inexistente que plantean los productores de televisión entre realidad y ficción.

El debate sobre la definición de serie de ficción surgió a causa de la diversidad de opiniones sobre el tipo de formato del programa *Jersey Shore*, que es en realidad un reality-show. Dos alumnas decían que era una serie, mientras que otros compañeros lo negaban. Para conseguir esclarecer el asunto, les propusimos que comentaran varias características de una serie de ficción: “los Simpson es una serie, Gran Hermano no”, “en una serie hay división por capítulos”, “en las series los personajes son actores y cobran”.

De estas tres citas se puede extraer que el concepto de serie de ficción desde el punto de vista de los alumnos está definido por características formales, por ejemplos reales y por aspectos relacionados con los recursos humanos (el oficio).

Con respecto a la tipología, como se ha comprobado en el apartado 10.2.1. del análisis descriptivo de las respuestas orales de los grupos de discusión, las series que los alumnos mencionaron en la primera sesión de presentación están englobadas en dos formatos de ficción televisiva: el drama y la comedia de situación. La clasificación que presenta la figura 5 de dicho apartado tiene su razón de ser en las características que anteriormente se han expuesto sobre los diferentes formatos televisivos de ficción que existen.

En este caso, la categoría Drama (que no Soap opera o Telenovela) agrupa 11 series por una característica concreta: incluyen temáticas y contenidos muy diversos que van desde la acción hasta el misterio y la intriga, pasando por las series profesionales (policías, escritores, etc.); y además, cada capítulo, aunque se desarrolla de forma autoconclusiva en sus aproximadamente 50 minutos de duración, tiene tramas de largo recorrido que abarcan temporadas completas.

Esta última característica también es propia de la Dramedia, híbrido que pertenece al género de la Comedia y que se diferencia del otro formato (*Sitcom*) en este aspecto



formal propio de las series dramáticas: la presencia de tramas de continuidad de largo recorrido que a veces se llegan a convertir en leitmotiv de la producción. Por su parte, el género de la Comedia se caracteriza porque sus contenidos están escogidos y orientados principalmente, aunque no exclusivamente, hacia el entretenimiento de las audiencias a través del humor.

Así, la *Sitcom* es una comedia, también llamada “de situación”, cuya finalidad es la misma que la de la Dramedia, pero cuyas características formales le diferencian de esta última: su duración no suele superar los 30 minutos y emplea un número definido y relativamente escaso de personajes y decorados, es rodada en interiores y, muy habitualmente, cuenta o bien con las llamadas “risas enlatadas” que interrumpen y señalan convenientemente aquellas escenas de marcado carácter cómico, o bien con la presencia de público durante las grabaciones en directo (Álvarez, 1999).

En este sentido, de las ocho series que aparecen en la columna de la derecha de la figura 5, sólo cuatro (las norteamericanas) cumplen rigurosamente todas las características del concepto *Sitcom*, originario en Estados Unidos. Las demás, de producción española, son consideradas por varias fuentes como comedias de situación por sus rasgos intrínsecos, pero hay un pequeño matiz: la duración de los episodios supera los 30 minutos, acercándose incluso a los 50 o 60 minutos propios de las series dramáticas. Sin embargo, se consideran comedias de situación igualmente por el contenido y el tipo de tramas. La razón por la cual la duración es mayor se encuentra en las exigencias de las cadenas, que consideran mucho más rentable contar con series que llenen al menos una hora de emisión bruta para poder incluir más cortes de publicidad (Sangro, 2005).

Aunque el número de Dramas mencionados por los alumnos es superior al de *Sitcoms*, estas últimas son las más populares por ser visionadas por prácticamente la totalidad de la clase, mientras que la mayoría de los Dramas los ven sólo algunos grupos de alumnos y más ocasionalmente. Las comedias de situación *Aída* y *La que se avecina* son las que ve con mayor asiduidad el conjunto de la clase, y son también, en consecuencia, las más elogiadas por los alumnos: “te ríes mucho”, “te da un tema de conversación”; aunque tampoco faltaron críticas que en cierto modo iban dirigidas a ellos mismos: “las series te quitan tiempo de estudio”.

Su profesora María Jesús también tuvo unas palabras para estas comedias de situación, a las que considera series “dignas, con un humor que refleja la realidad”, y para nada inadecuadas para sus alumnos: “la prueba está en cómo lo viven ellos”, “sus

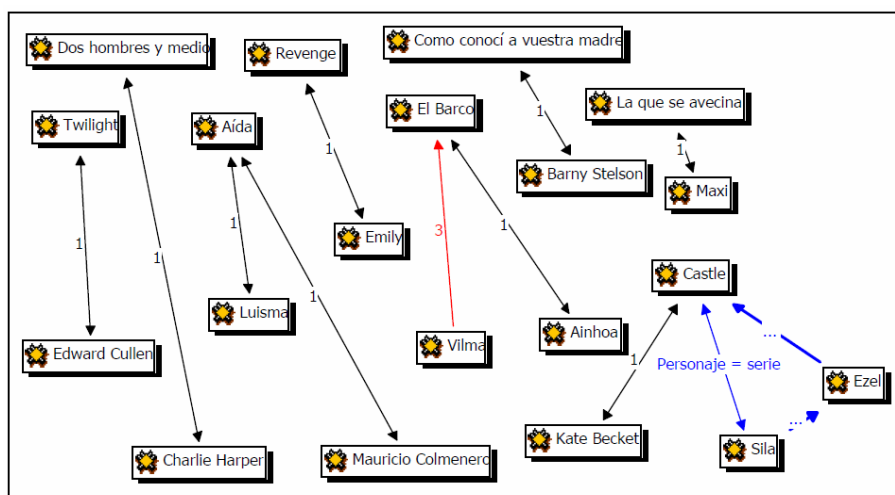
vidas (de los alumnos) son tan surrealistas que tiene que ser muy sano ver un poco de su realismo fuera y poder distanciarse, reírse”. Para ella son mucho peores las series dramáticas que “al no tener humor, es como si se estuvieran proponiendo modelos”.

