

**TESIS DOCTORAL**

# **ANÁLISIS DE VALORES SOCIALES EN SERIES DE FICCIÓN**



Autora:

**D<sup>a</sup> Josefa María Silva Ortega**

Directoras:

**D<sup>a</sup> Inmaculada Gordillo Álvarez y D<sup>a</sup> Trinidad Núñez Domínguez**

Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura

Facultad de Comunicación, Universidad de Sevilla. 2015



TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE VALORES SOCIALES EN SERIES DE FICCIÓN**





TESIS DOCTORAL

## ANÁLISIS DE VALORES SOCIALES EN SERIES DE FICCIÓN

**Autora:** Josefa María Silva Ortega

**Directoras de la tesis doctoral:**

D<sup>a</sup> Inmaculada Gordillo Álvarez y D<sup>a</sup> Trinidad Núñez Domínguez

**Departamento:**

Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura

Facultad de Comunicación. Universidad de Sevilla. 2015



**Título: Análisis de valores sociales en series de ficción.**

**Autora:** Josefa María Silva Ortega

**Directoras de la tesis doctoral:**

D<sup>a</sup> Inmaculada Gordillo Álvarez y D<sup>a</sup> Trinidad Núñez Domínguez

**Departamento:**

Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura

Facultad de Comunicación. Universidad de Sevilla. 2015

**A Manuel**

Compañero de vida y de sueños con quien disfruto del esfuerzo  
Sin su ayuda, este trabajo nunca hubiera visto la luz  
Gracias

**A Martina y Mauricio**

Mis fuentes de inspiración, mi ilusión, mi esperanza  
A quienes intento transmitir el esfuerzo con mi ejemplo, con el  
deseo de que este trabajo les sirva de modelo

**A mi madre y mi padre**

Que siguen iluminando mi existencia, mis proyectos y de quienes  
aprendí el valor del esfuerzo

**A mi familia, a mis amigos y amigas**

Por su confianza y apoyo

Agradecimientos a mis directoras de Tesis, por darme el empuje y el apoyo para hacer realidad este sueño.

A Yolanda, que impulsa siempre mis proyectos con su entusiasmo y su generosidad





A todas las personas docentes, a las que siguen creyendo en la educación y ejerciéndola como el primer día y también a las que han perdido la ilusión, con el deseo de que este trabajo les ayude a recuperarla y puedan volver a sentir que ejercen la profesión más importante y gratificante que existe.

Y finalmente, a los y las adolescentes, con el deseo de que descubran el valor del esfuerzo, que les permita disfrutar de una vida plena y feliz.



# RESUMEN

En el marco de las investigaciones que vienen realizándose sobre el poder de los contenidos audiovisuales, se detecta un predominio de aquellas que se centran en la transmisión de valores negativos. Entendemos que este hecho tiene un objetivo muy loable, consistente en visualizar, denunciar y provocar un cambio de planteamiento en la sociedad y en los agentes implicados en la creación y producción de estos contenidos. Sin embargo, no debemos obviar que la abundancia de este tipo de investigaciones pone de manifiesto, al mismo tiempo, una visión pesimista sobre la función de los medios y genera una actitud de desprecio hacia los mismos, desaprovechando el enorme potencial que estos poseen para la transmisión de conocimiento, de actitudes y de valores positivos.

Nuestro trabajo ha pretendido poner el foco en estos valores sociales positivos que pueden transmitirse mediante los contenidos de ficción, centrándonos especialmente en el análisis del valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción en las series adolescentes, demostrando que existen series que muestran estos valores y que además tienen éxito.

El objetivo es reconciliar la formación en valores con la tan denostada industria audiovisual, encontrando lugares comunes donde poder trabajar de forma colaborativa mediante la educomunicación, en aras de conseguir una creación, producción y distribución de contenidos basadas en la responsabilidad social, contribuyendo a la felicidad de las personas, ayudando a generar una sociedad más humanizada y colaborando en la construcción de un mundo más habitable.

En el estudio realizado se comprueba que ciertamente existen series adolescentes que transmiten el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, y que tienen gran éxito, de tal manera que podemos concluir que este tipo de contenidos genera al mismo tiempo rentabilidad económica y rentabilidad social. Esto supone un reto para la industria, la educomunicación y la sociedad, en la medida en que este tipo de contenidos son herramientas esenciales para la transmisión de valores positivos en el actual contexto digital, donde la producción y el consumo de series se han incrementado de forma exponencial.

## PALABRAS CLAVE

Adolescencia, adolescentes, audiovisual, contenidos, educomunicación, esfuerzo, ficción, series, televisión, valores.



# Índice

---

1.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....	19
2.	ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	29
2.1	Introducción.....	29
2.2	Primeros estudios sobre series adolescentes.....	31
2.3	Estudios sobre las motivaciones de los adolescentes para consumir series .....	32
2.4	Estudios sobre la percepción del realismo en las series adolescentes.....	37
2.5	Estudios sobre la recepción de valores de los adolescentes a través de las series y su uso ...	38
2.6	Estudios de casos sobre series para adolescentes .....	40
2.7	Estudios sobre el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción.....	48
3.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	51
3.1	Objetivos del estudio.....	51
3.2	Hipótesis de la investigación .....	52
3.3	Aspectos metodológicos .....	52
3.3.1	Elección de la Metodología de Análisis de Contenido.....	54
3.3.2	Selección de los contenidos a analizar.....	61
3.3.2.1	Sobre el análisis de contenido de las series seleccionadas .....	61
A)	Preanálisis.....	61
B)	Formación del sistema categorial .....	65
C)	Codificación .....	67
3.3.3	Sobre el análisis del éxito de las series.....	67
4.	MARCO TEÓRICO.....	70
4.1	Introducción.....	70
4.2	El poder de los medios de comunicación por su implicación social .....	73
4.2.1	Comunicación y Sociedad .....	73
4.2.2	Teorías sobre la comunicación.....	75
4.2.3	El poder social de los medios de comunicación .....	77
4.3	El proceso de socialización .....	78
4.3.1	Socialización y medios .....	78
4.3.2	La perspectiva desde la Psicología Social .....	80
4.3.3	La perspectiva desde la Educación.....	85

4.3.3.1	Concepto y modalidades de educación .....	86
4.3.3.2	Educación y valores.....	89
4.3.3.2.1	Concepto y clasificación de valores.....	90
4.3.3.2.2	Los valores en la educación .....	97
4.3.3.2.3	La educación en valores a través de los medios .....	102
4.3.3.3	Concepto y clasificación del valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción .....	106
4.3.3.3.1	El esfuerzo y otros conceptos anexos .....	108
4.3.3.3.2	Hacia una Pedagogía del esfuerzo.....	114
4.3.3.3.3	Cultura del esfuerzo .....	124
4.3.4	Análisis desde la Educomunicación .....	128
4.3.4.1	Concepto, evolución y principios de la educomunicación .....	128
4.3.4.2	Relación y funciones de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	133
4.3.4.3	Modelos de enseñanza- aprendizaje .....	135
4.3.4.4	Los medios como modelo de enseñanza-aprendizaje.....	137
4.3.4.5	La adolescencia y los medios .....	141
4.3.4.5.1	La influencia de los medios en la adolescencia.....	149
4.3.4.5.2	Los adolescentes, la ficción seriada y la transmisión de valores.....	154
4.3.4.6	Efectos de los medios como agentes de educación informal: El entretenimiento ..	157
4.4	El potencial socializador de la Televisión .....	177
4.4.1	Teorías de la socialización y Televisión .....	179
4.5	El potencial socializador de la narración televisiva .....	194
4.5.1	Introducción a la Narración.....	194
4.5.2	La narrativa televisiva .....	196
4.5.2.1	Concepto y características.....	196
4.5.2.2	Descomposición de la Narrativa Televisiva .....	203
4.5.2.2.1	Morfología televisiva.....	203
4.5.2.2.2	La sintaxis televisiva.....	205
4.5.2.2.3	Pragmática televisiva.....	207
4.5.2.2.4	Taxonomía televisiva: Taxonomía de los géneros .....	225
4.5.3	La fuerza transformadora de los relatos seriados: Teorías y Modelos de los procesos de recepción y persuasión .....	240
4.5.3.1	Teorías del procesamiento sistemático.....	245

4.5.3.2	Teorías del procesamiento dual.....	247
4.6	La industria televisiva, la industria del entretenimiento .....	256
4.6.1	La gran revolución digital y sus consecuencias.....	258
4.6.2	Internet y televisión.....	265
4.6.3	La televisión a través de los móviles en un escenario transmedia .....	272
4.6.4	El Estudio de las audiencias, una constante en evolución .....	273
4.6.5	La programación de contenidos televisivos .....	287
4.6.6	Las series de ficción en la programación televisiva.....	291
4.6.6.1	Panorama de las series de ficción en el año 2005 .....	291
4.6.6.2	Escenario de las series de ficción en el año 2006 .....	294
4.6.6.3	La evolución de las series de ficción en los años 2007- 2008 .....	299
4.6.6.4	La situación de las series de ficción en el año 2009.....	305
4.6.6.5	Las series de ficción en el año del salto digital, el año 2010 .....	309
4.6.7	La responsabilidad social corporativa en la Industria audiovisual .....	313
4.7	Fundamentación del objeto de estudio.....	319
5.	ANÁLISIS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	325
5.1	GLEE.....	326
5.1.1	Análisis del argumento de la serie <i>GLEE</i> .....	326
5.1.2	Análisis de los personajes de la serie GLEE .....	328
5.1.2.1	Personajes principales adultos .....	329
5.1.2.2	Personajes principales adolescentes.....	333
5.1.2.3	Personajes secundarios adultos .....	341
5.1.2.4	Personajes secundarios adolescentes.....	346
5.1.3	Resúmenes de los argumentos de todos los capítulos .....	350
5.1.4	Análisis del esfuerzo en GLEE .....	372
5.1.4.1	Tiempo dedicado al esfuerzo en la trama y su contexto.....	372
5.1.4.2	Tiempo que dedican los personajes al esfuerzo en cada capítulo.....	374
5.1.4.3	Diferenciación por edad y sexo.....	379
5.1.4.4	Análisis según el tipo de esfuerzo.....	381
5.1.4.5	Motivación positiva.....	384
5.1.4.6	Placer o satisfacción en el esfuerzo.....	385

5.1.4.7	Hábito.....	386
5.1.4.8	Sacrificio .....	387
5.1.4.9	Análisis de la combinación de variables en los personajes .....	387
5.1.4.10	Conclusión del análisis de los personajes en Glee.....	400
5.1.4.11	Lugares donde se realiza el esfuerzo .....	404
5.1.5	Recursos audiovisuales que contribuyen a determinar el esfuerzo.....	405
5.1.6	Recursos narrativos que contribuyen a determinar el esfuerzo.....	406
5.1.7	Análisis del éxito de la serie <i>Glee</i> .....	407
5.2	UN PASO ADELANTE .....	419
5.2.1	Análisis del argumento de la serie <i>Un paso adelante</i> .....	419
5.2.2	Análisis de los personajes de la serie <i>Un paso adelante</i> .....	421
5.2.2.1	Personajes adultos protagonistas .....	421
5.2.2.2	Personajes adultos secundarios .....	428
5.2.2.3	Personajes adolescentes protagonistas .....	430
5.2.2.4	Personajes adolescentes secundarios.....	436
5.2.3	Resúmenes de los argumentos de todos los capítulos .....	438
5.2.4	Análisis del esfuerzo en la serie <i>Un paso adelante</i> .....	451
5.2.4.1	Tiempo dedicado al esfuerzo en la trama y su contexto.....	451
5.2.4.2	Tiempo que dedican los personajes al esfuerzo en cada capítulo.....	453
5.2.4.3	Diferenciación por edad y sexo.....	455
5.2.4.4	Análisis según el tipo de esfuerzo.....	458
5.2.4.5	Motivación positiva.....	460
5.2.4.6	Placer o satisfacción en el esfuerzo.....	461
5.2.4.7	Hábito.....	462
5.2.4.8	Sacrificio .....	463
5.2.4.9	Análisis de combinación de variables en los personajes .....	464
5.2.4.10	Lugares donde se realiza el esfuerzo .....	480
5.2.5	Recursos audiovisuales que contribuyen a determinar el esfuerzo.....	482
5.2.6	Recursos narrativos que contribuyen a determinar el esfuerzo.....	482
5.2.7	Análisis del éxito de la serie <i>Un paso adelante</i> .....	483
5.3	DANCE ACADEMY .....	488



5.3.1	Análisis del argumento de la serie <i>Dance Academy</i> .....	489
5.3.2	Análisis de los personajes de la serie <i>Dance Academy</i> .....	490
5.3.2.1	Personajes protagonistas adolescentes .....	490
5.3.2.2	Personajes adolescentes secundarios.....	496
5.3.2.3	Personajes adultos principales .....	497
5.3.2.4	Personajes adultos secundarios .....	499
5.3.3	Resúmenes de los argumentos de todos los capítulos .....	501
5.3.4	Análisis del esfuerzo en la serie <i>Dance Academy</i> .....	527
5.3.4.1	Tiempo dedicado al esfuerzo en la trama y su contexto.....	527
5.3.4.2	Tiempo que dedican los personajes al esfuerzo en cada capítulo.....	529
5.3.4.3	Diferenciación por edad y sexo.....	531
5.3.4.4	Análisis según el tipo de esfuerzo.....	534
5.3.4.5	Motivación positiva.....	537
5.3.4.6	Placer o satisfacción en el esfuerzo.....	538
5.3.4.7	Hábito.....	539
5.3.4.8	Sacrificio .....	540
5.3.4.9	Análisis de combinación de variables en los personajes .....	541
5.3.4.10	Lugar donde se realiza el esfuerzo .....	553
5.3.5	Recursos audiovisuales que contribuyen a determinar el esfuerzo.....	554
5.3.6	Recursos narrativos que contribuyen a determinar el esfuerzo.....	555
5.3.7	Análisis del éxito de la serie <i>Dance Academy</i> .....	562
5.4	Resultados sobre el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción en las series analizadas.....	565
5.5	<i>Glee</i> , <i>Un Paso Adelante</i> y <i>Dance Academy</i> son series de éxito .....	574
5.6	Reflexiones finales .....	576
6.	CONCLUSIONES.....	585
7.	CONTRIBUCIÓN DE ESTE ESTUDIO Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	591
8.	BIBLIOGRAFÍA .....	595
9.	WEBGRAFÍA.....	617
10.	GLOSARIO.....	628



“Si tienes un gran sueño, debes estar dispuesto a un gran esfuerzo para concretarlo, porque solo lo grande alcanza a lo grande”

Facundo Cabral

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

---

El presente estudio nace de dos necesidades que se alimentan mutuamente. Por una parte, tratar de satisfacer la demanda social generada desde el ámbito de la Educomunicación de involucrar a los medios de comunicación en la importante tarea de contribuir a la mejora de la vida de las personas. Por otra, de una profunda inquietud personal y social de demostrar, a la industria audiovisual, que transmitir valores positivos en los contenidos audiovisuales no implica necesariamente una reducción de la audiencia, ni reducción de la rentabilidad económica y, sin embargo, puede aportar una enorme rentabilidad social.

La influencia de los contenidos mediáticos en las personas/audiencia y especialmente en la forma de socialización de estas, es un debate siempre vigente, pero que ha tomado especial relevancia con el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la comunicación (TICs).

Como recoge Tubella (2004), el consumo de contenidos audiovisuales se amplía considerablemente con las TICs, especializándose y diversificándose al mismo tiempo y evolucionando hacia un universo que es Multimodal (a través de distintas tecnologías: Internet, dispositivos inalámbricos, televisión), Multicanal (a través de distintos canales, bien sean generalistas o temáticos) y Multiplataforma (consumidos a través de distintos receptores: Televisión, tablet, móvil, ordenador). Por tanto, el ámbito de influencia de estos contenidos se expande exponencialmente.

Castells añade que, entre los efectos de las nuevas tecnologías en el consumo, se producen los siguientes cambios:

“-La sustitución gradual del prime time a favor del my time.

-La creciente simultaneidad de las prácticas comunicativas, integradas en torno a internet y a dispositivos inalámbricos, por la generalización de multitareas y la capacidad de los sujetos comunicadores para dedicar su atención a distintos canales y complementar las fuentes de información y entretenimiento mezclando modos y canales de acuerdo a sus propios intereses” (Castells, 2009:186)

Esta onda expansiva de los contenidos mediáticos ha inundado el discurrir de nuestra vida cotidiana, convirtiéndose en los agentes principales de socialización y educación de nuestro tiempo, en productores de definiciones e imágenes de la realidad social, en transmisores de juicios y valores.

Por otra parte, constatamos que vivimos tiempos convulsos donde, más que nunca, es necesario que la sociedad se reconcilie con un paradigma de vida humanizador, un ideal adecuado al ser humano que lo oriente a su plenitud como persona, y en ese marco, tal y como recoge M<sup>a</sup> Ángeles Almacellas (2002:75), la asunción de valores positivos es esencial:

“El ideal no es una mera idea, es una idea que impulsa a vivir con intensidad y, al mismo tiempo ilumina nuestra vida. El ideal lo decide todo en la vida. Por eso es tan importante que desde la infancia, los niños orienten su vida al ideal ajustado al ser del hombre: vivir de forma creativa, es decir, relacional.”

Los ideales y los valores dan sentido a la existencia humana, de tal manera que, como mantiene Frankl (2007), las personas son capaces de vivir e incluso de morir por sus ideales y por sus valores.

Los valores son el núcleo de la ética personal del individuo, la interiorización de estos es una parte fundamental del desarrollo social y moral de la persona. Los valores dan sentido y guían nuestra vida, comienzan a adquirirse desde la infancia y se van afianzando a lo largo de los años.

Por todo ello, una sociedad que busca el bienestar de los individuos y desea un futuro esperanzador, necesita generar y transmitir valores positivos. Esto supone

una gran responsabilidad para los agentes que contribuyen a la educación de las personas, como la familia o la escuela, pero en este momento, más que nunca, esa gran responsabilidad recae en los medios, que ostentan un impresionante poder educativo.

Los medios han de ser nuestros mejores aliados en la transmisión de valores positivos, generando contenidos que ofrezcan la mejor imagen de nosotros mismos como personas y como sociedad, ahondando en nuestras cualidades más nobles y estimulándolas para dirigirnos por el camino del descubrimiento, del conocimiento, de la creatividad. Que nos permita, en definitiva, atisbar el fin último de todo ser humano: la felicidad.

Los contenidos mediáticos son instrumentos motivadores que nos ayudan a descubrir e interiorizar el placer de conocer, de aprender sobre nosotros mismos y del mundo que nos rodea, tienen el poder de conectarse e integrarse con nuestra identidad personal (necesidades, sentimientos, emociones, ideales, metas personales, valores) para que nuestros pensamientos y deseos se traduzcan en acción.

Orientarse hacia ese ideal auténtico del ser humano supone esfuerzo y entrega, pero no cabe duda de que ese ideal está lleno de sentido y tiene un gran poder de atracción, por ello es importante que desde los medios se generen contenidos audiovisuales que nos dirijan a la consecución de ese ideal, transmitiendo ese valor esencial del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción.

Es por ello que, dentro de los valores positivos, hemos considerado centrar este análisis en aquel que consideramos puede representar un cambio decisivo en la percepción de nosotros mismos y del mundo que nos rodea, acercándonos al ideal de la felicidad. Nos referimos a mostrar la visión positiva del valor del esfuerzo y el trabajo.

Nuestra concepción del esfuerzo y el trabajo proviene de lo que hemos convenido en denominar la “Pedagogía del esfuerzo”, en la que el concepto del esfuerzo como valor se vincula con el sacrificio y la disciplina.