Por su parte, Miguel comenta que estas series “tienen la virtud de ensalzar y popularizar una serie de personajes que podrían estar estigmatizados”, pero que “si te pones a rascar un poco lo que hay detrás de eso, y que el camarero llame al otro Machupichu, y las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres”, pues no le gusta nada.

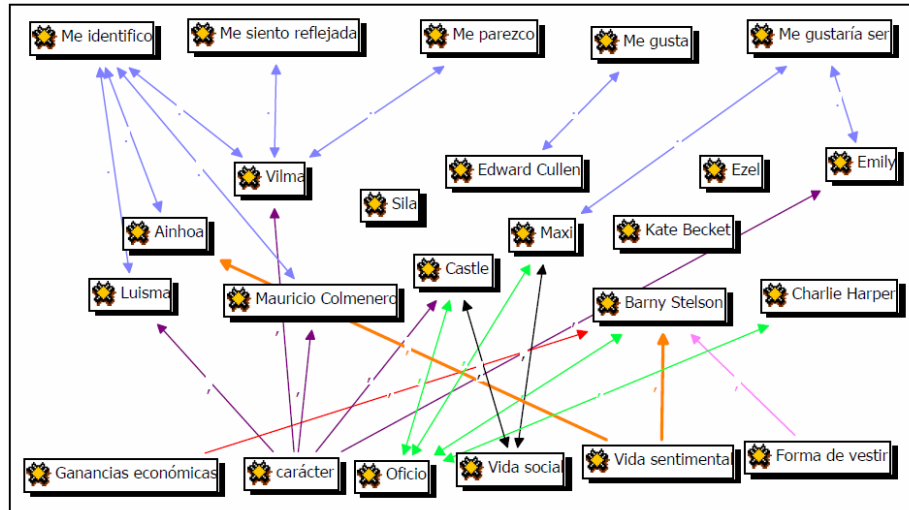
### 11.3. Percepción y proyección de los personajes

Todo lo que perciben los adolescentes en los diferentes personajes que aparecen en sus series favoritas forma parte a su vez de aquello que proyectan en su vida diaria. Un detalle característico de esta proyección lo plantean los mapas conceptuales que se presentan a continuación, y que se han elaborado a partir del programa informático Atlas.ti. De todo el material conseguido gracias a las sesiones de observación participante, los grupos de discusión, las entrevistas y las encuestas, se pueden extraer mapas de relaciones de un ámbito muy concreto: las redacciones individuales de los alumnos sobre personajes de series con los cuales se identifican. Dicho escrito contiene el nombre del personaje y las razones por los cuales cada informante lo ha elegido.

En la siguiente gráfica están reflejados los nombres de todos los personajes enlazados con sus respectivas series. Como se ha comentado anteriormente, hay 12 personajes diferentes que pertenecen a 9 series distintas.



Por otro lado, en la gráfica que aparece a continuación se puede observar que dichos personajes están asociados a una relación diferente con el alumno, así como a razones muy diversas por las cuales los adolescentes han elegido a sus personajes.



En este caso, los cuadros superiores se refieren a los sentimientos identitarios que aparecen reflejados en las redacciones, cada uno de ellos vinculado a uno o más personajes. Así, se puede comprobar que **la identificación está relacionada con los personajes españoles, y los gustos o el futuro con personajes norteamericanos** en su mayor parte.

Por otro lado, los cuadros de la parte inferior son las razones y explicaciones que los alumnos han aportado en las redacciones para justificar la elección del personaje con el que se identifican. De esta forma, se encuentran **las ganancias económicas**, asociadas al empresario triunfador y ligón; **el carácter**, la razón más numerosa, que abarca diversos personajes; **el oficio**, sello marcado en los dos policías de la serie *Castle*; **la vida social** del vecino Maxi; **la sentimental** de la joven Ainhoa o del ligón norteamericano; y, para terminar, **la forma de vestir** del personaje más comentado: Barney Stelson, el treintañero de la serie *Como conocí a vuestra madre*.

Con respecto a posibles diferencias entre los informantes, podemos destacar que el carácter es una razón que han elegido mayoritariamente las chicas; y que las ganancias económicas, el oficio y la forma de vestir son apreciaciones exclusivas del sexo masculino. Así, encontramos algunas distinciones teniendo en cuenta el género de los alumnos, mientras que la nacionalidad, una diferencia presente en la clase objeto de

estudio, no es una característica que haya definido las razones de elección de los personajes.