Como expresa Reboul (1999: 49), “El valor es, pues, ‘aquello por lo que estamos dispuestos a sacrificar algo’”. Por otro lado, Gervilla (2003: 101) define el sacrificio “como el acto voluntario de renunciar a un valor por otro cualitativamente superior”

En este sentido, el valor del esfuerzo, aunque vinculado al sacrificio y la disciplina, debe asociarse a una visión positiva, ya que supone una renuncia voluntaria para conseguir algo superior que se desea y que permitirá obtener satisfacción, gozo, felicidad. El valor del esfuerzo, por tanto, está plenamente vinculado a la motivación y a la voluntad, ya que supone una acción energética, un trabajo, que permite vencer obstáculos para conseguir un fin.

Esa es una de las razones por las que cuando nos referimos al valor del esfuerzo, lo identificamos plenamente con el trabajo, porque el esfuerzo es acción, acción física, intelectual, ética, etcétera, que va intrínsecamente unida al trabajo. Pero nuestra propuesta va más allá y se entrelaza con la misión de la educación, que debe ser la búsqueda del perfeccionamiento. Por tanto, ese esfuerzo producido por una motivación por alcanzar un objetivo y que supone un trabajo, debe de gozar de un nivel adecuado de calidad, debe de estar “bien hecho”.

También, como ya venimos expresando, desde nuestra concepción el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho produce satisfacción, por tanto, para incidir en este aspecto, que entendemos esencial en la consideración de este valor, lo acompañamos con la expresión “*como fuente de satisfacción*”. Es una manera de dejar constancia de que, desde nuestro planteamiento, “*la satisfacción*” debe ser también un componente intrínseco a este esfuerzo y trabajo.

La perspectiva positiva, por la que apostamos en nuestro estudio, contrasta con la visión negativa que se nos ha venido transmitiendo en la cultura occidental, en la que el esfuerzo y el trabajo se han identificado con castigo, obligación o esclavitud, y que ha provocado una fuerte reacción de rechazo a este valor. Este rechazo ha sido uno de los aspectos que, junto con la proliferación de una cultura materialista y consumista, ha desencadenado la asunción de una cultura hedonista, mal entendida, donde el esfuerzo y el trabajo no encuentran eco más que como un mal necesario para obtener beneficio.

Esta situación está teniendo unas consecuencias devastadoras para las personas y para la sociedad actual, donde el “placer por el placer” y el “consumir por consumir” no genera felicidad sino muy al contrario, provoca frustración, enfrentamiento y destrucción.

Como nos comenta Gervilla (2003:97):

“Lejos de todo masoquismo, los seres humanos deseamos la felicidad y esta no se alcanza en situaciones de sufrimiento, hambre, enfermedad o la miseria...., pero tampoco en el ansia exclusiva de hedonismo y comodidad”

Es importante poner de manifiesto que los agentes de educación social, familia, escuela y medios, han invertido esfuerzos en la trasmisión de valores; pero se han centrado exclusivamente en la transmisión de valores finalistas como libertad, autonomía, solidaridad, tolerancia; obviando la necesidad de motivar e interiorizar valores instrumentales como el esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, que son de gran utilidad para el desarrollo de todas las dimensiones de nuestra vida: intelectual, física, ética, individual, social etc. y para alcanzar esos valores finalistas tan necesarios.

La ausencia de esos valores instrumentales, tan importantes para gestionar nuestra propia vida, interfiere irremediabilmente en una inadecuada gestión de la vida social. Como apunta Javier Elzo (1998: 12-14):

“Los adolescentes españoles de finales de los 90 invierten afectiva y racionalmente en valores finalistas, tales como el pacifismo, tolerancia, ecología, etc., y sin embargo presentan grandes fallos en valores instrumentales sin los cuales es imposible su consecución. Me refiero a los déficits que los jóvenes presentan en valores tales como el esfuerzo, la autorresponsabilidad, la abnegación, el trabajo bien hecho, etc.”

No obstante, a lo largo de nuestro estudio, también tendremos ocasión de mostrar cómo nuestra concepción difiere de lo que se ha venido a denominar “*la ideología del esfuerzo*”, que José Moya (2014: 14) describe como:

“La *cultura del esfuerzo* es el caballo de Troya utilizado por las élites económicas, sociales y políticas en su revelación contra cualquier forma de Estado o de gobierno comprometida con el bienestar de las personas. Una reacción frente a la hegemonía de los derechos que, a su juicio, es la ideología de los perdedores”

Entendemos por tanto, y es una de las razones que motivan este estudio, que los medios, como agentes educadores de primer orden, deben asumir, junto a las otras fuentes de educación, la importante tarea de transmitir, motivar y ayudar a interiorizar estos valores positivos instrumentales tan necesarios y, entre ellos, el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción debe ser prioritario, porque como hemos puesto de manifiesto, es una herramienta esencial para el desarrollo personal y social.

Además, el enorme poder de los contenidos audiovisuales y más específicamente de los contenidos de ficción, donde se producen procesos tan importantes como la emoción, la identificación, e incluso el placer, pueden contribuir de manera decisiva a incorporar la motivación intrínseca por aprender, por descubrir nuevos caminos, por fijar nuevos objetivos, y también a interiorizar el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, que hará posible el logro de dichos retos.

Como ponen de manifiesto gran cantidad de investigaciones, que tendremos oportunidad de estudiar, el poder de transmisión y persuasión de los contenidos de entretenimiento y especialmente de ficción está fuera de toda duda.

Igartua (2007:10) incide en esta idea:

“Aparentemente, las narraciones de ficción (en forma de novela, serie de televisión o de largometraje), diseñadas principalmente para entretener, pueden provocar efectos colaterales, en el sentido que logran ejercer un impacto persuasivo incidental tan poderoso como para conformar la imagen del mundo y de la realidad social, e incluso afectar los comportamientos cotidianos de las personas”



Sí es una realidad que actualmente las narraciones audiovisuales de ficción concitan un verdadero interés, como expresa Inmaculada Gordillo (2009: 99):

“La necesidad social e individual de consumo de relatos que ha caracterizado al ser humano de todas las épocas encuentra en la televisión un pertinaz filón, con una oferta sin precedentes en anteriores modos de representación.... Pero el enorme volumen de la producción de ficciones televisivas y su ingente expansión, unida a la facilidad en los procesos de recepción, hace que un fenómeno que durante años ha sido ocasional o temporal, se haya convertido, en la sociedad contemporánea en un hecho regular, inscrito en la cotidianidad diaria de los individuos”

Los contenidos de ficción seriados van mucho más allá, ostentando un poder fidelizador relacionado directamente con sus propias características de periodicidad, repetición de contenidos, innovación, reiteración formal, lo que incide directamente en sus efectos sobre la percepción de la realidad personal y social del individuo-audiencia.

Esta idea se ve reforzada por Yolanda Montero (2006:15) cuando afirma:

“En definitiva, el serial televisivo es el género de ficción que más se adapta a las circunstancias reales del telespectador en sus dos dimensiones: la espacial y la temporal.”

Este poder de persuasión de las series de ficción afecta a todas las personas, sin embargo existe una etapa que coincide con la pubertad, en la que por su especial interés hemos decidido centrarnos en este estudio.

La adolescencia es una etapa de la vida en la que el individuo se halla en pleno proyecto de maduración, en el que el grupo de iguales y los medios de comunicación se convierten en los principales agentes socializadores y, por tanto, en transmisores de valores. Por tanto, es en este momento donde cobra enorme importancia ofrecer a los jóvenes ese paradigma humanizador, ese ideal adecuado al ser humano que lo oriente a su plenitud como persona, como apuntábamos anteriormente, transmitiéndole valores positivos.

Las series de ficción, por sus características y por ser los contenidos más consumidos por los adolescentes, son el medio ideal para ofrecer esos valores positivos y, específicamente, el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción. Von Feilitzen (2008) deja constancia de esta realidad cuando pone de manifiesto cómo entre los contenidos televisivos favoritos de los adolescentes, la ficción ocupa un lugar privilegiado.

El hábito de consumo de series por parte de los adolescentes es un hecho que se circunscribe al ámbito internacional, como lo demuestra la investigación europea *Youth People, New Media*, al frente de la cual se encuentra Sonia Livingstone, donde se concluye que los jóvenes de países diferentes tienden a tener gustos televisivos parecidos y que la ficción suele ser el género favorito (Garitaonandia et al., 1998: 149)

La importancia de nuestro estudio radica en constatar que, en diferentes países, se han producido y exhibido series de ficción consumidas mayoritariamente por adolescentes, que transmiten valores positivos, fundamentalmente el del valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, y estas series han tenido gran éxito de audiencia, demostrando que hay empresas de producción y programación que también apuestan por este tipo de contenidos, ofreciéndonos una percepción positiva de la industria de los medios, tan denostada casi siempre desde el análisis de los contenidos.

Pero por otra parte no podemos olvidar, como nos apunta Denis McQuail que:

“Los medios de comunicación constituyen una industria creciente y cambiante que da empleo, producen bienes y servicios y alimenta industrias afines; también forman una institución en sí mismos, al desarrollar sus propias reglas y normas, que vinculan la institución a la sociedad y a otras instituciones sociales.” (McQuail, 1991:21)

Es una realidad que las corporaciones de la comunicación, los grandes canales o las empresas de producción de contenidos, constituyen una industria muy importante y que entre sus objetivos principales está la generación de valor económico y valor social. El logro de ambos aspectos está plenamente vinculado al éxito de audiencia de los contenidos que producen y programan.

Nuestro estudio pretende aportar una visión novedosa y positiva de los medios y de la industria de los contenidos, continuamente vapuleada por los diversos estudios y que en raras ocasiones se han detenido a apreciar sus aportaciones ventajosas para la sociedad. Porque, como ponen de manifiesto Núñez Domínguez y Loscertales (2005: 36), respecto al poderoso medio que es la televisión:

“Hablamos de un uso negativo de la televisión cuando no se mantiene una postura crítica, cuando no se la mira con distancia, cuando se la “niega” y se sostiene que es un electrodoméstico inútil. Se hace un uso negativo de la televisión (por pasividad o por agresividad) cuando no se la pone en cuestión y lo que ella dice “es la realidad” o cuando se la “aleja” de la vida cotidiana sin valorar su potencial educativo, informativo o su potencial de entretenimiento. E incluso, si se ignora su potencial de *facilitador* psicosocial, porque orientan, rompiendo soledades y creando lazos interactivos, porque consolida grupos y acerca a las personas a su entorno; porque puede dar matices a su identidad grupal.”

Es importante, por tanto, mostrar una visión positiva hacia los medios y hacia la industria de los contenidos. Pretendemos poner de manifiesto, a través del análisis de series de ficción que consumen los adolescentes y que transmiten el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, que es compatible la transmisión de valores positivos y el éxito de audiencia y por tanto, que es compatible la rentabilidad social y la rentabilidad económica.

En el marco actual, donde la responsabilidad social corporativa se ha convertido en un elemento fundamental de la gestión empresarial en todos los ámbitos y muy especialmente en el ámbito de la comunicación, la apuesta por la producción y programación de contenidos audiovisuales que transmiten valores positivos, es una oportunidad para que las empresas se tornen en protagonistas de esa acción social y en núcleo movilizador de estos valores que contribuyan a la generación y el mantenimiento de ese ideal humanizador, tan necesario para el bien propio y el bien común.

Por todo ello, nuestro estudio pretende demostrar, por una parte, cómo los medios, por sus características y el poder que ostentan, pueden contribuir de forma decisiva a la mejora de la vida de las personas y de la sociedad, transmitiendo a través de sus contenidos el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción. Un valor que permite formar a personas en conocimientos, actitudes y valores necesarios para hacerse presentes en la realidad social con un serio compromiso de mejora. Por otra parte, pretendemos poner de manifiesto cómo esta misión educadora en valores de los medios, además de otorgarles una rentabilidad social, con la que están comprometidos, les puede ofrecer una rentabilidad económica, mediante la generación de productos de gran interés para las personas-audiencia.

“El secreto de la felicidad no consiste en esforzarse para obtener placer, sino en encontrar el placer en el propio esfuerzo”

André Gide

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

---

### **2.1 Introducción**

Nuestra investigación se centra, por una parte, en analizar los valores positivos que están recogidos en las series adolescentes, analizando específicamente el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción y, por otra, en comprobar cómo las series que recogen valores positivos pueden ser exitosas.

Somos conscientes de que trabajamos en aspectos de gran relevancia para el desarrollo personal y social de las personas adolescentes y, precisamente por ello, entraña una gran complejidad e importantes dificultades acometer este estudio.

Como nos recuerdan Aierbe y Medrano:

“En la actualidad las investigaciones sobre la influencia de la televisión en la formación de valores de los adolescentes son escasas y en ocasiones aportan resultados contrapuestos. Se trata de un ámbito realmente complejo que entraña no pocas dificultades. En primer lugar, las derivadas de la etapa evolutiva que nos ocupa ya que la juventud es un periodo de transición en el que todavía no es posible hablar de formación y consolidación de valores. Tampoco en la revisión de la literatura previa se encuentra uniformidad respecto a los valores de los adolescentes” (Aierbe y Medrano, 2007:109)

Sin embargo, el análisis de estos aspectos nos parece tan necesario como apasionante, y consideramos que pueden contribuir de tal manera a la felicidad

de las personas y, por tanto, a la mejora de nuestra sociedad, que todas las dificultades se nos convierten en retos ilusionantes que merecen ser abarcados con el mismo grado de ilusión y pasión que de objetividad científica.

Como indica Montero Rivero (2006), las primeras investigaciones empíricas sobre los valores en los seriales televisivos y jóvenes se llevan a cabo en los años 80, en Estados Unidos, debido a la importante y fiel audiencia con que contaba este género.

En un primer momento, los estudios realizados en Estados Unidos se centraron en la relación del público adolescente con las series como género, sin referirse en muchos casos a una serie específica.

Estos estudios, por regla general de carácter cuantitativo, se desarrollaron al descubrir la existencia de un público adolescente emergente que seguía las *soap operas*, series que tradicionalmente habían sido dirigidas a amas de casa y personas jubiladas. Su objetivo básicamente era comprobar y medir el efecto generado a partir del visionado de las series, así como las motivaciones que llevaban a los adolescentes a ser un público seguidor de este tipo de series.

Otra de las razones que provocaron el desarrollo de estas investigaciones fue descubrir que los adolescentes se involucraban más que otro tipo de público en los seriales televisivos, lo que indujo a pensar a los investigadores que los seriales podrían estar influyendo como modelo en el comportamiento de estos (Carveth y Alexander, 1985, Lemish, 1985, Rubin, 1985)

En los años 80 y hasta finales de los 90 se continúan realizando importantes estudios generales sobre adolescentes y consumo de series. Con el estudio realizado en Gran Bretaña por Buckingham (1987) sobre la serie *Eastenders*, comienzan a desarrollarse investigaciones específicas sobre el consumo del público adolescente de series de ficción concretas que han adquirido un importante éxito de público. Estos estudios de casos se dirigen en dos sentidos: por una parte, adquirir un mayor conocimiento en el análisis de audiencias, como es el caso de los estudios desarrollados sobre la serie *Beverly Hills 90210* de Klitgaard Povlsen (1996), o Haag (1997) y, por otro, para conocer cómo las series son recibidas por los adolescentes. Este último caso es el que ha tenido un

mayor recorrido en Europa, con estudios sobre la *série collège* francesa *Hélène et les garçons* de Pasquier (1999) o, en España, con el estudio de las series *Compañeros* (Huertas & França, 2001) y *Al salir de clase* (Montero Rivero, 2006).

## **2.2 Primeros estudios sobre series adolescentes**

En 1990 comienzan a producirse en Estados Unidos las llamadas *soap for teenagers* o *teen soap*. Entre ellas, las que alcanzan un mayor éxito son las producciones de Aaron Spelling, concretamente *Beverly Hill, 90210* y *Melrose Place*.

La serie *Beverly Hill, 90210* (en España *Sensación de vivir*) desencadenó una serie de estudios, tanto en Estados Unidos (McKinley, 1997; Haag, 1997) como en Europa, concretamente en Dinamarca (Klitgaard Povlsen, 1995). Esta serie es precursora en este subgénero de las *teen soap* y cosechó un gran éxito, ya que llegó a ser exportada a 22 países, obtuvo una audiencia superior a 200 millones de espectadores y consiguió que su página web fuera la más visitada de la web *Spelling Production World Vision*.

Klitgaard Povlsen (1996) lleva a cabo un estudio cualitativo con 22 jóvenes de 9 a 22 años y más de 300 de 16 a 20 años e identifica tres posiciones de estos respecto a la serie, en función de los tramos de edad. Así, encuentra que en el tramo de 9 a 12 años se produce distanciamiento, de 13 a 16 años se observa distanciamiento e identificación oculta, y de 17 a 22 años se confirma una reacción de identificación fragmentada, distanciamiento e ironía.

Según Klitgaard se observan dos formas de relacionarse la audiencia con los personajes y las situaciones: por un lado de identificación denominada “lectura caliente” y por otra de distanciamiento e ironía, denominada “lectura fría”. Pero lo más curioso, es que ambas se producían de manera simultánea en parte de la audiencia. En el extremo de la “lectura caliente” se encontraban una minoría de chicas que se identificaban plenamente con los personajes. En el extremo de la “lectura fría” se localizaba una minoría de chicos, muy críticos con la serie, pero que expresaban una identificación oculta, que se ponía de manifiesto porque utilizaban el mismo lenguaje que se utilizaba en la serie. La mayoría

manifestaban que la serie era un fiel reflejo de la vida adolescente y prácticamente todos comentaban sus efectos sociales.

Casi al mismo tiempo, Haag (1997) desarrolla un estudio, también cualitativo, sobre la misma serie, en una pequeña ciudad rural de Estados Unidos. Para esta autora, en *Sensación de vivir* se representan cuestiones fundamentales del desarrollo adolescente, como son la formación de la identidad, el desarrollo de la imagen positiva de su cuerpo, de los roles de género y la relación entre los dos géneros. En esta ocasión se trata de una muestra sólo de chicas de 12, 17 y 21 años y el objetivo era apreciar las similitudes y diferencias en la construcción del significado de cada edad en estos aspectos.

### **2.3 Estudios sobre las motivaciones de los adolescentes para consumir series**

Consideramos interesante analizar aquellas investigaciones que han estudiado las motivaciones que llevan a los adolescentes a consumir series, porque puede iluminar determinados aspectos de nuestro estudio. Gran parte de las investigaciones realizadas en este sentido en los 80 han tenido como base la teoría de los usos y las gratificaciones

Dafna Lemish (1985) realiza un estudio cualitativo sobre la serie *Hospital Central* con estudiantes universitarios, en los colegios mayores, para conocer las motivaciones que los impulsan a ver esta serie. En dicho estudio, se ofrece por primera vez una visión de la audiencia de *soap opera* como un colectivo social cohesionado, que intercambia información, opiniones y sentimientos personales.

Lemish (1985), para analizar las motivaciones de los espectadores, combina dos factores, por un lado la actitud positiva o negativa hacia la serie y, por otro, sus preferencias hacia ver la serie o realizar otra actividad. Para poder comprender mejor el fenómeno que pretendía estudiar, distinguió cinco tipos de telespectadores: el líder, el seguidor, el observador, el contrincante y el no telespectador.

Las motivaciones de los espectadores para ver la serie eran: para escapar de la realidad, por excitación, para relacionarse con sus iguales, para relajarse, como



ayuda para resolver problemas personales, por la satisfacción emocional que les producía y por la implicación en la vida íntima de los personajes.

La autora demostró, frente a la idea de que la audiencia de los seriales era sobre todo de público femenino, que los chicos también eran una audiencia muy importante y permanente. También consiguió desterrar la idea de que las fans de *Hospital Central* eran amas de casa, aburridas e incultas, demostrando que muchas de las seguidoras de la serie eran chicas instruidas que amaban las series.

Distintos autores como Frank y Greenberg (1980), Carveth y Alexander (1985) o Perse (1986), se centraron en estudiar, mediante metodología cuantitativa, las variables que compartían los adolescentes para ver *soap operas* y llegaron a conclusiones coincidentes sobre las motivaciones de los jóvenes para ver series. Estas eran fundamentalmente: por diversión, como actividad social, relajación, evasión de los problemas, escapar del aburrimiento y del trabajo, exploración de la realidad, búsqueda de consejo, e identificación de los personajes.

Nos parece muy acertada la clasificación que Montero Rivero (2006) establece sobre los resultados coincidentes de diversos estudios. Así, esta autora deduce que las razones que llevan a los adolescentes a ver series, se pueden englobar en tres dimensiones:

- El propio contenido de los programas preferidos, que seleccionan con antelación e incorporan a sus hábitos diarios.
- Las que derivan del propio hecho de estar expuesto al medio, donde ya se incluyen las necesidades de entretenimiento, relajación, evasión, etc.
- La influencia del contexto social a la hora de consumir los contenidos: Es decir si este consumo se realiza con otros participantes, como pueden ser amistades, familia, etc., o si dichos contenidos sustituyen a estas personas.

Dicha autora añade:

“Nos encontramos así ante dos modos diferentes de usar la televisión que utilizando la terminología de Rubin, podemos simplificar en *uso instrumental* y *uso ritual*. El uso ritual refleja un empleo de la televisión como entretenimiento y una mayor afinidad con el medio, mientras que el uso instrumental está guiado por un propósito, una meta concreta relacionada con el contenido” (Montero Rivero 2006:66-67)

Rubin (1985) realiza un importante estudio cuantitativo de las mismas características que los anteriores, pero contando con una muestra muy amplia, formada por 1023 estudiantes de 19 años, de once universidades distintas de Estados Unidos. En el mismo, relacionó las motivaciones con otras variables como las tramas de los seriales y sus personajes, así como con las condiciones psicológicas y sociales de las personas consumidoras de dichos seriales.

Esta investigación parte de cinco variables: En primer lugar y como variable principal el consumo de televisión en general de estos jóvenes y su consumo específico de *soap operas*. A continuación, a partir de una relación de preguntas en una encuesta, se concluyen 4 variables, definidas como: la importancia que le otorgaban a ver series (índice de afinidad), la identificación que experimentaban con las tramas y los personajes (índice de implicación), su satisfacción hacia su propia vida (índice de satisfacción en la vida) y, por último, su facilidad de relación social (índice de interacción social). Por otra parte, identificó cuatro grupos de motivos básicos que llevan a los adolescentes a visualizar las series: orientación (uso instrumental o de aprendizaje), distracción (escapar de problemas y del aburrimiento), diversión (por simple entretenimiento) y utilidad social (relacionarse directamente con los demás).

Este autor llega a conclusiones muy importantes: en primer lugar, tras su análisis, demuestra que en los adolescentes prevalece el uso instrumental sobre el ritual, pues el motivo ‘orientación’ prevalece muy por encima del resto. Esto significa que los adolescentes, más que para entretenerse, utilizan las series para: obtener información sobre las situaciones que les preocupan en relación con los demás, orientarse sobre un problema y sobre su propia vida y para extraer temas que les permitan relacionarse.

También demuestra aspectos que nos resultan de especial interés para nuestro estudio, como la importancia que los adolescentes les conceden a las series y cómo se percibe una importante interacción de estos con las historias y los personajes (implicación).

Sin embargo, la hipótesis de la que parte Rubin, en la que plantea que a menor satisfacción en la vida y menor interacción social, los adolescentes verían series con más frecuencia y mostrarían además unos mayores niveles de afinidad e implicación, consigue demostrarla solo parcialmente, pues encuentra una relación entre las variables de menor satisfacción en la vida y menor interacción social con los mayores niveles de implicación y sobre todo de afinidad, pero no se puede encontrar correlación con la cantidad de series vista.

Es importante destacar cómo la implicación en las tramas y la identificación con los personajes, se muestra como un indicador que comparten gran parte de los jóvenes en todos los casos y que tiene como objetivo el lograr gratificaciones, aspecto que se ha tenido en cuenta a la hora de diseñar nuestro estudio.

Austin Babrow (1987) desarrolló un estudio cuantitativo para aclarar los motivos asociados al consumo de las series, las frecuencias reales con las que los motivos son mostrados y las gratificaciones que buscan los jóvenes en los seriales televisivos. Para ello analizó una muestra de 286 estudiantes universitarios.

Uno de los aspectos novedosos que plantea el estudio es que analiza tanto las motivaciones para ver las series como para no verlas.

Los resultados respecto a las frecuencias de las gratificaciones y las de sus consecuencias, establecieron que:

- El factor fundamental es disponer de tiempo para ver o no las series. Cuando las veían era porque no tenían otra cosa mejor que hacer.
- El segundo motivo esgrimido se refiere a la diversión, y la gratificación es relajarse o evadirse.
- El tercer motivo para ver o no las series es su calidad.

- La Interacción social se sitúa en cuarto lugar y tiene que ver con razones estructurales, relacionales o interrelacionales.
- En quinto puesto se refieren al interés por el suspense e intriga que se muestran en las series.
- La sexta tiene que ver con el aprendizaje y se analizaron tanto los comportamientos como los valores.
- En séptima se situó el hábito.
- En la octava posición figura el realismo, que junto con el hábito, fueron consideradas tanto razones para consumirlas como para no hacerlo.
- La interacción parasocial ocupa el noveno lugar, considerándola en un doble sentido, en la manera en que se involucran en la vida de los personajes o en la medida en que se visionan las series en compañía.
- En décimo lugar se considera si la serie tiene una trama abierta y si es o no previsible.
- El entretenimiento ocupa el puesto undécimo.
- En el duodécimo el sexo, el romance y el atractivo de los personajes.
- Las necesidades de identificarse con los personajes y cómo estos evolucionan se colocaron en el decimotercer y decimocuarto lugar respectivamente.
- Finalmente, en el penúltimo y último lugar de la tabla encontramos la estética utilizada y si las series son útiles o no para liberarse emocionalmente.

El resultado nos indica que las gratificaciones que las personas consumidoras de series buscaban y la previsión de las consecuencias eran muy parecidas, aunque no exactamente iguales. Las personas que habían formado parte de la muestra expresaban cómo el ver series puede afectar negativamente, pero no hasta tal punto que deban de ser rechazadas.

## **2.4 Estudios sobre la percepción del realismo en las series adolescentes**

Otro aspecto que hemos tenido en cuenta en nuestro estudio, es una revisión de las investigaciones que ofrezcan datos importantes sobre la percepción del realismo en las series adolescentes, ya que este es un factor importante para la asunción de los mensajes que se transmiten por parte de los adolescentes.

En este sentido, apreciamos la investigación cualitativa llevada a cabo por Baker y Andre (1996) en Reino Unido, que analiza cómo las series son empleadas por los adolescentes para construir su identidad, entendida esta como un proceso en desarrollo constante.

De los distintos aspectos estudiados en esta investigación, nos centramos en uno que consideramos puede sernos de utilidad para nuestro estudio y este es, precisamente, la percepción de realismo.

Los autores eligieron las *soap operas* por tres razones fundamentales, por las enormes audiencias que aglutinaba este género, por ser especialmente consumidas por los jóvenes y por la importancia de estas en las relaciones interpersonales y en la identidad sexual.

La muestra elegida fue de 77 jóvenes de entre 14 y 15 años, agrupados en 20 grupos. El método que se utilizó era el análisis de conversaciones sobre series y en ellas apreciaron que se trataba de una audiencia activa, que discutía sobre las tramas como si se tratase de la vida real. Aunque en ningún momento confundían realidad y ficción, sí se apreció que los que hablaban de las historias de las series como si fuera algo real, eran los que juzgaban los mensajes como realistas.

Los jóvenes asociaban realismo con calidad, aunque el término realista se utilizaba hasta para cinco usos distintos:

- Realismo mimético: los adolescentes veían plasmadas en las series sus propias vivencias cotidianas

- Realismo literal o naturalismo: Los hechos que sucedían en la serie podrían suceder en su realidad cotidiana.
- Realismo narrativo: Se hacía alusión a que la narración fuera creíble.
- Realismo emocional: Los jóvenes encontraban en la serie muchos de los conflictos personales e interpersonales con los que se sentían identificados personalmente.
- Realismo mítico: Se utilizaba para expresar el tratamiento del ser y sus propiedades trascendentales, donde la realidad se considera asociada a determinados aspectos relacionados con la verdad última. El análisis de los problemas sociales se vinculan a este tipo de realismo.

Se observó una inclinación de los chicos por los dos usos primeros y las chicas por los dos últimos. Pero no fue el género el único factor que afectó a las interpretaciones, también la etnia, considerándose la representación de los personajes negros y asiáticos como poco realista. Y respecto a la clase social se apreció que las comunidades, los personajes y los estilos de vida de la clase trabajadora estaban asociados a un mayor realismo, mientras que la representación de la clase media se le consideraba poco realista.

## ***2.5 Estudios sobre la recepción de valores de los adolescentes a través de las series y su uso***

Entre todos los estudios llevados a cabo en la década de los 80 y de los 90, es importante centrarse en aquellos especialmente dedicados a analizar el uso y las interpretaciones o los valores que los jóvenes extraen de las series, por ser este un aspecto directamente vinculado con nuestro análisis.

En este recorrido, tendremos oportunidad de comprobar, como apuntan Medrano, Aierbe y Martínez de Moretín:

“Aunque en una revisión más detallada respecto a los hallazgos de los que disponemos, referidos a los valores que trasmite el medio televisivo, los resultados son dispares y complejos.” (Medrano, Aierbe y Martínez de Moretín, 2011:118)

Raffa (1983), es uno de los primeros en abordar el estudio de la influencia de las narraciones televisivas en el desarrollo moral. Analiza cómo distintas narraciones televisivas influyen en el desarrollo moral de niños y preadolescentes, eligiendo para ello la técnica de análisis de contenido. Utilizando 22 valores positivos y sus correspondientes contravalores, recoge la frecuencia de estos y su intensidad.

Aunque Raffa demuestra con este estudio que los contravalores o valores negativos se presentan con más intensidad que los valores positivos, también concluye cómo, en los contenidos televisivos, se recogen conductas prosociales con una frecuencia e intensidad que no deben ser desestimadas.

Potter (1990) realiza una investigación cuantitativa eligiendo una muestra de 380 sujetos entre 11 y 18 años y, tras un riguroso análisis, llega a la conclusión de que cuanto más televisión ven los estudiantes de Estados Unidos, más valores convencionales de la clase media americana adoptan. Potter destaca en su trabajo valores tan importantes como la verdad, el trabajo, el esfuerzo, el bien vence al mal, etc.

Por su parte, Muir (1993) analiza la serie norteamericana *Captain Planet and the Planeteers*. En ella encuentra valores positivos tan importantes como la conservación del medio ambiente, cooperación, no acomodación ante los problemas y responsabilidad personal; valores estos últimos asociados al esfuerzo y el trabajo. Muir apreció que uno de los elementos que produce mayor credibilidad e implicación del telespectador, es el hecho de que los personajes ficticios tuvieran voz de personas famosas, como actores y presentadores.

Tan, Nelson, Dong y Tan (1997), aplicando la escala de valores de Rokeachen a grupos de angloamericanos, hispanos y nativos americanos, concluyeron que los telespectadores ven más aquellos programas que coinciden con sus propios valores. En el caso de los nativos americanos porque se identifican con sus contenidos, mientras que en los grupos de angloamericanos e hispanos lo hacen como forma de socialización en los valores dominantes.

También Low y Durkin (1998) desarrollaron una investigación con una muestra de 96 sujetos, niños y preadolescentes, sobre la narrativa de series policíacas americanas y llegaron a la conclusión de que la capacidad de establecer

relaciones causales a distintos niveles, en distintas escenas, aumenta a medida que aumenta la edad de los sujetos.

## **2.6 Estudios de casos sobre series para adolescentes**

Gran parte de las investigaciones realizadas sobre las series hasta el momento, han analizado el consumo, las motivaciones, la percepción del realismo, la recepción de valores en los adolescentes..., por tanto, acometer el análisis de aquellas investigaciones que se han centrado en el estudio de una serie específica ofrece una visión necesaria y enriquecedora a nuestra investigación.

En Europa, como recoge Montero Rivero (2006), específicamente en el Reino Unido, comienzan a producirse a mediados de los años setenta las *daytimesoap*, que se caracterizaban por tener como protagonistas a personajes jóvenes a los que los/las adolescentes se sentían muy próximos en intereses. A mediados de los años 80 el 40% de los/las adolescentes seguían las *soap operas*; esto contribuyó a que la serie *Eastenders*, una *soap* llamada de “realismo social”, que no estaba especialmente dirigida a público adolescente, aunque contaba con un número importante de personajes jóvenes, se convirtiera en un éxito de audiencia juvenil. Esta razón impulsó a David Buckingham (1987) a realizar un estudio cualitativo, considerado de referencia, sobre el uso y consumo de la audiencia joven de *Eastenders*.

Buckingham, con una muestra de 60 jóvenes de entre 7 y 18 años de una clase social similar a la que retrataba la serie, analizó los hábitos de visionado, la reconstrucción de la narrativa y la preferencia por los personajes. A grandes rasgos, concluyó que una gran parte de los jóvenes eran auténticos fans de la serie y que muchos comenzaron a verla por una presión social del grupo de iguales. Respecto a la narrativa, mostró cómo las tramas eran muy interesantes para los adolescentes, porque suponían un vehículo para conocer aspectos de la vida adulta que generalmente les eran vedados. Las personas de la muestra demostraban gran identificación con los personajes que eran como ellos.

Los adolescentes demostraron una capacidad para distinguir la realidad de la ficción y una actitud crítica, con gran diversidad de juicios acerca de los personajes y sus comportamientos.



Para Buckingham, el verdadero poder estriba más en la implicación activa de los espectadores en la producción de significado que en la habilidad de los textos para imponer dicho significado.

En Francia, en la primera mitad de la década de los 90, se produjo una proliferación de series, que se denominaron *series collèges*, con una producción nacional de alrededor de 20 series para adolescentes en distintas cadenas, lo que constituyó un fenómeno social. Esto dio lugar a que Dominique Pasquier, desde el *Centre d'Etude de Mouvements Sociaux (CEMS)*, realizara un profundo estudio sobre la experiencia televisiva de las personas adolescentes. Para ello, utiliza una combinación de la metodología cualitativa y cuantitativa, con la que analiza, tanto el consumo, como el uso de las series por parte de más de 700 jóvenes de 8 a 20 años, y con esto conocer por qué las ven y el efecto que han generado en ellos. Pasquier (1996) concluye que los contenidos que más influencia han tenido sobre los adolescentes son tanto las series americanas como las francesas. Según Pasquier, estas series han afectado en la construcción de la identidad de género, tanto en la infancia como en la adolescencia. La misma investigadora Pasquier (1999) llevará a cabo un estudio sobre la recepción de la *série collègue* francesa *Hélène et les garçons*, un auténtico fenómeno social, con entre cinco y seis millones de telespectadores por episodio y más de 80% de cuota de mercado en niños de entre 4 y 14 años.

Pasquier encontró tres tipos de relaciones con la serie en función de la edad: los más jóvenes se interesaban más en las acciones que en los personajes, a partir de los 10 años el interés se desplazaba hacia los protagonistas (en elementos psicológicos en el caso de las chicas y en elementos físicos en el caso de los chicos) y hacía la experimentación de emociones y, por último, a partir de los 15 años, se produce un distanciamiento y una interpretación más crítica y se utilizaba la serie para confrontar sus situaciones con las que vivían en la realidad.

En definitiva, Pasquier encontró que las series para escolares permiten discutir sobre relaciones amorosas y sexualidad, pero también les ofrece la posibilidad de reflexionar sobre sí mismos, sus amigos, sus padres...

En España, como indican Medrano, Cortés y Palacios (2005), el proceso ha sido diferente, ya que en los ochenta no existían programas que representaran los valores propios de la infancia y la adolescencia. Por ello, Iglesias (1994) argumentaba que las personas adolescentes en nuestro país no se sentían identificadas con los programas, noticias y series, porque estas solían ser norteamericanas y representaban un mundo demasiado perfecto e ideal que se encontraba lejos de su realidad cotidiana.

A finales de los noventa se comenzaron a producir series nacionales con historias y personajes más cercanos a nuestra realidad. En 1997 la cadena privada Tele 5 emitió la primera serie para adolescentes en nuestro país, *Al salir de clase*, que le reportaría un gran éxito, llegando a alcanzar 5 temporadas. Posteriormente ha sido la cadena privada Antena 3, hoy grupo Atresmedia, quien se haría con la emisión más prolífica y de más éxito de series adolescentes, comenzando con *Compañeros* en 1998, que alcanzó 9 temporadas, *Un paso adelante* en 2002 con 6 temporadas, *El Internado* en 2007 manteniéndose durante 7 temporadas y *Física o Química* en el 2008, que consiguió estar en antena también 7 temporadas. La emisión de series adolescentes propias y el éxito de audiencia alcanzado por las mismas, ha propiciado el desarrollo de diversos estudios, entre ellos destacan los estudios de recepción sobre *Compañeros* (França, 2001) y *Al salir de clase* (Montero Rivero, 2005) o el estudio sobre los prototipos adolescentes de las series vistas en España (Virginia Guarinos, 2009).

Tanto en el estudio de França (2001) como en el de Montero Rivero (2006), se realiza un análisis de estudio de caso sobre valores refiriéndose concretamente a una determinada serie adolescente de éxito.

En su tesis doctoral: Análisis del Contenido y la recepción de la serie *Compañeros*, França, (2001), realiza su estudio utilizando la metodología mixta, con una muestra de 62 estudiantes de entre 15 y 17 años, de cuarto de Enseñanza Secundaria de un colegio en Barcelona.

En dicho estudio la autora muestra cómo los jóvenes manifiestan una especial inclinación por el consumo de programas de ficción y específicamente por series

juveniles, ya que estas son utilizadas para socializarse, como un elemento para sentirse parte del grupo de sus iguales, una necesidad tan importante en esta etapa.

“Las teen series que hemos seleccionado para nuestro estudio de análisis de contenido están centradas en las relaciones de los personajes independizados del medio familiar, y comparten una de las características de las *séries Collèges*, ya que estos personajes están inmersos en un contexto escolar o de aprendizaje, que era una de las características de las *séries Collèges*. ” (França, 2001:265-266),

Por otra parte, estos se sienten especialmente atraídos por aquellas series juveniles cuya narración transcurre en la contemporaneidad, porque representan su realidad y sirve de portavoz de su cultura, pero sobre todo, porque a través de los personajes adolescentes, con los que sienten un alto grado de identificación, ven reproducidos sus conflictos con los adultos y sobre todo sus conflictos internos.

En definitiva, França confirma su hipótesis sobre cómo las series juveniles son fuente de información y formación de valores y cómo estas son aprovechadas por los adolescentes en la construcción de sus identidades, aunque aclara que la forma en que lo hacen sería motivo de un estudio de mayor alcance temporal. También demuestra cómo estas ofrecen posibilidades, horizontes y puntos de referencia que serán incorporados a sus valores y opiniones, porque los personajes pasan a formar parte de su mundo afectivo y de referencia. Las series sugieren posibilidades de actuación social, incrementando el número de relaciones de este tipo, así como ampliando el contexto social de los jóvenes. Los adolescentes justifican su identificación con determinados personajes a través de la actuación y los comportamientos de estos. Finalmente, confirma cómo la recepción de estas series en los jóvenes es personal y única.

La investigación llevada a cabo por Montero Rivero (2006) se centra en el análisis de una serie específica para adolescentes y los valores que pueden encontrarse en ella. Por tanto, aunque no trata específicamente el valor del

esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, sus conclusiones fundamentan en gran parte nuestro estudio.