Además, en este apartado nuestro objetivo es describir someramente los mensajes y los valores que los alumnos mencionaron en el resto de técnicas de investigación, es decir, todas las percepciones que realizaron sobre los personajes, ya mencionados en el Análisis descriptivo. De todos esos mensajes, hay algunos en concreto que los mismos informantes decían que los proyectaban en su realidad. Esta cuestión hace referencia a características muy parecidas a las que han aparecido en las redacciones individuales, como el carácter, las ganancias económicas, el oficio y la forma de vestir. Pero se añaden dos más: **el humor y el lenguaje** (esta última la veremos en el próximo apartado por tratarse de un leitmotiv que va más allá de la proyección de los personajes).

Para llevar a cabo la descripción de dichos valores o mensajes, nos servimos de las siguientes categorías: personalidad, relaciones interpersonales, temas condicionados por personajes, verosimilitud y humor. Casi todas ellas se componen de subcategorías dado el amplio espectro que abarcan. Un detalle que es necesario comentar antes de abordar por separado cada categoría es que no hemos encontrado diferencias en los mensajes percibidos y proyectados por nacionalidad o procedencia. En cambio, sí que hay distinciones en este aspecto por género.

#### 11.3.1. Personalidad

La personalidad de un ser humano es un concepto abstracto que según quién lo defina y en qué ámbito, puede tener diferentes acepciones. En este caso, cuenta con cuatro subcategorías: la estética, las capacidades intelectuales, el carácter y la tendencia sexual. Las dos primeras pertenecen a los mensajes que varios autores consideran que perciben los jóvenes en la televisión (figura 9), las dos últimas son valores que han emergido en esta investigación.

En contra de lo que pueda parecer, los chicos de la clase objeto de estudio mencionan en más ocasiones cuestiones de estética (“el gran bigote”, “me gusta su forma de vestir”) que las chicas (“menudos peinados lleva”), y todos en clave positiva. Además, los únicos que después las proyectan en sus redacciones sobre los personajes con los que se identifican son estos primeros. Las capacidades intelectuales son comentadas únicamente por el género femenino (“es listo”, “estudia mucho”) y también

con una valoración óptima. Ninguna persona comentó este aspecto como posible para proyectar en su vida diaria.

El carácter es una subcategoría que proyectan las chicas, pero que perciben por igual a lo largo de las sesiones los alumnos de ambos géneros (“es mala persona”, “es inocente y bueno”). Por último, la tendencia sexual es comentada por los chicos y no hay atisbo de proyección alguna.

### 11.3.2. Relaciones interpersonales

Esta categoría aglutina el mayor número de características: los roles generacionales hacen referencia a muchos y diversos aspectos, pero en este proyecto sólo se contemplan aquellos relacionados con el cambio de roles entre adultos y niños (“es como un niño pequeño y no hace más que tonterías”); la violencia (los insultos entre parejas, vecinos o padres e hijos) y la sexualidad se mencionan más de pasada; y, por último, el oficio y las relaciones sociales son las características emergentes.

Estas últimas se pueden tratar desde puntos de vista diferentes dependiendo del género. Los chicos hablan a menudo del oficio e incluso se proyectan en él (“me gustaría ser policía como Castle”), y con respecto a las relaciones sociales, las chicas mencionan las relaciones sentimentales y los chicos la capacidad de los hombres de relacionarse con los demás, “beber” y “ligar con tías buenas más jóvenes”.

### 11.3.3. Temas condicionados por personajes

La mayor parte de temas de los que hablan los alumnos objeto de estudio no están contemplados en otras investigaciones (figura 9), como por ejemplo: la inmigración (con la presencia de Oswaldo, el camarero apodado “Machupichu” de la serie *Aída*; o Parrales, el empleado del señor Recio en *La que se avecina*); el racismo (“no me gusta porque es racista”) y la tendencia política (“no me gusta que sea facha, de derechas y esas cosas”). Las dos últimas temáticas las comentaron dos alumnos autóctonos, y la inmigración fue un aspecto más valorado por las chicas de la clase (“tratan mucho peor a Parrales de *La que se avecina* que a Oswaldo en *Aída*”).

Por otro lado, el tema estrella que sí aparece en otros estudios es el *American way of life* o Modo de vida americano. Éste se sustenta en el éxito, la fama, el consumo, la competitividad y la individualidad, como ya hemos visto. En este proyecto, los

informantes también se hicieron eco de muchos de estos valores con frases como “tiene una casa en la playa” o “tiene dinero”, valorándolas de forma positiva y considerándolas a su vez características que les gustaría proyectar en su vida real.

#### 11.3.4. Verosimilitud

Este concepto hace referencia a las aptitudes teatrales que han mencionado los adolescentes a lo largo de las sesiones de observación participante (“no tiene buen papel”, “hace bien el papel”, “no me gusta cómo actúa”). Pero ellos no valoran la interpretación, puesto que no tienen cualidades para ello, sino la verosimilitud de los actores al interpretar. Lo que les gusta no es cómo actúan, sino lo versátil que es el personaje en la piel del actor. Es decir, valoran al personaje, les gusta la proyección real.

#### 11.3.5. Humor

El humor ha estado presente en casi todas las fases de este proyecto y así se refleja en la percepción y proyección que los adolescentes tienen de los personajes. Por un lado, perciben de numerosas formas el humor en las escenas que recuerdan de las series *Aída* y *La que se avecina*, y por otro, al definir a diversos personajes, también aparecen adjetivos relacionados con este concepto (“gracioso/a”, “divertido”, “no tiene humor”, etc.).

Por otro lado, los informantes se identifican con varios personajes cuyo principal objetivo en sus respectivas series es hacer reír al espectador: es el caso de Mauricio Colmenero y Luisma de *Aída*, Maxi de *La que se avecina* o Barney de *Cómo conocí a vuestra madre*. También podemos definir al humor como la causa de que los alumnos de la clase objeto de estudio acepten al personaje Mauricio Colmenero, a pesar de estar en contra de su forma de pensar y tratar a los extranjeros, como veíamos en el Análisis descriptivo en la conversación del investigador con Amelia, hija de inmigrantes.

Además, se puede considerar a esta categoría como la razón por la cual eligen ver determinadas series con asiduidad, como los dos ejemplos mencionados al comienzo de este apartado; y por la cual prefieren a los personajes adultos y no a los de su misma edad: “si un niño hace de niño no hace tanta gracia”, “es más gracioso que un adulto se comporte como un niño que se comporte como un adulto”. En este caso, el humor es la

razón pero también el objetivo de los informantes, ya que escogen las series donde hay personajes adultos cuya función es crear situaciones graciosas.

También es el valor, como comenta el profesor Miguel, que les permite desconectar, disfrutar, descansar, y lo más importante, apunta María Jesús: “les da una oportunidad para reírse de todo aquello que les somete”. Por último, el humor es la causa de que estén tan enganchados a las series, lo cual los propios alumnos definen como un arma de doble filo: tienen menos tiempo para los estudios, pero les permite relacionarse con sus compañeros de clase y poder reírse de las frases que día a día comentan sus amigos. Es decir, se sienten integrados gracias al humor que apprehenden e imitan de las series. El humor es, en última instancia, la macro-categoría que emerge como modo de aproximarse a la realidad a través de la ficción.

#### **11.4. El lenguaje**

Al igual que el humor, el lenguaje no es una categoría cualquiera: es una macro-categoría que podemos estudiar a lo largo de todas las sesiones con los alumnos, y además, no está relacionada únicamente con la percepción y proyección de personajes, ya que la podemos considerar el punto de partida y la razón final de la construcción de la identidad a través de las series de ficción.

Y es que el lenguaje impregna toda la vida social de un ser humano. A través de él podemos comunicarnos con los demás, ver la televisión, aprender un diálogo y retransmitirlo: en definitiva, construir nuestra identidad. Las series de ficción nos ofrecen, ante todo, un discurso narrativo; diferente al de los libros por estar envuelto en imágenes y efectos de sonido, pero sigue siendo un mensaje que se transmite a través del lenguaje (Dijk, 1992).

Además de ser el motor imprescindible para la reconstrucción de la identidad de nuestros informantes, el lenguaje se ha presentado de muchas formas en este proyecto: como la causa de que a los alumnos les guste un determinado personaje (por el uso que se hace del lenguaje: “conversaciones muy buenas”, “frases épicas”), y como apropiación por parte de los adolescentes de determinadas expresiones de sus series favoritas, en algunos casos elaboradas y cultas (“Eso es una falacia”), y en otros no (“Quiero echar un pinchito”).





## **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

## 12. Conclusiones

El propósito de esta investigación ha consistido en conocer en qué medida las series de ficción influyen en adolescentes que viven en un ámbito multicultural. Para ello, este propósito se concretó en la formulación de los siguientes objetivos:

- Descubrir en qué medida las series de ficción reconstruyen la identidad de los adolescentes en contextos multiculturales.
- Conocer el tipo de series que ven estos adolescentes y por qué razones eligen unas y no otras.

Dichos objetivos nacían de los presupuestos de partida que han vertebrado y articulado el desarrollo de la investigación. En el análisis realizado en los capítulos 10 y 11 hemos encontrado las respuestas a las preguntas y presupuestos de partida formulados anteriormente. Así, de los resultados obtenidos, se derivan las conclusiones que se refieren a continuación.

Inicialmente, en relación a la primera parte del primer presupuesto de partida, que decía que “las series de ficción son un referente en la manera de comportarse y de vestirse frente al otro sexo y la autoridad, en determinados componentes ocupacionales, sexuales y de valores”, hay que concluir que se cumple la totalidad de la hipótesis a excepción de un detalle: la manera de vestirse, que, como los propios alumnos responden en la última sesión de observación participante, eso no les influye “ni siquiera siendo personajes de su misma edad”.

Otra conclusión que podemos sacar de este presupuesto es que, además de los componentes ocupacionales, sexuales y de valores, han surgido otros muchos valores y mensajes que los adolescentes perciben y después proyectan en su vida diaria: es el caso del carácter de los personajes, las relaciones sociales en general, el humor, y englobando a todos ellos, la utilización de un determinado lenguaje.

La segunda parte del primer presupuesto de partida, que hablaba de “una influencia más directa por parte de la televisión”, también se corrobora, y en este caso, sin apreciaciones diferentes. La mayoría de los alumnos prefieren ver las series de ficción en televisión, por tanto, la influencia que pueda ejercer este medio es mucho mayor.