Se trata de un estudio cuantitativo sobre la serie adolescente *Al salir de clase* que parte de la siguiente hipótesis:

“..si los adolescentes encuentran en *Al salir de clase* un modo de resolver situaciones y problemas propios, ya sean reales o imaginarios, y si sienten a los personajes como gente que conocen, se puede producir algún tipo de socialización en la construcción de sus valores, normas, opiniones y actitudes, y los personajes pueden actuar a modo de modelos cuyo ejemplo cabe emular” (Montero Rivero, 2005: 130)

La muestra elegida fueron 546 adolescentes entre 15 y 16 años, cursando 4º de la ESO o 2º de BUP, justo un curso inmediatamente anterior al que cursaban en la ficción la mayoría de los personajes.

Para comprobar la hipótesis, se planteó analizar la opinión que los jóvenes tenían sobre los personajes adolescentes de la serie, el grado de identificación con ellos, si los consideraban reales y la perspectiva de profesión futura de los adolescentes para medir su grado de coincidencia con la de los personajes en la serie.

En este sentido, Montero Rivero concluye que los jóvenes han valorado a los personajes más en función de la atracción que sentían hacia ellos que por una evaluación de sus códigos de conducta. También se ha apreciado que los modelos de personajes que los adultos podemos percibir como positivos, pueden resultar negativos para los adolescentes y viceversa.

Con respecto a su actitud ante distintos comportamientos de los personajes, como mentir, robar, etcétera, las posiciones adoptadas por los adolescentes son bastante diversas y varían mucho de unas situaciones a otras. En relación a los consejos que los jóvenes ofrecerían a los personajes en situaciones de conflicto, en muchos casos, han asumido como propios algunos de los consejos extraídos de su formulación literal en la serie. En todas las situaciones planteadas, las

opciones que aparecen con más frecuencia coinciden con las aparecidas en la serie.

Un aspecto importante a destacar es la reafirmación de que la capacidad de socialización de los contenidos mediáticos se magnifica cuanto menor sea la experiencia directa. Montero Rivero (2006: 177) nos dice al respecto:

“En este sentido, pudiera suceder que, cuando ya se tiene un juicio de valor formado respecto a una conducta -sobre otras situaciones, quizá, todavía no tenían un conocimiento directo ni una actitud definida, pero sí sobre copiar en un examen-, este es difícilmente modificable, y que las situaciones ya experimentadas en la realidad las valoran en función no sólo de lo visto en la pantalla, sino también desde las vivencias propias”

Respecto a la identificación con los personajes, se realizó un cruce de esta variable con otras, como el seguimiento y realismo, y se concluyó que esta identificación era más frecuente cuanto más se veía *Al salir de clase* y cuanto más realista se percibía esta. La serie había resultado útil para comprender, conocer o descubrir aspectos de ellos mismos, para encontrar pautas de comportamiento, para resolver determinados problemas o dudas. Algunos de los mensajes transmitidos en la serie los habían asimilado como valores, normas y actitudes, en diferentes ámbitos como estudios, amistad, amor, padres, temas problemáticos y otros asuntos vitales.

También la serie había contribuido a mejorar su forma de relacionarse o comunicarse, sobre todo con los amigos y amigas y los padres y madres.

Finalmente, existe correspondencia entre las opciones vocacionales expresadas por los personajes valorados, y las que manifiestan los encuestados, algunas de ellas de manera muy significativa.

En el estudio de Virginia Guarinos (2009), no se realiza un estudio de una serie en concreto, sino sobre los prototipos de los personajes en un compendio de series de éxito en España en ese momento, tanto norteamericanas como españolas. Su conclusión es que existe una importante diferencia entre los perfiles americanos y españoles, hasta el punto de llegar a ser contradictorios

los modelos recibidos por el espectador adolescente de nuestro país. Mientras que en estas últimas se perfilan personajes crudos, reales y sin tabúes, sin muchos valores que transmitir más allá de la lealtad al grupo de amigos, y no muy del gusto de los padres, en las americanas “todo queda envuelto en papel brillante de colores y música soñadora que terminan por construir un universo simbólico irreal e imposible que ha calado en nuestros adolescentes” (Guarinos, 2009). Sin quererlo, los adolescentes asumen los valores que Disney marca y junto a ello, les contagian todo lo que supone la cultura americana, que como decía Guarinos en 2009 (y hoy es aun más palpable) es una cultura “más conocida por ellos que las vecinas portuguesa o francesa”. Por tanto, finaliza Guarinos, el consumidor adolescente tendrá que elegir entre ambas propuestas, o hacer su propia simbiosis entre ambas, si es que les es posible.

Para terminar este recorrido por las diversas investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tema que nos ocupa, destacamos dos estudios que se han realizado sobre la sitcom *Big Bang Theory*.

El análisis cualitativo de la sitcom *Big Bang Theory* realizado por Marina Kunert (2012), aunque analiza las amistades y las relaciones románticas de los personajes que pertenecen a la categoría social de los *nerds* (empollones), ofrece aportaciones muy interesantes para nuestro estudio, como la constatación de que la incorporación de la tecnología y la admiración por esta ha producido un cambio en la visión que la sociedad tiene del estereotipo de los “empollones” (plenamente vinculados al mundo científico y de la tecnología), lo que demuestra que los estereotipos no son neutrales, ni categorías fijas, sino construcciones sociales que cambian a través del tiempo. A partir de esta idea, se pone de manifiesto cómo los contenidos de televisión crean y propagan identidades y la serie *Big Bang Theory* es un ejemplo de ello, creando y propagando una visión positiva del “empollón”:

“Mientras que la visión que se ofrece de este tipo de personajes en *The Big Bang Theory*, aunque no sea el objetivo principal de este proyecto de investigación, es que el empollón es una figura interesante” (Kunert, 2012:13)

De igual manera, en 2012, Monika Bednarek ha realizado una investigación denominada *Constructing 'nerdiness': Characterisation in The Big Bang Theory* ("Construyendo al empollón: Caracterización en *The Big Bang Theory*"). En este estudio, esta autora comprueba cómo a través de los diálogos de los personajes se transmiten los distintos estereotipos, y lo hace analizando los diálogos del personaje Sheldon, de la serie *The Big Bang Theory*, mostrando cómo a través de dichos diálogos se construye un estereotipo de "empollón" muy diferente al que se había ofrecido con anterioridad en las series.

Es importante considerar este trabajo porque, aunque esta investigación no se centra directamente en el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, sí nos ofrece claves importantes que creemos van a sernos útiles. En primer lugar hay que destacar cómo a través de este personaje se ha conseguido fomentar en la audiencia una visión positiva del "empollón", con todo lo que eso lleva consigo. El hecho de que el gran empollón de la serie, Sheldon, sea considerado como uno de los personajes más apreciados por la audiencia, como se pone de manifiesto en este estudio, habiendo recibido el actor que lo interpreta premios y reconocimientos muy importantes, supone que se trata de un personaje seguido y admirado por el público, aspecto que puede incidir en que se convierta en un modelo a seguir, junto con sus compañeros de la serie, también empollones. Esta serie ha conseguido generar un importante cambio en la visión que la sociedad tiene sobre "los empollones" y en la actitud de la audiencia ante el estereotipo de "empollón", convirtiéndose en una actitud positiva, digna de ser imitada. Los "empollones" en esta serie, lejos de ser presentados y considerados como seres aburridos, son presentados y considerados como personas muy interesantes, que se divierten y obtienen placer en el desarrollo de su vida profesional, en el desarrollo de su trabajo, en el desarrollo de su ocio. Por tanto, a través de los personajes de la serie y especialmente de Sheldon, se trasmite de forma explícita e implícita el placer de aprender, plenamente vinculado al valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, que se manifiesta tanto en la vida profesional como en el disfrute del ocio.

## **2.7 Estudios sobre el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción**

En la búsqueda de investigaciones sobre series para adolescentes, únicamente hemos encontrado tres casos en los que de una manera tangencial se han analizado aspectos que tienen que ver con el valor del esfuerzo y el trabajo.

Nos estamos refiriendo a la investigación cuantitativa antes mencionada de Potter (1990), donde concluye que la adopción de valores en estudiantes de Estados Unidos, es directamente proporcional a su consumo televisivo. Entre los valores que Potter tiene en cuenta, se hallan los valores del esfuerzo y el trabajo, por tanto su aportación nos es útil en la medida en que se confirma que los valores del esfuerzo y el trabajo que transmiten los contenidos de televisión influyen en los adolescentes, pero al ser un estudio cuantitativo no profundiza en un contenido concreto y por tanto en qué medida esos valores se recogen en dicho contenido.

También Muir (1993), como hemos comentado anteriormente, realiza un estudio de una serie concreta, la serie infantil norteamericana *Captain planet and the Planeteers* y, aunque analiza valores relacionados con el esfuerzo y el trabajo, como son la no acomodación ante los problemas y la responsabilidad personal, los analiza en el caso específico de los niños y en relación únicamente con el medio ambiente.

Finalmente existe una investigación en el ámbito de la Teoría del Cultivo llevada a cabo por Signorielli (1990b) en la que se analiza cómo influye la televisión en los adolescentes en dos aspectos concretos: el matrimonio y el trabajo. En lo que al trabajo se refiere, las respuestas de los adolescentes se correspondían con la visión que desde los contenidos televisivos se ofrece de las personas ricas, es decir, alto estatus y alto nivel económico asociado a trabajos cómodos, fáciles y con muchas vacaciones para dedicar a otras cosas.

Este es un aspecto muy importante a tener en cuenta, ya que está relacionado con las falsas expectativas y roles que ofrecen algunos contenidos televisivos, en la que se transmiten antivalores materialistas, consumistas y hedonistas a través de los personajes protagonistas, que suelen acumular éxito y fortuna.



De igual manera a como sucedía con la investigación de Potter, se analizan los efectos de los contenidos televisivos en general y no desde un contenido concreto.

Por tanto, a modo de conclusión, es importante destacar cómo mediante el estudio del estado de la cuestión o las fuentes más directas vinculadas a nuestro trabajo, que se han venido desarrollando a lo largo de los treinta últimos años y que hemos intentado recoger de manera resumida en este apartado, se ha tenido ocasión de constatar, con trabajos empíricos sólidos, que los y las adolescentes son consumidores y consumidoras muy importantes de series. Que las motivaciones que los llevan a dicho consumo son tanto de tipo instrumental, es decir, en busca de un propósito, de una meta relacionada con el contenido que les sirva de guía para su vida y para establecer contacto social, como también de tipo ritual, es decir que las consumen para entretenerse y divertirse.

También se ha tenido la oportunidad de apreciar, a través de distintos estudios, que los adolescentes asocian realismo con calidad y que por tanto, las series en las que reconocen sus propias vivencias cotidianas, son las que emplean para construir su identidad, entendida esta como un proceso de desarrollo constante, y para socializarse. Se refieren a aquellas narraciones en las cuales las historias que se plantean suceden en la actualidad, cuya narración es creíble, donde se proponen problemas personales e interpersonales con los que se identifican, y donde la realidad se considera equivalente a ciertas formas de verdad más profundas vinculadas a temas sociales.

Las investigaciones empíricas sobre recepción de valores de los adolescentes a través de las series y su uso, ofrecen datos relevantes sobre cómo estas series son fuente de información y formación de valores y son aprovechadas por los adolescentes en la construcción de sus identidades, aunque se continúa trabajando sobre la forma de cómo lleva a cabo ese proceso de construcción. También se pone de manifiesto que la identificación con los personajes se produce cuanto más se ven las series y cuanto más realista se perciben y que las opciones vocacionales de los personajes influyen en las opciones vocacionales de los adolescentes de forma muy significativa.

El hecho de que, hasta la fecha, no tengamos constancia de que se haya llevado a cabo ningún estudio específico sobre el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción en productos audiovisuales de ficción y, concretamente, en las series que consumen los adolescentes, unido a la enorme necesidad para las personas y para la sociedad de que este valor instrumental sea transmitido a través de los principales agentes de educación (como son los contenidos seriados de ficción para adolescentes, por la influencia de estos en la socialización, la construcción de la identidad y en la asunción de valores), ponen de manifiesto la importancia de este estudio y la necesidad y la oportunidad de llevarlo a cabo.

“La técnica es el esfuerzo para ahorrar esfuerzo”

José Ortega y Gasset

## 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

### **3.1 *Objetivos del estudio***

Para llevar a cabo el desarrollo de la investigación, comenzaremos en primer lugar con la descripción resumida de los objetivos generales de nuestra tesis:

- 1.- Comprobar que existen series de ficción para adolescentes que tratan el valor del esfuerzo.
- 2.- Analizar cómo estas series de ficción para adolescentes que recogen el valor del esfuerzo y el trabajo, tratan este como una fuente de placer y satisfacción para los personajes que realizan dicho esfuerzo y trabajo y por ende, muestran este valor como algo positivo.
- 3.- Comprobar que dichas series, que tratan el valor del esfuerzo y el trabajo como algo positivo son series que han tenido éxito y que, por tanto, cumplen las expectativas de la industria audiovisual para obtener rentabilidad económica. Es decir, demostrar que la rentabilidad social no es necesariamente contraria a la rentabilidad económica.
- 4.- Reflexionar sobre la importancia económica y social de la incorporación de contenidos y por tanto de series que recojan valores positivos en la Responsabilidad Corporativa de las grandes empresas productoras, distribuidoras y exhibidoras.

### **3.2 Hipótesis de la investigación**

Partiendo de los objetivos propuestos, la hipótesis de esta investigación se enuncia de la siguiente manera:

Existen series audiovisuales de ficción para adolescentes, que tienen éxito y que transmiten el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, por lo que, además de generar rentabilidad económica a las corporaciones audiovisuales que las producen y emiten, aportan una importante rentabilidad social.

### **3.3 Aspectos metodológicos**

Una de las primeras consideraciones a tener en cuenta, es el hecho de que nos encontramos ante una investigación científico-social, entendida esta como el proceso de aplicación del método y técnicas científicas a situaciones concretas de la realidad social, con el objetivo de buscar respuestas y obtener nuevos conocimientos.

Al analizar el valor positivo del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción en algunas series adolescentes que tienen éxito, estamos en definitiva acometiendo el estudio de un proceso comunicativo, en el que es necesario contar con varias áreas de conocimiento, desde la teoría de la comunicación social, la narrativa audiovisual, la psicología, la educación, la educomunicación o el funcionamiento de la industria audiovisual. En definitiva, nos encontramos ante un estudio multidisciplinar, es decir, como señala Moragas (1981:19-20), ante un estudio en el que es indispensable la aportación de distintas disciplinas que estudian un objeto común, al mismo tiempo que es interdisciplinar, en la medida en que llevaremos a cabo una puesta en común de distintos métodos. Las metodologías aplicadas, por tanto, deben ser plurales, por la imposibilidad de investigar todos los aspectos conjuntamente.

Los valores positivos que pueden ser transmitidos en el discurso seriado pueden ser diversos y todos ellos de gran importancia y trascendencia para una vida personal y social más plena. Sin embargo, como demostraremos en el análisis del marco teórico, nos centraremos en los valores instrumentales y

concretamente en el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción, por dos razones, por ser un valor que funciona como eje central necesario para alcanzar prácticamente todos los valores finales como la libertad, la justicia, la solidaridad, etc., y por ser un valor que es necesario recuperar en una sociedad tecnológica y materialista para contribuir a la felicidad personal y a la humanización de la sociedad.

Para poder dar respuesta a esta hipótesis será necesario:

- Identificar y seleccionar en el ámbito nacional e internacional series de ficción para adolescentes exitosas, que tratan el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción, lo que nos proporcionará el contenido de estudio adecuado.

- Posteriormente, se impone analizar con qué frecuencia aparece el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción en la historia y en los personajes de la misma, así como el espacio físico donde se ejercita ese esfuerzo y recursos audiovisuales, si los hubiera, utilizados para mostrar este valor

En nuestro análisis teórico sobre la persuasión de los efectos de los contenidos de ficción, veremos cómo Buckingham (1987), Cohen (2006) y Klimmt, Hartmann y Schramm (2006), entre otros, nos muestran cómo las tramas y los personajes que las hacen posible, expuestos a la audiencia mediante diversos recursos narrativos y audiovisuales, ejercen una atracción e influencia, tanto moral como emocional, muy poderosa sobre el espectador o espectadora de ficción. En este sentido, identificar el valor del esfuerzo y del trabajo bien hecho como fuente de satisfacción en la trama, los personajes y los recursos audiovisuales nos serán de gran ayuda para demostrar nuestra hipótesis.

- Para conocer si las series han sido exitosas, será necesario comprobar el número de temporadas que se han hecho de cada una de las series seleccionadas, los distintos canales que las han emitido, a los diversos países donde han sido vendidas para su emisión, los premios recibidos, los productos derivados que se han hecho con ellas y sobre ellas, etc. Estos aspectos son

pruebas que muestran que estas han tenido un gran seguimiento por parte de la audiencia.

- El hecho de demostrar que estas series que transmiten el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción han tenido éxito significa que han sido muy seguidas por la audiencia y esto, pone de manifiesto dos aspectos importantes: por una parte, su capacidad de influencia sobre un mayor arco de población, lo que implica una rentabilidad social y, por otra, supone la obtención de una rentabilidad económica por parte de las corporaciones productoras y exhibidoras de las mismas.

- Poder demostrar este hecho, permite dejar patente que no es incompatible la rentabilidad social y la rentabilidad económica, y ofrece argumentos de gran peso a las corporaciones generadoras y exhibidoras sobre la necesidad y la urgencia de generar e incorporar contenidos en los que prevalezcan los valores positivos, especialmente el valor instrumental del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción, en el marco de su Responsabilidad Social Corporativa integral.

Teniendo en cuenta la hipótesis definida y los objetivos fijados, consideramos que la metodología que mejor se ajusta a este análisis es la Metodología de Análisis de Contenido, ya que nos va a permitir describir de manera objetiva, tanto cualitativa como cuantitativamente los contenidos del discurso seriado seleccionados.

### **3.3.1 Elección de la Metodología de Análisis de Contenido**

Elegimos la metodología de análisis de contenido por distintas razones.

Por tratarse de una técnica que viene desarrollándose desde el comienzo de las investigaciones sobre la comunicación y que es utilizada para analizar mensajes.

Como expresan Cabero y Loscertales (1996:375)

“El análisis de contenido es una de las técnicas para el análisis de la comunicación humana utilizadas tradicionalmente para decodificar los mensajes manifiestos, latentes y ocultos, plasmados en diferentes documentos. Como técnica, asume como principio que los documentos

reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen, así como las actitudes y creencias de los receptores de estos”

Si bien es cierto que el análisis de contenido de cualquier material es algo que todas las personas realizamos frecuentemente, detallando y entresacando las ideas explícitas e implícitas, no es menos cierto que para realizar un estudio científico, para extraer información de los contenidos, es necesario llevar a cabo procedimientos fiables, válidos, derivados de una serie de nociones teóricas determinadas.

Berelson (1942) definía el análisis de contenido como una técnica de investigación que permite la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa de los contenidos de la comunicación. Por tanto, estas características de objetividad, sistematización y cuantificación son las que establecen la gran diferencia entre el procedimiento científico de aquel otro guiado por la intuición.

Pero para poder cuantificar, de forma objetiva y sistemática, como expone Berelson, es necesario crear un sistema de categorías, que permita codificar de forma inequívoca las diversas partes del mensaje en cada una de ellas. Se trata por tanto de categorías que sean excluyentes entre sí, y que hagan posible el análisis, refiriéndose al objeto de estudio. Por tanto es muy importante para realizar un adecuado análisis de contenido codificar adecuadamente el mensaje, de tal manera que, existen autores como Cartwright (1953), que consideran que el análisis de contenido y la codificación son conceptos intercambiables, puesto que se refieren ambos a la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa de una conducta simbólica.

Teniendo en cuenta que el análisis de contenido es una metodología que permite obtener información que no está directamente expresada en el mensaje, algunos autores entienden que esta técnica está ligada a los aspectos de procesamiento de la información que el sujeto debe realizar para adquirir conocimientos sobre el mundo. Por ejemplo, Paisley (1964) lo considera como una fase del procesamiento de la información en la que el contexto de la comunicación es transformado a través de aplicaciones objetivas y sistemáticas de reglas de categorización en datos que son susceptibles de ser analizados.