En definitiva, en relación al primer objetivo de la investigación, la reconstrucción de la identidad está presente en valores como el carácter, el humor, las relaciones sociales y la utilización de un determinado lenguaje. Este último aspecto ha descubierto además una conexión de las series con la construcción de una identidad grupal. Y es que hay un detalle importante a tener en cuenta en la clase objeto de estudio: para los alumnos, dos de sus series favoritas (*Aída* y *La que se avecina*) han generado una identidad de grupo entre los miembros de la clase.

¿Cómo se ha realizado esta proyección y esta construcción de una identidad grupal? La respuesta tiene como nombre una de las categorías principales mencionadas en el Análisis de datos: las expresiones de las series que casi todos los alumnos conocen y que les sirven de materia de conversación y socialización, es decir, el lenguaje.

El segundo presupuesto de partida trataba el tipo de series que los adolescentes prefieren ver (“buscan en las series el reflejo de sus problemas e inquietudes. Optan por el entretenimiento para adultos”), y, como en los casos anteriores, también se confirma. Las series estrella en esta investigación han sido *Aída* y *La que se avecina*, comedias de situación con un contenido dirigido a los adultos. Por otro lado, en el caso concreto de estos jóvenes también se da la búsqueda de sus problemas en las series, como afirmaba la profesora María Jesús en su entrevista: “sus vidas son tan surrealistas que tiene que ser muy sano ver un poco de su realismo fuera (...) y poder distanciarse, reírse”.

Además, en el transcurso del proyecto, el investigador se planteó una cuestión que podría considerarse también un presupuesto de partida: “yo pensaba que les gustarían más los personajes de su edad y con los prototipos de siempre: los protagonistas buenos, valientes, inteligentes y guapos”. Pero la realidad de estos adolescentes es exactamente la contraria. Muchos de sus personajes favoritos y con los cuales les gustaría identificarse son la antítesis al protagonista bueno y guapo; eligen personajes estereotipados de forma negativa por la sociedad, incorrectos.

Una conclusión que se puede extraer a este respecto es que nuestros informantes, que viven en una época en la que su familia y los centros educativos les ha llevado a una saturación de corrección, escogen aquello que nadie quiere o que es rechazado por la sociedad como una forma de rebelión, de diferenciarse con el mundo adulto, que, como comentaba María Jesús, “les somete”. Aristóteles definió en el plano literario esta liberación con el nombre de “catarsis”.

Por otro lado, en relación al segundo objetivo, hay que concluir que no existen diferencias de nacionalidad, cultura o religión con respecto al tipo de series que les gustan y las razones de elección de las mismas, a diferencia de lo que pensábamos al principio de la investigación. Así, como ya hemos mencionado, el formato de serie más aclamado en casi todos los casos, e independientemente de sus características socio-personales, ha sido la comedia de situación.

En resumen, los adolescentes que componen la muestra de este estudio, independientemente de sus diferencias culturales, consumen en su mayor parte productos televisivos dirigidos a entretener a los adultos; y se ven influidos por ellos principalmente en aspectos como las relaciones sociales, la forma de entender el humor y la manera de expresarse. La apropiación del lenguaje de las series de ficción es, por encima de todas las demás, la categoría que permite afirmar que las series influyen en la reconstrucción de la identidad de los adolescentes, en este caso, tanto en la formación de una identidad individual como colectiva.

Dicha configuración de la personalidad no está exenta, como en todo adolescente que se precie, de ciertos atisbos de rebeldía. Así, las series permiten también a los jóvenes mostrar su diferencia con el mundo adulto, llegar a un estado de catarsis, para el cual escogen como modelos favoritos todos los elementos incorrectos que en la sociedad están estereotipados de forma negativa.

### **13. Nuevas vías**

Todos los aspectos comentados en las conclusiones han generado una serie de nuevos presupuestos de partida hasta ahora no conocidos en esta temática: la influencia de las series en la forma de entender el humor, la apropiación del lenguaje de las mismas como principal elemento constructor de la identidad individual y colectiva, la elección de un determinado tipo de series o personajes favoritos como mecanismo de rebeldía, entre otros.

Como su nombre indica, estos presupuestos son el punto de partida de muchas otras investigaciones que se puedan realizar en un futuro. A mí en concreto me permitirán abordar el comienzo de mi futura tesis doctoral, sirviéndome como plataforma de base, desde la cual pretendo plantear y resolver otro problema de investigación, siempre relacionado con el periodismo y la educación.

En esa simbiosis, mi principal objetivo será en todo momento abogar por una pedagogía crítica de la comunicación, como ya promovía Len Masterman en la década de 1980. Con una de sus citas culmino mi primera etapa en el mundo de la investigación, que además de enriquecedora por las enseñanzas de maestros y compañeros, me ha permitido ser “profesora” por unos días, una experiencia que no olvidaré y que intentaré repetir:

“El peligro de los valores democráticos yace precisamente en la brecha abierta entre la relativa sofisticación y el poder de los productores de medios, y las audiencias. La educación para los medios es una de las pocas armas que cualquier cultura posee para estudiar – y a ser posible empezar a cerrar- esa brecha” – Len Masterman.



## Referencias bibliográficas:

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). *El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad*. Madrid: Servicio publicaciones UNED.
- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. Del Olmo. (Eds.). *Educación intercultural, perspectivas y propuestas*. (pp. 13-28). Madrid: UNED.
- Álvarez, R. (1999). *La comedia enlatada. De Lucille Ball a Los Simpson*. Barcelona: Gedisa.
- Álvarez, R. (2003). *La comedia enlatada*. Barcelona: Gedisa.
- Ambrós, A. & Breu, R. (2011). *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación*. Barcelona: Graó.
- Andrade, M. (2008). *La influencia de la televisión y su relación con los hábitos de estudio que inciden en el rendimiento escolar de los y las adolescentes de los Centros de Educación Básica de la Ciudad de Juticalpa, Departamento de Olancho, Honduras, C.A.* Tesina inédita. Abril de 2008. Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán", Tegucigalpa.
- Anguera, M.T. (2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa ¿enfrentamiento, complementariedad, integración? *Psicología entrevista*, 10, 13-27.
- Aranguren, J.L. (1993). El yo, el sí mismo, el otro y el otro. *Revista de occidente*, 140, 9- 12
- Ashton, L. (2011). *Función de los textos literarios y culturales en el aprendizaje de inglés como segunda lengua*. Trabajo fin de master. Universidad de Zaragoza.
- Augé, M. (1993). Espacio y alteridad. En El otro, el extranjero, el extraño. *Revista de Occidente*, 140, (pp.13-34). Madrid: Fundación José Ortega y Gasset.
- Bandura, A. & Walters, N. (1977). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Barrera, A. (2000). Identidades, lenguas, ideologías. Una interpretación desde la antropología. En C. Lisón. (2000). *Antropología: horizontes interpretativos*. (pp.11-30). Granada: Universidad de Granada.
- Bechelloni, G. & Buonnano, M. (1997). *Television fiction and identities*. Firenze: Impermedium.
- Beentjes, J.W.J., Koning, E., Huysmans, F. (2001). Children's comprehension of visual formal features in television programs. *Applied Developmental Psychology*, 22, 623-638.

- Bergalli, V., Solé, C., Parella, S., Alarcón, A., & Gubert, F. (2000). El impacto de la inmigración en la sociedad receptora. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 90, 131-157.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos aires: Amorrortu.
- Bruner, J.J. (1974). Psicología social y percepción. En J. Torregrosa. (Comp.). *Teoría e investigación en la psicología social actual*. Madrid: IOP.
- Bruner, J. (2002). *Making stories. Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Brutsaert, H. (2004). Gender organization of schooling and televisión viewing among early adolescents: A test of two alternative hypotheses. *Educational Studies*, 30 (4), 471-483.
- Buonanno, M. (1999). *El drama televisivo. Identidad y contenidos sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Burkitt, I. (1991). *Social selves: theories of the social formation personality*. Londres: Sage.
- Carrasco, A. (2010, July 20): Teleseries: géneros y formatos. Ensayo de definiciones. *MHCJ*, 1. Retrieved from [http://mhcj.es/2010/07/20/angel\\_carrasco/](http://mhcj.es/2010/07/20/angel_carrasco/)
- Chichu, A. (2002). *Sociología de la identidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Calvo, V. (2012). *El discurso literario: construcción de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Zaragoza.
- Coleman, J.C. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Comas, D. (2003). *Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: INJUVE.
- Davies, C.A. (1999). *Reflexive ethnography*. Londres: Routledge.
- Del Castillo, H. (2003). *La formación de la identidad en la práctica social: un espacio para construir múltiples identidades*. Tesina inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Del Castillo, H. (2005). *La formación de la identidad en la acción social: nuevas alfabetizaciones en un taller multimedia*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá
- Del Río, P., Álvarez, A., Del Río, M. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.



- De Miguel, R. (2005). El grupo de discusión y sus aplicaciones en la investigación de la comunicación masiva. En M.R. Berganza y J.A. Ruiz. (Coords.). *Investigar en comunicación*. Madrid: McGraw Hill.
- Dijk, T.V. (1992). *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Londres: Longman.
- Durkin, K. (1985). *Television, sex roles and children, a developmental social psychological account*. Milton Keynes: Open University Press.
- Erickson, F. (1996). Ethnographic microanalysis. En S. McKay y N. Hornberger. (Eds.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Eva, K. (2003). Televíziós hatások a serdülőkorúak szocializációjában. *Psichológia*, 23 (2), 163-191.
- Evra, J.V. (1999). *Television and child development*. New jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Figueras, M. (2009, April 1). *La adolescente activa. Las series de ficción españolas como ámbito de construcción intersubjetiva del yo*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Retrieved from <http://revistas.pucp.edu.pe/lamiradadetelemo/la-adolescente-activa>
- França, M.E. (2001). *La contribución de las series juveniles de televisión a la formación de la identidad en la adolescencia. Análisis del contenido y de la recepción de la serie "Compañeros" de Antena 3*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Freud, S. (1937). The ego and the mechanisms of defense. En J.C. Coleman. (1985). *Psicología de la adolescencia*. (p.19). Madrid: Ediciones Morata.
- Gallego, C. (2002). *La inmigración africana en Zaragoza. Espacio, discurso y memoria de los procesos migratorios en Aragón*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili.
- García de Castro, M. (2007). Los movimientos de renovación en las series televisivas españolas. *Comunicar*, 30, 147-153.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Giménez, G. (2002). Paradigmas de identidad. En Chichu, A. (coord.). *Sociología de la identidad*. (pp.35-62). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Greenfield, P.M. (1985). *Multimedia education: why print isn't always best*. American: Educator.