Se han ofrecido una gran cantidad de definiciones sobre el análisis de contenido, de tal manera que Clemente y Santalla (1990) establecen una clasificación de las mismas:

- 1.- Las que realizan un énfasis en los aspectos metodológicos de la técnica, generalmente en lo que se refiere a la objetividad, a la codificación y a la cuantificación.
- 2.- Las que se centran en el origen de la técnica y en sus habituales aplicaciones, enfatizándose que es una técnica que permite el análisis de los mensajes de los medios de comunicación de masas.
- 3.- Las que, conscientes de que con la misma se descubren ideologías, valores y datos que permiten evaluar posibles efectos persuasivos en la audiencia, y cambios de opinión y de actitudes, enfatizan que es una técnica que permite el análisis de los discursos políticos. Esta es la razón por la que la hemos seleccionado para nuestro análisis.

Estos autores, en función de estos tipos de definiciones establecen una serie de aspectos que definen al análisis de contenido:

- El análisis de contenido es una técnica, y por ello, sirve únicamente para la recogida de información. Como cualquier técnica es susceptible de ser estudiada, perfeccionada y aplicada después a cualquier cuestión científica.
- Debe aplicar los requisitos que se establecen en cualquier técnica de recogida de información. Al ser un sistema de clasificación y codificación, debe cumplir con los requisitos de objetividad (es decir, no estar sujeto a varias interpretaciones en función de quién utilice el sistema), sistematización (se deben construir una serie de categorías idóneas para que el texto o mensaje analizado “encaje” en ellas) y relevancia social (acorde e importante con el problema de investigación). La objetividad y la sistematización, por otra parte, implican la exhaustividad, la representatividad, la homogeneidad y la pertinencia de las categorías que se creen y, habitualmente, el que estas categorías sean excluyentes entre sí.



- Es necesario que ofrezca resultados de fiabilidad y de validez adecuados; es decir, si el investigador o investigadora tiene que elegir entre varias técnicas, debe poseer datos sobre la fiabilidad y validez de todas ellas, y por tanto, también del análisis de contenido.
- Se utiliza sólo dentro de un esquema general de la investigación que se realice en cada caso, y va a depender por tanto del problema y de las hipótesis de dicha investigación.
- Su aplicación permite transformar un documento en una serie de resultados cuantitativos y numéricos, a partir de los cuales el investigador puede realizar ciertos análisis matemáticos (ya sean estadísticos o no).
- El objetivo principal es determinar, de forma no obstrusiva (de hecho es la técnica menos obstrusiva que se conoce), lo que connotan los mensajes, su contenido habitualmente no explícito, las intenciones, deseos y actitudes que se manifiestan en el documento, tomando como base única y exclusivamente al contenido manifiesto del mismo, es decir, si bien sirve para realizar inferencias, éstas sólo se derivan, mediante una serie de reglas, del propio documento.
- Es por tanto una técnica de gran utilidad para el estudio de los procesos de influencia social (ya sea de influencia de los medios de comunicación de masas, de personas relevantes, etc.) y, por lo tanto, en temáticas tales como la comunicación, las actitudes, la publicidad, etc.

Clemente y Santalla (1990) concluyen cómo el análisis de contenido como técnica de investigación de la comunicación social es, por tanto, una técnica de recogida de información, que debe incluir todos los requisitos científicos necesarios como técnica de medida, más aquellos que se refieren a un sistema de creación de categorías y que empleado dentro del esquema general de una investigación, obtiene información numérica y cuantificable a través del contenido manifiesto de un documento. Por tanto permite 'descubrir' aspectos de este que no figuran en él de manera directa, y por tanto se evita el problema de la obstrusividad. Por todo ello esta técnica es de gran ayuda para el estudio de todos los procesos en los que está implícita la influencia social.

Estos autores ponen de manifiesto también cómo por sus características de técnica desarrollada desde los inicios de las investigaciones sobre comunicación, se ha convertido, casi con exclusividad, en la forma de determinar la influencia que los medios de comunicación de masas ejercen sobre la conducta humana. Un argumento de peso para nuestra elección.

Cabero y Loscertales (1996), por su parte, se centran en las características que definen el análisis de contenido y enumeran las siguientes:

- El análisis de contenido funciona dentro de un esquema general de investigación, y no independientemente del mismo, por lo que su calidad va a depender del marco donde se inserte así como de la creatividad, originalidad y conocimiento del investigador o investigadora que la utilice.
- El objetivo es que ofrezca resultados válidos y fiables, y esto va a depender de una serie de variables, como la calidad del instrumento que se diseñe y construya y del proceso de formación que se siga con los codificadores
- Esta técnica de análisis puede ser aplicada a diferentes tipos de signos: verbales y no verbales, icónicos-sonoros e icónicos-visuales; y diferentes tipos de medios: prensa, documentos personales, radio, televisión, etc.
- En cuanto a resultados, se presentan cuantitativamente y tienden a resumir las características básicas de los documentos analizados.
- El objetivo primordial es determinar las connotaciones de los mensajes,
- Existen autores que encuadran al Análisis de contenido dentro de la metodología cuantitativa y otros que lo hacen dentro de la cualitativa
- Las inferencias y extrapolaciones realizadas con esta técnica, pueden referirse tanto al transmisor del mensaje, al receptor o al mensaje en sí mismo.
- Es importante incidir en que no es una técnica que persiga el mero recuento de frecuencias y datos aparecidos en el texto, sino que realiza

estos hechos con el objeto de validar y constatar las hipótesis previamente formuladas, y generalizar a partir de los datos encontrados en el texto.

Cabero y Loscertales (1996:375) destacan las ventajas de este tipo de análisis:

“es fácil y cómoda de aplicar; produce datos que pueden ser cuantificables; se puede aplicar a textos y eventos producidos en diferentes momentos temporales; puede utilizarse para abordar un gran volumen de información; acepta como elemento de análisis material no estructurado; se aplica directamente a los textos, es decir a las fuentes primarias de comunicación; puede aplicarse a una diversidad de textos y materiales; su calidad depende de la calidad del investigador que las produce; frente a otras técnicas su aplicación es aceptable desde una perspectiva económica; y puede aplicarse a un gran volumen de datos”.

Respecto a sus limitaciones estos autores señalan por una parte:

“...antes de su aplicación y al ser elaborado, el investigador puede sesgar la información que se obtenga, imponiendo mediante el sistema categorial los posibles significados a encontrar. O dicho en otros términos, es posible que el investigador le aporte más al texto, que el texto al objetivo de la investigación; la necesidad de establecer, previo a la aplicación del instrumento, la fiabilidad de los codificadores en la aplicación del mismo y establecer acuerdos inter e intra codificador; toda la validez de la técnica reposa sobre la calidad del sistema categorial elaborado;” (Cabero y Loscertales, 1996:375)

Cabero y Loscertales (1996:375) apuntan tres inconvenientes más a la hora de aplicar el análisis de contenido:

“la dificultad de reducir un texto, y sus connotaciones, a un sistema categorial previamente establecido, y el peligro que con ello se corre de perder matices de la información. Sin olvidar el hecho en sí mismo de reducir un texto complejo, como el literario o audiovisual, a unidades cuantitativas de análisis; resulta complejo demostrar que las inferencias realizadas sobre los textos sean correctas, así como definir los tópicos y

categorías a analizar antes de comenzar el estudio; y asumir que la frecuencia de ocurrencia de un acontecimiento, no es el único recurso para determinar su significación”.

Por su parte, Piñuel (2002:7), define el análisis de contenido como:

“El conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces *cuantitativas* (estadísticas basadas en el recuento de unidades) a veces *cualitativas* (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior”

El mismo Piñuel (2002:2) nos apunta:

“Su propia denominación de análisis de ‘contenido’ lleva a suponer que el ‘contenido’ está encerrado, guardado -e incluso a veces oculto- dentro de un ‘continente’ (el documento físico, el texto registrado, etc.) y que analizando ‘por dentro’ ese ‘continente’, se puede desvelar su contenido (su significado, o su sentido), de forma que una nueva ‘interpretación’ tomando en cuenta los datos de análisis, permitiría un *diagnóstico*, es decir, un nuevo conocimiento (*gnoscere* ‘conocer’) a través de su penetración intelectual.”

Este autor, como ya ponían de manifiesto Clemente y Santalla (1990) señala cómo esta técnica de análisis es actualmente la más utilizada en las ciencias sociales:

“El análisis de contenido, de hecho, se convirtió a finales del siglo XX en una de las técnicas de uso más frecuente en muchas ciencias sociales, adquiriendo una relevancia desconocida en el pasado a medida que se introdujeron procedimientos informáticos en el tratamiento de los datos”.  
(Piñuel, 2002:7)

En conclusión, hemos elegido como metodología el análisis de contenido por ser una de las técnicas más adecuadas de delimitar la influencia de los medios de comunicación sobre la conducta humana, mediante la decodificación de mensajes manifiestos, latentes y ocultos y en la que se asume que los contenidos analizados reflejan las actitudes y creencias tanto de las personas e instituciones que las producen como de las personas que las reciben.

Al ser su objetivo determinar de forma no obstrusiva lo que connotan los mensajes, tanto de manera explícita como implícita (como intenciones, deseos, actitudes) que se manifiestan en los contenidos, coincide con nuestro objetivo de analizar de esta forma el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción en las series de ficción para adolescentes.

Al aplicar este análisis, estamos aplicando un sistema de clasificación y codificación que cumple con los criterios de objetividad y sistematización, lo que nos va a permitir obtener resultados cuantitativos (estadísticos que están basados en el recuento de unidades) y cualitativos y, por tanto, obtener información objetiva y sistematizada, así como resultados fiables sobre el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción que se recoge en las series adolescentes.

### **3.3.2 Selección de los contenidos a analizar**

#### ***3.3.2.1 Sobre el análisis de contenido de las series seleccionadas***

Siguiendo a Cabero y Loscertales (1996), las etapas para el análisis de contenido son las siguientes:

#### ***A) Preanálisis***

Existen dos partes de esta etapa que ya hemos desarrollado, y son las que tienen que ver con la definición de los objetivos de nuestra investigación, que hemos acometido en la primera parte de este apartado, y la selección y estudio en profundidad de las fuentes secundarias que nos han permitido establecer las bases de nuestro estudio en el estado de la cuestión.

Por tanto, el siguiente paso a dar tiene que ver con la definición de las series que vamos a analizar.

Para llevar a cabo la selección de las series, en un primer momento consideramos que era necesario que las series adolescentes que formaran parte de la muestra, tendrían que contar con personajes adolescentes en la trama, un aspecto que, según los diversos estudios de usos y gratificaciones llevados a cabo por Frank y Greenberg (1980), Lemish (1981), Carveth y Alexander (1985), Rubin(1985), Perse (1986), Babrow (1987) etcétera y que analizaremos posteriormente en el marco teórico, resulta fundamental para que los adolescentes consuman dichas series, ya que les permite identificarse con los personajes y aprender de sus experiencias.

Otro aspecto a tener en cuenta era que dichas producciones fueran internacionales, que procedieran de distintos continentes, lo que era importante para darle a nuestra hipótesis una dimensión internacional, es decir que quedara demostrado que se producen series adolescentes que transmiten el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción en distintos lugares del planeta.

También se consideró, que aunque producidas en continentes distintos, debían de ser series consumidas en un ámbito global, series a las que se puede tener acceso tanto a través de la televisión, internet y/o otras ventanas de distribución, ya que es a través de estas vías donde suelen ser consumidas y por tanto, este es un aspecto que ofrece garantía del éxito obtenido por las mismas.

En este punto y ante la cantidad de series posibles para el análisis, decidimos que era fundamental aplicar unos criterios de selección que nos permitiera contar con un material manejable y homogéneo. Es por ello, por lo que incorporamos el criterio de que la primera temporada de las series elegidas hubiera sido exhibida en un arco de tiempo específico, concretamente entre los años 2005 y 2010. Este intervalo de tiempo nos permitía contar con series relativamente actuales, y que se hubieran podido confirmar, por el número de temporadas, que habían sido series exitosas.

Tras un profundo análisis en distintas fuentes, como IMDb, Yomvi, Disney Channel, páginas de descargas (como Hispashare), etcétera, para encontrar distintas series adolescentes que cumplieran estos criterios, se realizó una

primera selección de series australianas, como: *Dance Academy* (2010-2013), *Blue Water High* (2005-2008), *Puberty Blues* (2012-2014); otras canadienses: *15 Love* (2004-2006), *18 to life* (2010-2011), *Being Erica* (2009-2011), *Código Cooper* (2009), *Degrassy. The next generation* (2001-2010), *6 teen* (2004-2010), *Wingin it* (2010-2013); estadounidenses: *Gillmore Girls* (2000-2007), *One Tree Hill* (2003-2012), *Gossip Girls* (2007-2012), *The Big Bang Theory* (2007-continúan haciendo temporadas), *As the Bell Ring* (2007-2009), *Glee* (2009-2015), *Pretty Little Liars* (2010- continúan haciendo temporadas), *Victorious* (2010-2013) y finalmente, europas: *Un paso adelante* (2002-2005), *Física o Química* (2008-2011), *El internado* (2007-2010), *Berlín Berlín* (2002-2005), *Lark Rise to Candleford* (2008-2011), *The Sarah Jane Adventures* (2007-2011), *Skins* (2007-2013) y *Misfits* (2009-2013).

Este periodo además, como tendremos ocasión de analizar en el estudio sobre la industria audiovisual, está marcado por importantes acontecimientos que han influido de manera determinante en el mundo de la comunicación y por tanto en la producción y el consumo de series de ficción en el ámbito nacional e internacional, como es el paso a la “comunicación en red” y el tránsito de la televisión analógica a la televisión digital, entre otras.

El paso siguiente consistió en analizar los primeros capítulos de la primera temporada de aquellas series que cumplieran este criterio, de tal manera que en esta primera visualización, seleccionáramos tres de ellas en las que nos parecieran se observara la existencia del valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción de forma contundente, tanto en la trama argumental como en los personajes.

Tras un exhaustivo análisis, las series seleccionadas para nuestro estudio fueron una serie norteamericana *Glee*, una serie australiana, *Dance Academy* y una serie europea, la española *Un paso adelante*.

Estas series seleccionadas se encuadran dentro de las series adolescentes, en inglés *soap teen*, que, como pone de manifiesto Lacalle (2014), se considera un subgénero específico.

En el cuadro que mostramos a continuación se muestran los datos generales de las series elegidas.

#### NORTEAMERICANA

Serie	Emisión	Nº Temp	Capítulos	Ranking IMDb *
<i>Glee</i>	2009-2015	4	121	nº 28

\* Fecha de consulta del Ranking IMDb, 15 de septiembre de 2012

#### EUROPEA

Serie	Emisión	Nº Temp	Capítulos	Ranking IMDb
<i>Un paso adelante</i> (España)	2002-2005	6	84	

#### AUSTRALIANA

Serie	Emisión	Nº Temp	Capítulos	Ranking IMDb
<i>Dance Academy</i>	2010-2013	3	65	

Es importante aclarar que hemos incluido información sobre el Ranking de la IMDb únicamente en la serie norteamericana *Glee*, ya que al ser una base de datos de este país que ofrece el seguimiento de películas y series, la información que ofrece sobre la serie norteamericana sí es representativa, sin embargo la que ofrece sobre la serie europea (española) y australiana no va a gozar del mismo nivel de representatividad, puesto que no es utilizada por la audiencia de estos países de igual manera que la utiliza la audiencia de Estados Unidos.

Las series que hemos seleccionado comparten características comunes, lo que permite seguir los principios de representatividad, exhaustividad, homogeneidad y pertinencia, que debe cumplir cualquier material a analizar para que nuestro contenido de análisis sea exhaustivo. En primer lugar, gran parte de los



personajes protagonistas son jóvenes y/o adolescentes, por lo que, como mantiene Fedele y García Muñoz (2010) están dirigidas a un *target* adolescente, aunque puedan ser consumidas por todo tipo de público. En segundo lugar, como manifiesta Lacalle (2014), todas y cada una de ellas se centran en las relaciones de los personajes jóvenes y adolescentes desligados de su familia y en algunos casos incluso viviendo con independencia económica. Finalmente, todas las series seleccionadas se caracterizan, siguiendo a Fedele y García Muñoz (2010) por poner en escena a jóvenes o adolescentes dentro de un entorno escolar o universitario.

Se trata de tres series que se desarrollan en centros de formación, donde existe un departamento importante de artes escénicas, como es el caso de *Glee* o están especializados en este tipo de formación, como sucede en *Un paso adelante* o *Dance Academy*.

Para completar esta primera fase de preanálisis que establece la metodología de Análisis de Contenido hemos diseñado una herramienta o formulario en Access que permite recoger los distintos parámetros o variables de cada uno de los capítulos de las series seleccionadas.

### ***B) Formación del sistema categorial***

- **Descripción de la Herramienta para analizar el esfuerzo en las series elegidas.**

Se ha diseñado una herramienta en Access de Microsoft para, a través de un formulario, proceder a recoger en cada uno de los capítulos de cada una de las series elegidas, los siguientes parámetros que considerábamos necesarios para poder comprobar si en estas series se produce esfuerzo y trabajo como fuente de satisfacción.

- Definir los esfuerzos en el desarrollo de las diferentes tramas y subtramas.
- Especificar los personajes que realizan dichos esfuerzos
- Concretar el tiempo discursivo dedicados a los esfuerzos,
- Contabilizar el tiempo de la historia dedicado a los esfuerzos.

- Determinar el tipo de esfuerzo, teniendo en cuenta la clasificación de Gervilla Castillo (2003) en la que distingue:
  - ✓ Esfuerzo físico: en cuanto implica algún tipo de esfuerzo muscular.
  - ✓ Esfuerzo intelectual: el que ejerce para resolver cualquier problema de naturaleza intelectual
  - ✓ Esfuerzo moral. El que se aplica para vencer la pereza o practicar la justicia con el enemigo.

Teniendo en cuenta que se puede producir un tipo de esfuerzo, dos o incluso los tres tipos de esfuerzos de forma simultánea.

- Analizar el tipo de motivación que provoca este esfuerzo.

Como vamos a tener ocasión de estudiar en el marco teórico, Cort (1996) establece que existen dos aspectos importantes que hacen posible el esfuerzo, que son la motivación y el hábito. En este hemos considerado importante delimitar si se trata de una motivación positiva o negativa, entendiendo la positiva como la que se realiza para obtener un beneficio y negativa cuando lo que se intenta es evitar un castigo o pérdida.

- Especificación de si se trata de un esfuerzo que se realiza por hábito o no.
- Especificación de si el esfuerzo conlleva placer o satisfacción al ser realizado, basándonos en las propuestas de diversos estudiosos, como podremos ver en el marco teórico, entre ellos Séneca, que aludía a que mientras más esfuerzo empleado más satisfacción, o a García Hoz (1973), que postula que el esfuerzo es el origen de la alegría y el concepto ascético de la educación, el fenómeno central donde pivotan todos los demás fenómenos internos que van a dejar huella en la vida de las personas.
- Especificación de si el esfuerzo supone un sacrificio, entendiendo el sacrificio como el acto voluntario de renunciar a un valor para conseguir

otro cualitativamente superior, como veremos en el marco teórico de la mano de Reboul (1999)

- Determinar el lugar donde se produce ese esfuerzo.
- Determinar si existe algún recurso audiovisual que exprese el esfuerzo. Lo que potencia la trasmisión de dicho esfuerzo
- Determinar si se utiliza algún recurso narrativo para expresar el esfuerzo, que lo ponga específicamente en valor.

### **C) Codificación**

A continuación hemos procedido a analizar cada uno de estos aspectos en todos y cada uno de los capítulos de la primera temporada de las series elegidas.

Una vez incorporados estos datos en nuestra herramienta, hemos procedido a la depuración de los datos obtenidos.