- Gubern, R. (1965). *La televisión*. Barcelona: Editorial Bruguera, S.A.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Ethnography. Principles in practice*. Londres: Tavistock Publications.
- Hoffner, C. (1996). Children's Wishful Identification and Parasocial Interaction with Favorite Television Characters. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 40, 389-402.
- Hogg, M.A. & Abrams, D. (1988). *Social identification*. London: Routledge.
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo. (2001). *La constitución social de la subjetividad*. (pp. 209-225). Madrid: Catarata.
- Krosnick, J.A., Anand, S.N., Haiti, S.P. (2003). Psychosocial Predictors of Heavy Television Beijing Among Preadolescent and Adolescents. *Basic and Applied Social Psychology*, 25 (2), 87-110.
- Lamo de espinoza, E. (1995). *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza.
- Landowski, E. (1993). Ellos y nosotros: notas para una aproximación semiótica a algunas figuras de la alteridad social. En El otro, el extranjero, el extraño. *Revista de Occidente*, 140, (pp.98-118). Madrid: Fundación José Ortega y Gasset.
- Lévi-Strauss, C. (1965). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- López, N., Medina de la Viña, E., Miguel, M., Rodríguez, D., González, J., González, P. et al. (2009-2011). *Preferencia juvenil en nuevos formatos de televisión: tendencias de consumo en jóvenes de 14 a 25 años*. Madrid: Observatorio del ocio y el entretenimiento digital, OCENDI-Lúdico (NEO Comunicación Profesional, SL.).
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Maffesoli, M. (2002). Tribalismo posmoderno. De la identidad a las identificaciones. En Chichu, A. (coord.). *Sociología de la identidad*. (pp. 223-242). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Martín Serrano, M. (1977). *La mediación social*. Madrid: Akal.
- Martínez, P. (1993). Al-andalus: la alter-identidad. *Revista de occidente*, 140, 86-97
- McCombs, M. (1972). The agenda-setting function of mass media. *Public Opinion Quarterly*, 18, 239- 289.
- McMillan, J.H. y Schumacher, R. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson educación.
- Mead, G. (1959). *The philosophy of the present*. La Salle: Open Court.

- Medina, P. (2006). Crecer en el cruce de culturas. Adolescencia, identidad e inmigración. *Comunicación: Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios culturales*, 4, 129-139.
- Medrano, C., Aierbe, A. y Palacios, S. (2008). La dieta televisiva y los valores: un estudio realizado con adolescentes en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 65-84.
- Medrano, C. (2010). El perfil del consumo televisivo en adolescentes, jóvenes y adultos: implicaciones para la educación. *Revista de educación*, 352. 545-566
- Mendoza, A. (2011). La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI* [en línea], 29, 1, 31-80. Retrieved from: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119871/112851>
- Montero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescentes*. Barcelona: Gedisa.
- Mejía, A. (1992). *La identidad social y nacional en la República dominicana: un análisis psicosocial*. Madrid: Universidad Complutense.
- Melucci, A. (1991). La acción colectiva como construcción social. *Estudios sociológicos*, 9, 357-364.
- Mujica, L. (2007). Hacia la formación de las identidades. Notas para una propuesta intercultural. En J. Ansion y F. Tubino. (Eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. (p.12). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Nimmo, D. (1978). *Political communication and public opinion in America*. Santa Mónica. California: Goodyear Corp.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Palomares, R. (2000). *Merchandising. ¿Qué hacen los que más venden?* Valencia: Sealco consultores.
- Perinat, A. (1997). *El desenvolupament en l'adolescència*. Barcelona: Editorial UOC.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de cultura económica: Espacios para la lectura.
- Piaget, J. (1926). Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. En J. Arnal. D. Rincón y A. Latorre (1994). *Investigación educativa – fundamentos y metodologías*. Barcelona. Editorial Labor.
- Riviere, M. (2003). *El malentendido. Cómo nos educan los medios de comunicación*. Barcelona: Icaria.

- Rizo, M. (2004). Comunicación e interacción social. Aportes de la comunicología al estudio de la ciudad, la identidad y la inmigración. *Global Media Journal México*, 1, pp.5-7
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Sánchez, J. (2004). Análisis dramático-mediático del género teleserie: propuesta inicial. *Cyber Humanities*, 29.
- Sangro, P. (2005). El piloto de las series de televisión: análisis de “Aída”, primera “*Spin off*” española. *Comunicar*, 25, 124-140.
- Schwandt, T.A. (1997). The landscape of values in evaluation: charted terrain and unexplored territory. En D. Fournier y D.J. Rog. (eds.). *Progress and future directions in evaluation: perspectives on theory, practice, and methods*. (pp. 25-40). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sevillano, M.L. (2004). Evaluación de programas culturales-formativos de la televisión pública. Madrid: Dykinson.
- Signorielli, N. (2001). Television's gender-role images and contribution to stereotyping. En D.G. Singer y J.L. Singer (eds.). *Handbook of children and the media*. (pp.25-40). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Simoës, J.A. (1999). *A construção mediática da juventude: as culturas juvenis na televisão em Portugal*. Lisboa: Anais.
- Thompson, J.B. (1998). *Los media y la modernidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Turiel, E. (2002). *The culture of Morality: Social development, Context and Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T.A. & Zapata, R. (eds) (2007). *Discursos sobre la inmigración en España: los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Veredas, S. (1999). Procesos de construcción de identidad entre la población inmigrante. *Papers: Revista de Sociología*, 57, 113-129.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