#### **3.3.3 Sobre el análisis del éxito de las series**

Otro criterio necesario para demostrar nuestra hipótesis, se refiere a que todas las series seleccionadas han de ser series de éxito, para ello, el criterio de rentabilidad económica hubiera sido determinante, si este fuera accesible, pero es imposible acceder a los datos finales del beneficio económico obtenido por las corporaciones audiovisuales que las producen. Por ello, entendemos que un factor fundamental para medir o valorar el éxito económico de una serie será el número de temporadas producidas, pues tal como tendremos ocasión de analizar en el apartado sobre la industria, la razón que lleva a las corporaciones productoras y exhibidoras de contenidos a continuar produciendo continuas temporadas de una serie, es precisamente su éxito de audiencia y por tanto la generación de ingresos que lleva asociada. También valoraremos como factores a tener en cuenta, la venta a distintos canales y países, obtención de premios, etcétera que entendemos redundarán igualmente en la obtención de beneficios.

Para llevar a cabo este análisis hemos considerado necesario partir de un indicador que nos va a permitir homogeneizar a todas ellas sobre un criterio común, por tanto, todas las series elegidas han de contar con al menos tres

temporadas, lo que en sí mismo garantiza que son series que tuvieron éxito en su primera temporada.

Como se puede apreciar en el cuadro sobre las series seleccionadas para nuestra investigación, que hemos mostrado anteriormente, existen series que cumplen exhaustivamente con ese mínimo y alcanzan las tres temporadas y otras que las superan ampliamente. Otro factor que podría ser determinante para valorar el éxito de una serie sería conocer exactamente el índice de audiencia conseguido por cada una de ellas, si bien este está íntimamente relacionado con el número de temporadas.

Como veremos en el marco teórico dedicado a la Industria audiovisual y como se indica en el Estudio de la Industria audiovisual en España:

“La diversificación de las vías técnicas de oferta de contenidos y de las modalidades personales que adopta ahora el consumo de medios, dificulta la estimación y agregación de las mediciones -la otra vertiente de la fragmentación de la audiencia es la fragmentación del valor de uso audiovisual de los individuos, ocasionalmente solapadas ambas en el entorno multipantallas-“ (Academia de las Ciencias y las Artes de Televisión, 2010: 143)

Por tanto, se dan unas circunstancias en el contexto actual, que nos impiden acceder a estos datos, entre ellas destacamos las siguientes:

- Las enormes posibilidades de distribución de las series en el ámbito nacional e internacional a través de distintos canales de televisión dificulta este análisis. Resulta imposible realizar un seguimiento de la audiencia en todos y cada uno de los canales donde se ha emitido cada una de las series, en un contexto de distribución digital tan sumamente diverso y amplio, ya que estas pueden ser consumidas, como hemos analizado, a través de multitud de plataformas, además de a través de los diversos canales en abierto, por cable, temáticos, etc.
- Por otra parte, como argumentaremos en el marco teórico, con el desarrollo de internet el consumo de contenidos audiovisuales se ha

diversificado, de tal manera, que existen nuevas y diversas ventanas desde donde consumir productos audiovisuales: las *smart tv*, del ordenador, de los distintos dispositivos móviles, etc. Además se produce el hecho de que entre los productos más consumidos a través de estos nuevos dispositivos, son precisamente las series las que ocupan el lugar más destacado dentro del consumo del *target* adolescente, ya que este *target* está formado por personas “nativas digitales”, que dominan con naturalidad estas nuevas tecnologías, que cada vez más se van haciendo extensivas a otros segmentos de la población.

Si bien es cierto que comienzan a aparecer estudios sobre la audiencia en estos nuevos medios, estos trabajos son aún muy restringidos y limitados, por la dificultad que entraña analizar todos y cada uno de ellos por su profundidad y por su extensión.

Por otra parte, hemos establecido el criterio para la elección de las series, aquellas que fueron emitidas entre el año 2005 y 2010. Se da una circunstancia que ha de ser tenida en cuenta y que se refiere a que al ser estrenadas dichas series en distintos años, hace que cada una de las series adquieran su mayor nivel de éxito en años diferentes, por lo que aunque se cumple el principio de homogeneización respecto al periodo de emisión acotado, no podemos perder de vista que el momento en que obtienen su mayor éxito no siempre va a ser coincidente.

Estos hechos impiden un análisis conjunto de toda la audiencia obtenida por todas y cada una de las series en todos los medios y una comparativa entre ellas, por ello acometeremos este estudio de forma particular para cada una de las series, analizando todos los aspectos que ofrezcan garantías de que son o han sido exitosas.

Estos aspectos nos permitirán confirmar y demostrar el éxito de audiencia de cada una de las series seleccionadas y por extensión su rentabilidad económica y social, otro de los aspectos a demostrar en la hipótesis planteada.

“Un esfuerzo hecho para la felicidad de los demás se eleva por encima de nosotros mismos”

Lydia M. Child

## 4. MARCO TEÓRICO

---

### **4.1 Introducción**

En primer lugar consideramos fundamental acometer el desarrollo teórico de aquellos aspectos que estructuran nuestro estudio, con el fin de situarlo y obtener las bases que permitirán construir adecuadamente nuestra investigación.

Como recoge Rodrigo (1989), el marco teórico es un elemento esencial en el desarrollo del análisis científico:

“Como es sabido, en ciencia, los hechos no hablan por sí mismos. Desde una perspectiva empirista ingenua, la teoría sería el resultado de una interpretación a partir del análisis de datos recogidos sin ningún a priori intelectual. Esta supuesta neutralidad de los datos es fácilmente criticable.” (Rodrigo, 1989:17)

Este autor nos describe la importancia de la teoría en todo el proceso hipotético deductivo, desde el momento mismo de establecer la hipótesis:

“En primer lugar, el proceso hipotético deductivo se inicia con una hipótesis. Hipótesis que deberá ser validada por el procedimiento científico. Pero, como apunta René Thom (El País, 4-I-1986): “No existe hipótesis sin una cierta forma de “teoría”, y la palabra “teoría” implica siempre la existencia de entidades imaginarias cuya existencia se postula. (...) Un hecho teórico apunta a demostrar, a validar (o a invalidar) la existencia de entidades postuladas.” (Rodrigo, 1989:17)

Hasta la etapa de recopilación de datos:

“En segundo lugar, es evidente que la recopilación de los datos se establece a partir de una categorización que introduce un contenido teórico e ideológico....

Así pues, hay que concluir que la teoría es la que determina la observación, la experimentación y la construcción de modelos de acuerdo con el método hipotético-deductivo.” (Rodrigo, 1989:17)

Los antecedentes teóricos directamente inmediatos de esta tesis son escasos. Los fundamentos para su engranaje se encuentran dispersos en varias áreas de conocimiento, como son la teoría de la comunicación social, la psicología social, la educación, la educomunicación y en el análisis de la propia industria de los contenidos audiovisuales. Por tanto nos encontramos ante un trabajo multidisciplinar.

El estudio que aquí se realiza pretende aplicar, desde un enfoque de actualidad, el análisis de contenido de los valores positivos en general y, en particular, el del valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción personal y social.

Para ello, partiremos de un “plano general” de la teoría de la comunicación social, pasando por la psicología social, la educación, hasta llegar a un “plano detalle” de la educomunicación y la industria, que son nuestro ámbito más próximo de estudio.

Nuestra investigación se enmarca en un primer nivel en el campo de la comunicación. A lo largo del recorrido por la historia de la investigación de la comunicación, se puede apreciar cómo, tanto en su origen como en su desarrollo, existe una continua relación con otras ciencias, con las que comparte y se enriquece mutuamente, tanto en su objeto de estudio como en sus métodos.

La investigación de la comunicación de masas es relativamente reciente. Como señala Ángel Benito, el estudio de la comunicación social ha seguido la siguiente evolución:

“Hasta 1930 la información fue estudiada desde los ámbitos de los saberes humanísticos: desde la Historia, la Filosofía, la Literatura, la Política y el derecho.

A partir de los años treinta se empieza a estudiar el fenómeno de los métodos empíricos y cuantitativos propios de la Sociología.

Después de 1950 hay una búsqueda de una ciencia propia de la información a partir de corrientes integradoras de distintas disciplinas” (Benito, 1982: 111-112)

En este último periodo, uno de los aspectos que ha suscitado mayor preocupación ha sido establecer su estatuto científico, ya que este le había sido continuamente cuestionado, fundamentalmente por el hecho de compartir su objeto de estudio con otras ciencias.

Durante bastantes años se ha considerado a la teoría de la comunicación una “ciencia encrucijada”, es decir la confluencia de varias ciencias. Sin embargo, tal como establece Martín Serrano (1981), aunque existe una coincidencia en el objeto material de estudio de la teoría de la comunicación y otras ciencias, y aquella se beneficie de los conocimientos acumulados por estas (por la física, la biología, la etología, las ciencias económicas, psicológicas, sociológicas y de la cultura), lo que la diferencia de las demás, es que su objetivo formal preciso consiste en explicar cómo el ser vivo controla su entorno mediante el recurso de la información.

Moragas (1981:19-20) pone de manifiesto cómo en ella se produce tanto una pluridisciplinariedad como una interdisciplinariedad, entendiendo la primera como la colaboración entre distintas disciplinas que estudian un objeto común, y la segunda como la confrontación y el intercambio de métodos de otras ciencias sociales. Para este autor, la interdisciplinariedad es un paso más en la consolidación de la teoría de la comunicación como ciencia, ya que supone poner en común los métodos.

Aunque es verdad que esta preocupación de los especialistas por la fundamentación epistemológica ha cesado, es cierto que fue objeto de discusión



durante mucho tiempo y esto nos resulta de gran utilidad para conocer su importancia y la proliferación de una gran cantidad de modelos y, sobre todo, para conocer la gran vinculación de la teoría de la comunicación con otras ciencias.

McQuail y Windahl (1984) apuntan que se podría criticar la existencia de excesivos modelos de la comunicación, pero no podemos perder de vista que en cada momento el desarrollo de determinados modelos ha iluminado el objeto de estudio de esta disciplina.

## ***4.2 El poder de los medios de comunicación por su implicación social***

### **4.2.1 Comunicación y Sociedad**

La vinculación entre comunicación y sociedad se hace patente en el significado mismo de la palabra comunicación. Tanto en su origen latino, pues comunicación en latín significa “común”, como en el griego, donde comunicación se corresponde con la palabra “Koinoonia” que hace alusión a dos palabras: común y comunidad.

Como podemos apreciar, ambas palabras comparten la raíz “común”, lo que nos lleva a concluir que, si desde el punto de vista etimológico ambos términos, comunicación y comunidad, están plenamente vinculados, de igual manera existe una estrecha relación entre la acción de comunicarse y la de estar en comunidad, es decir estar en sociedad.

La evolución del hombre a través de la historia ha venido marcada por grandes cambios en su manera de comunicarse.

“luego de unos 3000 años de evolución en la tradición oral y la comunicación no alfabética, es la sociedad griega la que alcanzó -según la denominación de Havelock- un nuevo estado mental, “la mente alfabética”, que indujo a la transformación cualitativa de la comunicación humana. En el siglo VII a. C. el invento del alfabeto -que se constituyó en el soporte técnico para el desarrollo de las filosofías y las ciencias en occidente- hizo posible el paso de la lengua hablada al lenguaje escrito,

lo cual separó lo hablado del hablante posibilitando el discurso conceptual.” (Castells, 2000:359)

Realizando un recorrido sintético que nos permita contextualizar, sin llegar a profundizar, ya que este no es el tema central de nuestro trabajo, apreciamos cómo existen acontecimientos que han marcado la historia del hombre y están plenamente vinculados al desarrollo del proceso de la comunicación.

En Grecia, Aristóteles realiza por primera vez un estudio sobre la comunicación con su obra *La Retórica*, donde reflexiona sobre un aspecto esencial en la comunicación como es la persuasión.

En el siglo XV se generaliza en Occidente el proceso de alfabetización con el invento de la imprenta, que hace posible una mayor difusión de los mensajes.

Los sistemas de escritura surgen en los diversos pueblos como una necesidad de grabar una información o un mensaje en un soporte espacial duradero para que sea conservado y transmitido.

“El alfabeto proporcionó la infraestructura mental para la comunicación acumulativa, basado en el conocimiento. Sin embargo en el nuevo orden alfabético, aunque permitió el discurso racional, separó la comunicación escrita del sistema audiovisual de símbolos y percepciones, tan importante para la plena expresión de la mente humana.” (Castells, 2010:259)

En nuestra vida cotidiana las personas nos comunicamos a través de distintas actividades, como son: hablar, callar, leer, reír, llorar, ver la televisión, chatear, etc.

Por tanto, como pone de manifiesto Pettit (2009), la comunicación es un proceso:

- Dinámico: Ya que está en continuo movimiento,
- Inevitable: Puesto que hasta el silencio es un acto de comunicación
- Irreversible: No hay posibilidad de dar marcha atrás
- Bidireccional: Porque se produce una respuesta en ambas direcciones
- Verbal y no verbal: Implica la utilización de los dos lenguajes

- Contextualizado: Puesto que se da siempre en un momento concreto social, político e histórico.

Para hacer posible la comunicación se ha ido produciendo una evolución de los soportes de la misma, que permitían salvar espacios y tiempos mediante diversos caminos y puentes, con diversas herramientas, como la imprenta, el telégrafo, el teléfono, el cine, la radio, la televisión hasta llegar a las recién incorporadas tecnologías de la información y de la comunicación.

No cabe la menor duda de que la comunicación es un factor esencial para la convivencia y un elemento determinante de las formas que asume la sociabilidad del ser humano.

Los medios de comunicación de masas y el proceso de comunicación de masas han sido objeto de un enorme número de estudios, cada vez más sistematizados, debido a la importancia que estos han adquirido para la sociedad.

#### **4.2.2 Teorías sobre la comunicación**

Para dejar constancia de su importancia social realizaremos un recorrido por el desarrollo y la evolución de las teorías que, sobre la comunicación, se han venido desarrollando a través de la historia.

Por tratarse de un ámbito muy extenso y con el que pretendemos contextualizar nuestro estudio desde un gran plano general, se impone la necesidad de sistematizarlo, es por ello que acudimos a la clasificación que realiza McQuail (1991).

Este autor distingue cuatro grandes grupos de teorías, entendidas estas como conjuntos de ideas muy variadas en nivel y origen que permiten explicar o interpretar este fenómeno, en las que a su vez se incluyen las distintas investigaciones científicas:

- Teorías científico-sociales, que son las que se refieren a juicios sobre la naturaleza, el funcionamiento y efectos de la comunicación de masas.

En ellas se establece la comunicación de masas como un proceso social global que interviene como mediador de las relaciones sociales.

La institución de los medios de comunicación está comprometida con la producción, reproducción y distribución del “conocimiento” en el sentido más amplio, de conjuntos de símbolos que hacen referencia a la experiencia del mundo social.

Los medios desempeñan un papel “mediador” entre la realidad social objetiva y la experiencia personal, ya que son: una ventana a la experiencia, intérpretes que dan sentido a acontecimientos, plataformas o vehículos de información y opinión interactivos, una señal que indica, orienta o instruye, un filtro que selecciona, un espejo que refleja la imagen de la sociedad con respecto a si misma, una pantalla o barrera que a veces oculta la verdad al servicio de fines propagandísticos o de la evasión.

Por tanto podemos afirmar que las principales funciones, en tanto que objetivos, de los medios de comunicación en su papel de canales de mediación en la sociedad son: informar, correlacionar, dar continuidad, entretener y movilizar.

Las teorías científico-sociales se han desarrollado con el objetivo de responder a cuestiones que tienen que ver con el funcionamiento de los sistemas públicos de comunicación en la sociedad. Dichas cuestiones son muchas, pero podemos resumirlas en tres fundamentales relacionadas con el ejercicio del poder en las sociedades, con la integración social y con el cambio social.

- Teoría normativa que tiene que ver con el modo en que los medios deben de actuar siempre que estos alcancen una serie de valores, de acuerdo siempre con la naturaleza de esos valores.

Esta teoría adquiere una gran importancia por el papel preponderante que toman las instituciones de comunicación de masas, influyendo de manera poderosa sobre las expectativas que su propio público y otros agentes y actores sociales poseen de los medios.

Analiza aspectos tan importantes como la libertad e independencia de los medios, el orden y la solidaridad, la diversidad y el acceso, objetividad y calidad de la información, calidad cultural, el potencial interactivo, etc.

- Teoría Operativa, que ofrece orientación sobre los fines del funcionamiento de los medios, sobre el cómo habría que actuar para estar en consonancia con los principios más abstractos de la teoría social y sobre cómo se pueden lograr ciertos fines.

Estas teorías tienen un cuerpo de conocimiento parcialmente normativo y parcialmente práctico, en el sentido de que ayudan a responder a preguntas sobre los gustos de la audiencia, lo que resulta eficaz e interesante, la responsabilidad de las personas profesionales y de los propios medios etc.

- Finalmente existe un tipo de conocimiento que podría no merecer la calificación de teoría, pero que se ha venido a denominar “teoría del sentido común” y está relacionada con los conocimientos e ideas que en virtud de la experiencia directa con la audiencia posee todo el mundo.

Estas teorías generalmente no se verbalizan, pero en ellas existen una gran cantidad de definiciones sobre qué son los medios, en qué se diferencian entre sí, etc.

En estas se encuentran normas y pautas sobre la utilización que la audiencia hace de los medios, así como normas y pautas que tienen capacidad de influir en la planificación de los medios y la construcción de la política pública sobre estos.

#### **4.2.3 El poder social de los medios de comunicación**

Esta breve introducción a la investigación de los medios de comunicación de masas, pone de manifiesto la enorme importancia de estos por su influencia en el desarrollo social.

Denis McQuail (1991) en su análisis sobre los medios, expone la gran relevancia social de estos afirmando:

- Los medios de comunicación constituyen una industria creciente y cambiante que da empleo, produce bienes y servicios y alimenta industrias afines; también forman una institución en sí mismos, al desarrollar sus propias reglas y normas, que vinculan la institución a la

sociedad y a otras instituciones sociales. La institución de los medios de comunicación, a su vez, está regulada por la sociedad.

- Los medios de comunicación constituyen un recurso muy poderoso: medio de control, manipulación e innovación de la sociedad, que puede sustituir a la fuerza o a otros recursos.
- Proporcionan una localización (o arena) en donde, cada vez más, se discuten los asuntos de la vida pública, tanto en el orden nacional como en el internacional.
- Se han convertido en una fuente dominante de definiciones e imágenes de la realidad social para los individuos, pero también colectivamente para los grupos y sociedades, expresan valores y juicios normativos inextricablemente mezclados con las noticias y los entretenimientos.

De estas afirmaciones además se desprende, que el estudio de comunicación de masas no puede eludir el tratamiento de los valores, aunque estos en muchas ocasiones no sean coherentes entre sí e incluso puedan estar en conflicto.

Para concluir este apartado nos hacemos eco de las aportaciones de Córdoba y Cabero (2009), cuando manifiestan cómo los medios de comunicación desempeñan una función fundamental en el conocimiento de la realidad, y por tanto, cómo estos se posicionen, de la manera en que traten los acontecimientos -bien sea a través de noticias o narraciones- y cómo lo ofrezcan, bien sea informando o para el ocio, determinarán la conciencia colectiva sobre esa realidad.

### ***4.3 El proceso de socialización***

#### **4.3.1 Socialización y medios**

El poder socializador de los medios está fuera de toda duda. Por tanto, se impone centrar el tema que nos ocupa y definir qué entendemos por socialización. Para ello acudimos a la definición que nos ofrece Núñez Domínguez (2012:559):

“Por socialización entendemos ese proceso a través del cual las personas aprenden normas, creencias y valores de una determinada

cultura en una sociedad concreta. Ese aprendizaje les permite obtener las capacidades y habilidades necesarias para desempeñarse con éxito en la interacción con otras personas de su comunidad. Así pues, la socialización implica entender el entramado social que te rodea para poder participar de él y en él. Por tanto, es el proceso mediante el cual se aprende a ser miembro de la sociedad”.