## Webgrafía:

Teoría de la Agenda Setting (n.d) Extraído 8 diciembre 2011 de  
<http://www.obets.ua.es/obets/libros/AgendaSetting.pdf>

Definición del término Identidad (n.d) Extraído 8 diciembre 2011 de  
[http://books.google.es/books?id=caNZyhAQxC&pg=PA15&dq=c%C3%B3mo+construyen+su+identidad+los+inmigrantes&lr=&hl=es&source=gbs\\_toc\\_r&cad=4#v=onepage&q=c%C3%B3mo%20construyen%20su%20identidad%20los%20inmigrantes&f=false](http://books.google.es/books?id=caNZyhAQxC&pg=PA15&dq=c%C3%B3mo+construyen+su+identidad+los+inmigrantes&lr=&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q=c%C3%B3mo%20construyen%20su%20identidad%20los%20inmigrantes&f=false)

Reseña de la Película *Ezel* (n.d) Extraído 16 junio 2012 de  
<http://www.sensacine.com/series/serie-9533/>

Reseña de la Película *Sila* (n.d) Extraído 16 junio 2012 de  
<http://nawras-univers.blogspot.com.es/2011/06/sila-2.html/>

Reseña de la Película *La que se avecina* (n.d) Extraído 16 junio 2012 de  
<http://www.telecinco.es/laqueseavecina/>

Reseña de la Película *Aída* (n.d) Extraído 16 junio 2012 de  
<http://www.telecinco.es/aida/>

Reseña de la Película *Como conocí a vuestra madre* (n.d) Extraído 16 junio 2012 de  
<http://www.filmaffinity.com/es/film460960.html>

Reseña de la Película *Dos hombres y medio* (n.d) Extraído 16 junio 2012 de  
<http://www.filmaffinity.com/es/film685459.html>

Reseña de la Película *Castle* (n.d) Extraído 16 junio 2012 de  
<http://www.filmaffinity.com/es/film186493.html>

Reseña de la Película *Revenge* (n.d) Extraído 16 junio 2012 de  
<http://www.filmaffinity.com/es/film356432.html>

Reseña de la Película *El Barco* (n.d) Extraído 16 junio 2012 de  
<http://www.antena3.com/series/el-barco/>

Revistas juveniles (n.d) Extraído 17 junio 2012 de  
<http://revistas.pucp.edu.pe/lamiradadetelemo/la-adolescente-activa>

Consumo juvenil de las tecnologías de la comunicación (n.d) Extraído 20 junio 2012 de  
[www.marketingdirecto.com](http://www.marketingdirecto.com)

Diccionario del diario *El País* (n.d) Extraído 21 junio 2012 de  
<http://servicios.elpais.com/diccionarios/castellano/magazine>

Definición de *Reality Show*, diario ABC (n.d) Extraído 21 junio 2012 de  
<http://www.definicionabc.com/general/reality-show.php/>

Definición de *Streaming* (n.d) Extraído 21 junio 2012 de  
<http://www.mastermagazine.info/termino/6781.php>

Definición de *American way of life* (n.d) Extraído 11 julio 2012 de  
[http://www.portalplanetasedna.com.ar/estilo\\_americano.htm](http://www.portalplanetasedna.com.ar/estilo_americano.htm)

Definición del término Diegético (n.d) Extraído 11 septiembre 2012 de  
<http://www.slideshare.net/inmamusic/la-msica-en-el-cine-2994039>

Educomunicación (n.d) Extraído 14 septiembre 2012 de  
<http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0016educomunicacion.htm>

## **LISTA DE ANEXOS (en CD):**

### **Anexo I:** Grupos de discusión.

#### I.a. Respuestas orales

I.a.1. Presentación

I.a.2. Dinámica de los personajes

I.a.3. Análisis de un vídeo

I.a.4. Exposición de los murales

I.a.5. Reflexiones finales (con el cartel de Telecinco)

#### I.b. Respuestas escritas

I.b.1. Diapositivas del Power Point y respuestas de los alumnos

I.b.2. Descripción de los personajes de Aída (trabajos grupales)

I.b.3. Redacciones

I.b.4. Murales

### **Anexo II:** Encuestas (guión y encuestas).

### **Anexo III:** Entrevistas a los dos profesores (guión y transcripciones).

III.a. María Jesús de Miguel

III.b. Miguel Orduña

### **Anexo IV:** Notas de campo de las cinco sesiones de observación participante.

### **Anexo V:** Escrito entregado por el Director del I.E.S. Pedro de Luna.

### **Anexo VI:** Índice de figuras.