La autora continúa ahondando en los agentes que hacen posible dicha socialización y cómo entre ellos, cobrando especial relevancia, encontramos a los medios de comunicación:

“A lo largo de la vida se asumen diferentes procesos socializadores y se convive con diferentes agentes de socialización. La familia ha sido considerada como la primera agencia de aprendizaje social, a la que se le sumaron las amistades, la escuela... En estos momentos podemos decir que los medios de comunicación, con los que convivimos naturalmente, se han convertido en ‘La familia’” (Núñez Domínguez, 2012: 559).

Los medios adquieren, por tanto, un papel principal como agentes de socialización, relegando a otras instituciones, como son la familia o la escuela, especialmente por su capacidad para transmitir conocimiento, creencias y valores. Sin embargo, esa influencia se dará en mayor o menor grado, en cada persona, en función de su nivel de formación y de información respecto al mundo que le rodea y respecto al conocimiento sobre los propios medios, y es aquí donde cobra una gran trascendencia la educación y, especialmente, la educación mediática.

El proceso de socialización es aquel mediante el cual el ser humano incorpora activamente significados culturales, entre los que se encuentran aquellos mensajes que provienen de su interacción con los medios de comunicación, que son consumidos de forma natural y cotidiana.

Los medios, como consecuencia de la aparición de las nuevas tecnologías, se han convertido en el eje principal de las actividades de la realidad, en la ideología implícita y explícita de nuestra sociedad actual. Este fenómeno ha transformado

nuestra vida cotidiana y nuestra práctica profesional, se han convertido en los “hiperagentes de socialización”.

Como manifiestan Sánchez, Isla y Sánchez (2012: 17):

“En las últimas décadas del siglo XX y en este siglo XXI, del que ya hemos concluido una década, los medios de comunicación han asumido un rol casi esencial -podríamos decir- en las estructuras sociales. Es impensable, desde nuestra cultura, plantearnos una vida al margen de los elementos tecnológicos, tan útiles (por una parte) y tan perjudiciales si se usan de forma inapropiada (por otra parte). Los evidentes cambios sociales y desarrollos tecnológicos confluyen en lo que ya es posible definir como una nueva época, la era digital, relevante en cualquier campo profesional, humano o científico...”

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, por tanto, nos adentra más aún en el debate siempre vigente, sobre la influencia de los medios en las personas/audiencia y, muy especialmente, en la socialización de estas, por el impacto social que esto representa. Este hecho está generando estudios por parte de diversas disciplinas.

Tanto desde el campo de la comunicación como de la educación, la psicología, la filosofía, la sociología, la antropología, se ha puesto de manifiesto la necesidad de que estos aspectos sean estudiados con total urgencia por su repercusión en la sociedad actual (Sánchez, Isla y Sánchez, 2012; Núñez y Loscertales, 2007; Núñez y Loscertales, 2010, Alsina, 1989; Mattelart, 1986, etc.).

#### **4.3.2 La perspectiva desde la Psicología Social**

Por el gran poder de influencia de los medios en las personas/audiencia se han generado investigaciones desde diferentes áreas de conocimiento. Observamos cómo desde la psicología existen distintas ramas que han tratado los medios desde distintos puntos de vista, sin embargo, es la “Psicología social” la que se ha centrado en comprender cuales son los mecanismos psicosociales mediante los cuales la comunicación influye, de forma determinante, sobre el pensamiento y las acciones de las personas.



Cabada del Rio (2006:20-21) realiza un recorrido por estas ramas, ofreciéndonos su visión sobre el proceso que ha generado el nacimiento y desarrollo de la “Psicología social”.

Según esta autora, la “Psicología de la comunicación” ofrece una visión muy básica, individual y demasiado genérica sobre la influencia de la comunicación en las personas. La “Psicología aplicada a la publicidad y a las Relaciones Públicas” es totalmente pragmática y mecanicista, dedicándose especialmente a analizar las técnicas comunicativas persuasivas. La “Psicología de la información”, ofrece un punto de vista cognitivo y neoconductista, que se centra sobre todo en la capacidad del receptor para procesar y percibir los medios. La “Psicología de la persuasión”, por su parte, se dedica a la comunicación específicamente “persuasiva”, yuxtaponiendo la psicología y comunicación de masas, desde un análisis descriptivo genérico e historicista, diacrónico, que carece de una visión analítica, integradora o actualizadora.

Cabada del Rio (2006), por tanto, concluye cómo la psicología cognitiva no bastaba para dar explicaciones fundadas y suficientes sobre el proceso de comunicación en el ser humano, puesto que estaba centrada en componentes estáticos de procesamiento de la información, independientes del contexto o configuración social en que el mismo se inserta y de la cultura, valores y patrones de pensamiento en los que se enmarca. Es por ello que surge la psicología social, ante la necesidad de asumir un enfoque de interpretación en términos de estructuras funcionales, enfoques socio-propositivos donde el concepto de mecanismo da paso al concepto de sinergia, fenómenos polifacéticos y multicausales, ideas, valores...

Por tanto, como afirma también Cuesta (2000:21):

“la psicología, especialmente la psicología social con sus áreas de conocimiento y los métodos que le son propios, constituye una valiosa aportación a la sistematización y consolidación de las ciencias de la información”

Desde la mirada de la psicología social, la persona inmersa en la sociedad mediática cobra una particular relevancia, por la importancia de comprender los

mecanismos psicosociales a través de los cuales la comunicación afecta e influye sobre el pensamiento y la acción humanos.

En la psicología social se parte del supuesto de que la realidad de la vida cotidiana se manifiesta en las significaciones de las representaciones sociales y en los discursos que componen el tejido social, y es precisamente, a través de esos discursos, mediante los cuales las personas (que forman parte de un espacio social concreto) dan sentido a las diferentes esferas de su vida, a ellos mismos, a sus acciones y a los demás.

En estos discursos que forman parte del tejido social es evidente que:

“.....los medios de comunicación tienen una notable repercusión en los procesos básicos de interacción psicosocial:

- Cognición social (identidad, representaciones, atribuciones causales, experiencias cognitivas y afectivas comunes etc.)
- Socialización (lenguaje, desarrollo del pensamiento, adquisición de hábitos, copia de modelos, etc.)
- Influencia Social (conformismo, persuasión, poder y autoridad, presiones inconscientes, etc.)
- Actitudes (formación y cambio. Prejuicios y estereotipos, etc.)

La discusión sobre la influencia de los actuales medios de comunicación y los efectos que realmente producen y sobre la forma en que condicionan o no a la interacción social, objeto básico de nuestra disciplina, está ya siendo uno de los campos de mayor interés en los estudios e investigaciones psicosociales.” (Loscertales y Núñez Domínguez, 2007-2008: 2-3)

Es importante señalar que, aunque la perspectiva psicosocial tradicional en el proceso de comunicación de masas, se caracteriza por dirigir su mirada hacia las personas y la influencia de los medios en ellas, dejando en un segundo lugar el mensaje en sí mismo, Cuesta (2006), propone un análisis psicosocial desde

un nuevo enfoque metodológico, conceptual y epistémico que le lleva a estudiar la fuente real y el significado que le atribuye el sujeto o la audiencia, un aspecto esencial para nuestro estudio.

Por ello este autor expone:

“...el receptor procesaría la información en base a características “superficiales” de la fuente (extrínsecas al mensaje) tales como el atractivo, o se centraría en aspectos intrínsecos del discurso, según sus propias necesidades o intereses. Los modelos o Teorías de los Usos y Gratificaciones avanza en una aproximación similar, desde el momento en que la fuente no es algo “dado” de forma pasiva al sujeto, sino que ésta es tratada y, de alguna manera definida por el propio receptor o audiencia, por el grupo social en el caso de la comunicación social” (Cuesta, 2006:25)

Cuesta (2006) manifiesta algo que da sentido y argumenta nuestro trabajo y es que el análisis de los mensajes debe de evolucionar de forma sustancial, puesto que la esencia del acto comunicativo la constituye, precisamente, la información contenida en el discurso, opinión con la que coinciden Fishbein y Ajzen (1981: 63):

“La información constituye la esencia del proceso de comunicación y la persuasión. Toda tentativa persuasiva se hace en la confianza de que el sujeto será influido por la información contenida en el mensaje. La eficacia del mensaje depende, en gran medida, de la naturaleza de esa información. Es por tanto un poco desconcertante ver que el contenido del mensaje no ha sido prácticamente atendido”

Por tanto, el modo de abordar el análisis del mensaje desde la Psicología de la Comunicación que sostenemos es el que enfoca el problema desde el sujeto y sus procesos mentales activos o, por ser todavía más precisos y más exigente con el método, el modo proactivo.

Para concluir este apartado, creemos importante recoger, por una parte, la reivindicación de Cabada del Rio (2006:21) cuando expone:

No existe sin embargo, “stricto sensu”, un enfoque sistemático, holístico de “Psicología Social de la Comunicación de masas” desde un punto de vista netamente psicosocial (sistémico) y no estrictamente psicológico que sea abarcador e integrador (que incluya tanto la comunicación “persuasiva” como la “distractiva”) y menos aún un análisis psicosocial riguroso que permita la aproximación a la elaboración de una futura construcción de una “Teoría psicosocial de la comunicación de masas”, permitiendo a su vez caminar hacia una actualización de la disciplina comunicativa masiva desde este enfoque psicosocial, prisma fundamental, marco teórico consistente y apropiado”

Por otra parte, existe otro aspecto de la psicología social que apunta Cabada del Rio (2006), que consideramos importante para nuestro estudio y que tiene que ver con otra función de la psicociología.

Si bien es cierto, que en un primer momento, en el estudio de comunicación de masas, la descripción de las acciones efectuadas resultaba suficiente, sin embargo en la actualidad; en donde lo importante no es solo comunicar, sino comunicar bien y responsablemente; los efectos y las repercusiones de dichas acciones van cobrando mayor importancia y, para ello, resulta fundamental que la actual Teoría de la Comunicación de masas entronque con la Psicología social y se deslinde, en cierto modo (conceptualmente), de los fines propios del ámbito empresarial y político y de las prácticas comunicativas en estos.

En este sentido nos parecen interesantes sus reflexiones sobre la naturaleza psicociológica de la disciplina comunicativa persuasiva, entendida esta como la comunicación promovida por las corporaciones (ámbito económico o lucrativo) y por las instituciones políticas.

Al incorporar las corporaciones y empresas de comunicación de masas la responsabilidad social corporativa comunicativa, las empresas se tornan entonces protagonistas de la acción social, lo que las posiciona, por la trasmisión de mensajes de “proyección social” y su posición privilegiada, en núcleo movilizador de nuevos valores. Esto les obliga a rendir cuentas a la sociedad, hablándose hoy de la “conciencia social crítica de las organizaciones”.

En este caso, esta autora propone, que el esfuerzo para evitar que las acciones sociales masivas de las empresas se conviertan en meras técnicas, tendría que venir del ámbito de la sociopsicología, revisando las consecuencias y efectos psicosociales de las técnicas comunicativas que bajo su efecto se promueven o sancionan, en aras de su adaptación social.

De este modo, se concibe entonces la comunicación corporativa masiva como un factor ineludible, de adaptación y supervivencia de las empresas e instituciones en el sistema social y como garantes de la cohesión social.

### **4.3.3 La perspectiva desde la Educación**

Siguiendo el hilo conductor del proceso de socialización, es evidente que la educación es uno de los elementos claves que hace posible este proceso.

Mediante la educación ofrecida, tanto por la familia o la escuela, como por la sociedad, los medios, etc., las personas incorporamos activamente significados culturales.

Educación y comunicación son por tanto términos estrechamente vinculados, que forman parte de la misma realidad. Es evidente que el hecho de educar, ya sea de una manera formal o informal, implica siempre un proceso comunicativo, sin embargo esa relación no es recíproca, ya que todo acto comunicativo no siempre implica un proceso de enseñanza.

Rodríguez Diéguez nos ilustra sobre este hecho:

“La enseñanza se perfila así como una realidad más limitada en su sentido global por unas fronteras que no coinciden con las de la comunicación. Enseñanza es... una comunicación intencionalmente perfectiva y al tiempo controlada.

Por comunicación perfectiva entiendo aquella trasmisión de información que coopera al acercamiento de la configuración actual de una persona al normotipo en su entorno social” (Rodríguez Diéguez, 1988:133).

#### **4.3.3.1 Concepto y modalidades de educación**

Pero antes de continuar, se impone preguntarnos ¿qué entendemos por educación?

Las definiciones pueden ser muy amplias, en función de los aspectos en los que se focalice la atención, por tanto nos parece importante recurrir a su significado etimológico, en el que el término “educación” se constata que procede del vocablo latino educare, vinculado con el verbo ducere (conducir).

La educación, por tanto, puede ser definida como un proceso mediante el cual se ayuda a la persona a “conducir” su vida hacia el perfeccionamiento, proceso que implica tanto la autorrealización como su incorporación a la sociedad, en función siempre de sus necesidades, intereses y posibilidades personales.

Por otra parte, la definición que establece la Clasificación Internacional Estándar de Educación, aunque institucional y restrictiva, vuelve a vincular de manera muy estrecha este término con la comunicación, manteniendo que educación es “comunicación organizada y sostenida diseñada para producir aprendizaje”

Nuestra concepción de la educación coincide con la propuesta por García Matilla (2003: 65)

“Educar es comunicar el afecto, es también ayudar a construir la sensibilidad, fomentar la creatividad, formar en la autoestima y enseñar a mirar al mundo desde la emoción y, al mismo tiempo, dar estímulos para que la propia persona sepa canalizar esas emociones y vivir en sociedad.

La educación debe servir para motivar y alentar a construir el deseo de aprender. El aprendizaje es un proceso dinámico que se construye desde el propio individuo y depende también indisolublemente de su contexto. El aprendizaje no se impone desde fuera, siempre se construye”.

La educación, por tanto, es un fenómeno muy complejo que necesita ser analizado desde múltiples perspectivas.

Es necesario contemplar las distintas modalidades de educación que nos serán de gran utilidad para nuestro análisis. Por ello encontramos que la educación puede ser:

- Educación formal, entendida como aquella educación institucionalizada y planificada por el Estado.

Como apunta Coombs (1973: 315)

“La educación formal comprendería “el sistema educativo” altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de universidad”.

- La educación no formal hace referencia a aquella que es intencionada, sea institucionalizada o no. Este tipo de educación es organizada y estructurada, lo que significa que está diseñada para un grupo y tiene una meta identificable, por tanto está organizada para lograr unos objetivos de aprendizaje concretos.

“El conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado”.  
(Trilla, 1993:30)

- La educación informal se caracteriza por no ser ni intencionada ni planificada y, como indica Coombs (1973: 315), se trata de un:

“Proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente”.

Mediante esta clasificación se nos ofrece la posibilidad de entender algunas formas del hecho educativo, sin embargo no son las únicas, existen otros conceptos como:

- La educación permanente, es un movimiento que tiene su origen en los años 20 y que se retoma en los años 70 y que ha supuesto una de las revoluciones más importantes de nuestra época en el ámbito pedagógico. Se trata de aquella educación que tiene como objetivo llegar a todos los niveles y las modalidades de la población, a lo largo de toda la vida de la persona, para que a esta le sea posible tanto recibirla como llevarla a cabo. Para que esta sea viable, se requiere que instituciones, sectores y agentes diversos se involucren.

Trilla (1993:51) la describe como sigue:

“No es una clase, o un tipo, o un sector de la educación, sino una construcción teórica sobre lo que debiera ser la propia educación (...) El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. Dicho de otro modo: la educación permanente no es un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de las partes”.

Es importante aclarar que educación permanente no se corresponde con el concepto de educación continua, educación recurrente o educación para adultos. Para ello tomamos la propuesta de Rodríguez (2012) cuando describe estas:

- Educación recurrente se entiende como el despliegue de los periodos de escolaridad intercalándolos en tiempos de trabajo. Este concepto puede ser entendido como una ampliación de la Educación a Distancia.
- Educación continua, por su parte, se centra en el perfeccionamiento profesional de los trabajadores y es el conjunto de acciones formativas que se desarrollan para mejorar las competencias y cualificaciones de los profesionales en formación o la recualificación de los profesionales ocupados, que haga posible compatibilizar una mayor competitividad de las empresas y una formación profesional individual. También es definida



como toda actividad de aprendizaje que se lleva a cabo a lo largo de la vida con el propósito de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes desde una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.

Se trata, por tanto, de una acción global que rompe con las visiones tradicionales de establecer diferencias entre educación y formación, así como con la división de la vida en las etapas de escuela, trabajo y jubilación.

La educación continua está dirigida a obtener los siguientes objetivos:

- Mejorar el nivel de cualificación de los profesionales de diferentes sectores para evitar el estancamiento en su cualificación y permitir una mejora de su situación laboral y profesional.
- Dar respuesta a las necesidades específicas de las organizaciones y empresas.
- Contribuir a la mejora de la competitividad de instituciones y empresas.
- Hacer posible la adaptación de los recursos humanos a todo tipo de innovaciones que se vayan produciendo, sean de carácter tecnológico o a nuevas formas de organización del trabajo.
- Propiciar el desarrollo de nuevas actividades económicas y sociales que contribuyan a la mejora de la vida de las personas.

#### **4.3.3.2 Educación y valores**

Como ha quedado reflejado en el concepto de educación que define García Matilla (2003), la educación no solo se conduce a la persona para la incorporación de conocimientos y habilidades, sino también y sobre todo, se incorporan valores que van a regular su actuación personal y social.

Por tanto, es una responsabilidad, para los agentes que detentan la educación, poner el máximo esfuerzo para educar en valores, para construir una sociedad actual con un espíritu humanizador que se proyecte hacia el futuro.

#### 4.3.3.2.1 *Concepto y clasificación de valores*

Pero ¿Qué entendemos por valores?

La palabra “valor” procede del latín “valeo” que significa el “precio o valor” que se le confiere a una determinada cosa o persona. También se entiende como tener poder, fuerza o influencia para algo. O ser eficaz, ser bueno para algo. Pero “valor” además está relacionado con el término “valetudo” que tiene que ver con la salud, es decir, ser o estar bien, vigoroso/a y sano/a.

En este sentido, nos parece acertada la propuesta de Loscertales y Bonilla (2009:19) de remitirse a los determinados diccionarios para analizar distintas acepciones del concepto “valor”, que contribuye a aportar una visión más completa del término.

El Diccionario de uso del español (Maria Moliner, 1988, Tomo II., 1437) dice así:

“Con referencia a una persona, utilidad o interés que tiene para ella la cosa de que se trata”

“V. Cívico. Entereza de los ciudadanos para cumplir sus deberes tales, sin dejarse acobardar por amenazas o peligros”.

“Armarse de valor. Prepararse con un acto de decisión a realizar o afrontar una cosa temible”

Por su parte, en el Diccionario de la Lengua Española (DRAE; 2001, Tomo II., 2267) se recoge un desarrollo importante de este término, de los que estos autores han seleccionado algunos aspectos dignos de ser considerados por este estudio y que por tanto subrayamos.

Entendiendo el valor como precio o importancia:

“1.m. Grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite.”

Esta definición resulta de gran importancia para nuestra investigación ya que el propio concepto de valor recoge en sí la capacidad de ofrecer satisfacción.

“2. Cualidad de las cosas, en virtud de la cual se da por poseerlas cierta suma de dinero o equivalente.

3. Alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase”.

Cuando se refiere a capacidad personal o valentía:

“4. Cualidad del ánimo, que mueve a acometer resueltamente grandes empresas y a arrostrar los peligros”.

“9. Persona que posee o a la que se le atribuyen cualidades positivas para desarrollar una determinada actividad”.

Es importante detenerse también en estas definiciones, porque se vinculan a cualidades que tienden a humanizar, activando a las personas hacia la consecución de actitudes y conductas que promueven la socialización adecuada.

No debemos perder de vista, como apuntan Loscertales y Bonilla (2009:19) el concepto filosófico que se deriva también en el concepto cívico del “valor” que distingue entre diversos tipos:

“10. Fil. Cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores”.

“cívico.m. Entereza de ánimo para cumplir los deberes de la ciudadanía, sin arredrarse por amenazas, peligros ni vejámenes”.

Es importante señalar que es la Ética, dentro de la Filosofía, la rama encargada del estudio de los valores humanos. El significado etimológico de ética, previo a su estudio filosófico, hace alusión a aquello que tiene que ver con las costumbres, con lo que normalmente se hace.

Ya en la Filosofía, ética adquiere un nuevo significado, siendo definida como el área encargada del estudio de lo moral, de los valores y de las conductas vinculadas a dichos valores. Por ello, en nuestro estudio se hará alusión indistintamente al término ética y moral.

En un recorrido por la reflexión filosófica, desde la antigua Grecia, de la mano de los estoicos, Sócrates y Platón, pasando por la Escolástica medieval con Santo Tomas de Aquino, continuando por los diferentes momentos de la historia, hasta llegar a nuestros días con las aportaciones de Max Weber y Max Scheler, que ofrecen perspectivas de los valores más funcionales e identificables y actualizadas de este concepto, los valores se constituyen como los pilares fundamentales, los ejes de la historia del conocimiento humano.

Destacar en este sentido la aportación de Max Weber en 1905, que desde una perspectiva sociológica y hasta economicista del análisis de los valores en la sociedad moderna, propuso lo que se ha venido a denominar “acción racional de acuerdo con los valores”, entendiendo esta como la acción que las personas realizan teniendo como móvil principal sus valores, sin considerar las consecuencias que esta acción pueda tener.

Este autor realiza un análisis sociohistórico del comunismo primitivo, de la sociedad antigua, de la sociedad feudal, y de la sociedad capitalista y concluye que el mundo capitalista está regido por la ética protestante, que en la búsqueda de la perfección para la salvación eterna exige unos triunfos que se van a plasmar en llegar a los máximos logros económicos.

Las aportaciones de Max Scheler (1941) son consideradas como un planteamiento filosófico muy válido y actual, donde se ofrece una perspectiva de los valores centrada en la persona y en su construcción ética. Su propuesta de los valores se presenta en la siguiente jerarquía:

- Valores útiles, lo agradable o desagradable
- Valores vitales, fuerte y débil
- Valores lógicos: conocimiento puro de la verdad y su contraste con la falsedad
- valores estéticos: lo bello y lo feo
- Valores éticos: lo justo y lo injusto
- Valores religiosos, lo santo y lo profano

Por otra parte, al referirnos a los valores y su estudio psicológico, podemos apreciar que tiene una amplia historia y diversas teorías.

La Psicología Social, como recoge Montero Rivero (2006) en los años 60, manifestó una preocupación por el declive de valores en las sociedades desarrolladas, como consecuencia de ciertas transformaciones sociales. En estos años el enfoque que predomina es el que planteó Abraham Maslow en su libro *Un nuevo enfoque sobre los valores humanos*, en el que plantea que los valores son referentes de las motivaciones, los impulsos y los instintos, por lo que están relacionados directamente con las necesidades biológicas y psíquicas de la persona. Por tanto, según este autor, cuando la persona satisface las necesidades más básicas, que son el alimento, el descanso y la seguridad, aparecen otras necesidades psíquicas superiores como son la autorrealización profesional, la experiencia religiosa, la creatividad, el conocimiento, la exploración del mundo, etcétera, y, si no se desarrollan satisfactoriamente, pueden generar problemas existenciales y desajustes psicopatológicos.

Esta autora también hace referencia a Milton Rokeach, que considera los valores como estructuras representativas, instrumentos de medida que rigen la conducta de las personas, ya que le permiten ordenar e interpretar y son mediatizados por el contexto social, pues es este quien los configura y transmite.

Schwartz y Bilsky (1987), desde la tradición sociocognitiva, consideran que los valores son representaciones cognitivas que tienen su origen, por una parte, en necesidades biológicas básicas y de interacción social y por otra, en las demandas de diferentes instituciones sociales. Pero es importante tener en cuenta que los valores suponen una construcción individual de una meta transitacional (valores finales/ instrumentales), donde las metas expresan intereses (individuales, colectivos y ambos) que tienen que ver con el dominio motivacional. Estos autores concluyen que estos intereses son evaluados según un rango de importancia o no importancia como principios de actuación del individuo.

Desde finales del siglo XX, se conciben los valores en la dimensión del grupo, es decir, en el ámbito social, por lo que los valores se consideran como conjuntos

de ideas culturalmente disponibles para la adhesión de las personas a una sociedad concreta, como el conjunto de principios que guían el comportamiento de la persona y hacen que se sienta parte de un grupo. Vander Zanden (1986) se acerca a la definición de valor desde la ética, afirmando que el valor es un principio ético con respecto al cual las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que son empleados a la hora de juzgar conductas. En el desarrollo de nuestra vida social se producen sentimientos compartidos respecto a lo que es bueno o malo, lo que es importante o no lo es, lo que es deplorable o meritorio. Por tanto, los valores dotan de significado a nuestra vida; la experiencia del mundo -de las personas, de los objetos, de los acontecimientos- no son vividos en términos fríos, distantes y asépticos, sino en términos humanos, es decir, son sentidos.

Por ello para Vander Zanden, los valores sociales son la piedra angular de la existencia humana, son la sustancia de la vida.

Aunque no procede en este estudio entrar en su análisis, sí es importante reseñar desde la filosofía española contemporánea la obra de Ortega y Gasset: *“Introducción a una estimativa ¿Qué son los valores?”* donde se sientan las bases de su pensamiento ético.

Desde este contexto, es importante destacar las propuestas de autores como el siguiente:

“no son ni cosas ni impresiones subjetivas, porque los valores no son (...) no tienen, pues la categoría de ser, sino la categoría de valer. (...) El valor es una cualidad”. (García Morente, 2000: 355-356)

Por ello, los valores no son cosas materiales que se puedan tocar, coger, pesar, medir, etc., es decir carecen de corporeidad y no están encorsetados ni por un espacio ni por un tiempo concreto

“los valores no se pueden demostrar, sino que lo único que puede hacerse es mostrarlos. (...) Además, los valores son absolutos” (García Morente, 2000: 357-358)

Este autor analiza los valores según una serie de características, la objetividad, la cualidad, la polaridad y la jerarquía.

Además insiste en que los valores no tienen en sí mismos una entidad diferente de aquello a lo que dan precisamente cualidad de valer, reforzando la entidad de ese ente en sí mismo, es decir, los valores no son entes, sino que representan cualidades de entes.

Por tanto los valores “representan lo que en la realidad hay que valer” (García Morente, 2000: 364).

Y en tanto que valen, tienen polaridad

”un polo positivo y un polo negativo; todo valor tiene su contravalor. Al valor conveniente se contrapone el valor inconveniente (contravalor); a bueno se contrapone malo, a generoso se contrapone mezquino; a bello se contrapone feo; a sublime se contrapone ridículo, a santo se contrapone profano. No hay, no puede haber un solo valor que sea solo, sino que todo valor tiene su contravalor negativo o positivo” (García Morente, 2000:359).

Distintos autores han acometido clasificaciones de los valores que son de gran utilidad, como Frondizi (1972), que diferencia entre valores objetivos y subjetivos o Spranger (1954), que distingue entre valores inferiores (económicos y afectivos), intermedios (intelectuales y estéticos) y superiores (teoréticos: morales y espirituales)

Sin embargo consideramos clave para nuestro estudio la perspectiva que desde la Psicología Social nos ofrece Rokeach (1973), donde recoge dos amplias series que son:

- Valores instrumentales o relacionados con modos de conducta (valores morales)
- Valores terminales o referidos a estados deseables de existencia (paz, libertad, felicidad, bien común).

Para terminar este apartado creemos importante dejar constancia de algunos aspectos que son esenciales.

Como exponen Loscertales y Bonilla (2009:20)

“Hemos de entender que los valores no pueden depender de modas, épocas o estilos. Tampoco puede depender de que lo consideren como tal –valor- unas personas u otras, es decir que los valores valen en sí mismos. No dependen de puntos de vista individuales, ni de posicionamientos personales. Están por encima de estas apreciaciones, ya que ostentan su validez de forma incuestionable. Es cierto que puede suceder que determinados valores, -en determinadas épocas- estén más o menos presentes, pero esto no implica que dejen de existir, y mucho menos que dejen de valer”.

También estos autores ponen de manifiesto cómo desde la Filosofía los valores son importantes en un doble sentido:

“En líneas generales se puede afirmar que, desde la perspectiva filosófica, los valores son importantes tanto para los individuos como para ese otro ente, la sociedad, en la que se insertan las personas. Su utilidad es innegable, son el punto de referencia ideológico-conductual: los valores que una persona suscribe le orientan sobre sus pensamientos y sus comportamientos en el seno de su núcleo social. Y además aparecen dos características básicas en los valores: la jerarquía: los valores están en una escala de importancia, desde los más relevantes a los menos”. (Loscertales y Bonilla, 2009:19)

Por otra parte, como expresa (Fichter, 1982:303)

“los valores sociales que llevan consigo la máxima obligatoriedad moral y ética, suelen ser el núcleo de la ética personal del individuo”

Y que:

“la interiorización de reglas, valores y juicios es una parte importante del desarrollo social y moral”. (Herbert, 1992:37).



#### 4.3.3.2.2 *Los valores en la educación*

Por todo ello la educación juega un papel fundamental en la generación de los valores.

Como expone Jiménez (1997), cuando nos referimos a los valores en la educación es evidente que no estamos hablando de algo nuevo, sin embargo, sí es cierto que siempre se sitúa en un lugar central de la actualidad, debido a la gran repercusión que este aspecto tiene para las personas y la sociedad.

Este autor expone cómo, a lo largo de la historia de la educación, se ha establecido un nexo de relación entre las propuestas éticas-filosóficas de las diferentes corrientes y sus respectivos planteamientos pedagógicos.

Desde Grecia, pasando por las escuelas propias de las sociedades con predominio religioso, la Escuela Nueva, hasta llegar a nuestros días, la educación en valores ha sido una constante.

Es por tanto fundamental para la sociedad, educar a las personas en valores que aseguren una buena convivencia, en el marco de una ciudadanía democrática.

Eso supone transmitir e ir adquiriendo una escala de valores definida, que contribuya al propio proceso de desarrollo personal, poniendo especial atención en el aprendizaje de carácter dinámico, teniendo presente que en dichos valores van a influir factores como el momento en que se vive, la situación social y la interiorización.

Piaget (1983) señala que toda sociedad crea una serie de dispositivos que buscan conservar los valores sobre los que se sustenta. Por tanto, los valores nos guían, es decir, son los timones personales que cada uno tiene en su vida. Este proceso de asimilación de valores comienza desde la infancia y se prolonga y afianza a lo largo de la vida y en la forma en que cada cual interpreta las consecuencias de sus comportamientos, en clave de éxito o fracaso

Por tanto, como expresa Tierno (1996:263).

“si somos capaces de abrir el corazón y la mente de los niños a los valores esenciales, será como si hubiésemos encendido un faro que les iluminará constantemente a lo largo de su existencia”

Sin embargo, esta tarea tan apasionante presenta una gran complejidad debido a la cantidad de variables y agentes implicados en la misma.

Este faro que ilumina al ser humano, siguiendo la metáfora a la que hacía alusión Tierno (1996), debe de ser construido y prendido desde el ámbito donde se cimenta la persona, nos estamos refiriendo al ámbito familiar. Como indica Savater (1997) la socialización primaria se produce en el seno de la familia, es ahí donde la persona aprende, entre otras cosas, los valores esenciales. Por tanto, la socialización primaria ha de realizarse de un modo satisfactorio para que la socialización secundaria sea mucho más fructífera, porque tendrá una base sólida en la que asentar sus enseñanzas.

“La familia brinda un menú lectivo con mínima o nula elección de platos pero con gran condimento afectivo de los que se ofrecen. Por eso lo que se aprende en la familia tiene una indeleble fuerza persuasiva, que en los casos favorables sirve de acrisolamiento de principios moralmente estimables que resistirán luego las tempestades de la vida, pero en los desfavorables hace arraigar prejuicios que más tarde serán casi imposibles de extirpar.” (Savater, 1997: 58)

Savater analiza cómo actualmente, por motivos sociológicos, psicológicos, morales, etcétera, la familia generalmente no está cumpliendo con este cometido que le es propio, lo que genera un conflicto de importantes dimensiones:

“Para decirlo muy esquemáticamente, cuando la familia socializaba, la escuela podía ocuparse de enseñar. Ahora que la familia no cubre plenamente su papel socializador, la escuela no solo puede efectuar su tarea específica con la tarea del pasado, sino que comienza a ser objeto de nuevas demandas para las cuales no está preparada”. (Savater, 1997: 59)

Este hecho está provocado porque:

“Cada vez con mayor frecuencia, los padres y otros familiares a cargo de los niños sienten desánimo o desconcierto ante la tarea de formar las pautas mínimas de su conciencia social y las abandonan a los maestros, mostrando luego tanta mayor irritación ante los fallos de estos cuanto que no dejan de sentirse oscuramente culpables por la obligación que rehúyen”. (Savater, 1997: 59)

La consecuencia de este hecho es que:

“... la formación de la conciencia moral y social de los hijos no sale demasiado bien parada. Y desde luego las instituciones públicas de la comunidad sufren una peligrosa sobrecarga. Cuanto menos padres quieren ser los padres, más paternalista se exige que sea el Estado”. (Savater, 1997: 63)

Por tanto, Savater (1997) aboga por que las familias acometan la responsabilidad que les corresponde en este sentido, para lo que es importante la formación y la recuperación de la autoridad perdida, entendiendo el término “autoridad” desde su sentido etimológico, es decir “ayudar a crecer”.

Desde el sistema educativo, como apunta Bonilla Borrego (2005), existe una clara apuesta por la educación en valores, porque para que los alumnos y alumnas crezcan como personas, es esencial continuar construyendo una adecuada escala de valores.

Este planteamiento es también defendido por Schramm (1990:267) cuando dice:

“Un proyecto educativo está insoslayablemente determinado y definido por el tipo de hombre que se pretende formar y, consecuentemente, por el modelo de sociedad que se aspira a construir. Antes de educar, se requiere haber optado por un sistema de valores, ya que la educación se ha de orientar en una determinada manera de entender el hombre, la vida, el mundo.

Resulta imposible educar sin una referencia al ámbito de los valores”.

Como apunta Jiménez (1997) en el centro docente se dan una serie de circunstancias que favorecen este proceso:

- Se trata de un ámbito de convivencia donde se experimentan situaciones sociales que propician la formación en valores, como la resolución de conflictos, la participación democrática, etc.
- Se ofrecen unas condiciones organizativas tanto espaciales como temporales que hacen posible un tratamiento didáctico sistemático, integrado y continuado de determinadas temáticas que tienen que ver con la formación en valores.
- Desde los centros formativos, se aprovechan otras vivencias, informaciones que pueden ser analizadas desde distintos puntos de vista por el alumnado.
- En los currículums que se derivan de la LOGSE, los valores son incorporados como contenido educativo, a cuyo tratamiento “transversal” se le da una enorme importancia

En relación a este último apartado, es importante tener en cuenta que en las diversas leyes educativas, en mayor o menor medida y no sin falta de polémica, se viene recogiendo la educación en valores.

Sin entrar a profundizar en el desarrollo de la educación en valores en las distintas leyes educativas, por no ser este el objeto específico de este estudio, sí es importante destacar que en nuestro país, la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990 supuso un revulsivo a la educación ética, concediéndole un papel relevante a los valores y las actitudes. De tal manera que en la “Exposición de motivos” de la LOGSE (1990) se recoge que:

“el objetivo primero y fundamental de la educación es proporcionar a los niños y las niñas (...) una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma”

Como expresa Domínguez Chillón (2004:11):

“Por fin se recogía y explicitaba en una legislación educativa la idea de los valores como algo esencial e imprescindible en una educación integral armónica”.

Es importante en este sentido destacar también, como plantea González Lucini (1994), los temas transversales explicitados en dicha ley y referidos a la educación en valores, ya que adquieren una importante relevancia para la vida de las personas y la construcción armónica de la sociedad actual, entendiendo que los contenidos transversales son contenidos de enseñanza esencialmente actitudinales, que deben formar parte dinámica e integrada en la organización y el desarrollo de la actividad escolar, así como en los contenidos de todas las áreas y a lo largo de toda la escolaridad.

En este sentido, como expone Morón Marchena (1997: 44), se considera la educación en valores un eje sobre el que pivota la acción educativa:

“La educación moral y cívica es el eje transversal nuclear en torno al que giran y se integran los restantes temas transversales y la acción educativa del centro, ya sea porque en sí mismos son educación en valores, o porque tienen importantes implicaciones en el ámbito ético-cívico”.

Sin embargo, es importante tener en cuenta, como indica Pilar Aguilar (2000:20-21) que los profesores acostumbrados a manejar contenidos y saberes lógicos, institucionales, ilustrados, se sienten inseguros ante los temas transversales:

“nos asusta abordar abiertamente lo que pueda calificarse de ideológico y/o afectivos-personal. Y nos asusta, entre otras razones, porque nuestro propio currículo oculto nos bloquea, porque no somos conscientes de su poder y su presencia, porque estamos convencidos de que la ciencia es neutra y se sitúa por encima del bien y del mal....

Y sin embargo, para mí y para muchos otros docentes, los temas transversales constituyen el auténtico meollo educativo y no el relleno entre huecos que deja ‘lo serio’”.

Este hecho pone de manifiesto que es esencial acometer también la formación del profesorado, una tarea tan necesaria como compleja, pero desde nuestro punto de vista, apasionante.

Es así una realidad, que todos los agentes de educación consciente o inconscientemente educan en valores, por tanto, es importante que los contenidos valorativos y actitudinales sean trabajados de forma crítica y reflexiva desde la escuela, desde la familia, y muy especialmente por su gran influencia en nuestra vida actual, desde los medios de comunicación, lo que se ha venido a denominar “la escuela paralela”.

#### *4.3.3.2.3 La educación en valores a través de los medios*

Este es un aspecto central en nuestro estudio, pues los medios de comunicación son, en la actualidad, los más poderosos agentes de educación en valores.

Este poder de los medios es ejercido a través de las distintas formas de educación, sin embargo, como podremos demostrar más adelante, es a través de la educación no formal (es decir, la que se lleva a cabo de forma intencionada, sea o no institucionalizada) y mediante la educación informal (la que se ejerce de forma no intencionada y no planificada), como los medios actúan de forma tan contundente.

Gran parte del desarrollo teórico de este trabajo se centrará en el poder de transmisión de valores a través de estas dos formas de educación, sin embargo creemos que es importante acometer en este apartado las posibilidades que los medios ofrecen para educación formal, es decir en la educación institucionalizada y planificada por el estado, donde entre otros aspectos, se definen y clasifican los valores que han de ser transmitidos en un país, en una sociedad y que generalmente forman parte de su cultura.

El establecimiento de estos valores se lleva a cabo por el sistema educativo, a través de leyes. Centrándonos en nuestro país, desde 1970, España ha sufrido muchos cambios en educación, como da cuenta de ello las siete leyes educativas habidas desde el año 1970. Ante tan amplio espectro y con la intención de centrar nuestro discurso, no debemos de perder de vista que entre estas ha habido tres leyes que han sido vertebradoras de la educación en España. La de

1970, que tuvo vigencia hasta 1990, la LOGSE que derogó la primera, y la LOE de 2006.

De entre ellas la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990 estableció, como hemos comentado anteriormente, un antes y un después respecto a la educación ética.

El profesor Pérez González (1995) ofrece una interesante visión del uso educativo de los medios de comunicación partiendo del carácter transversal de educación en valores. La LOGSE introdujo los medios de comunicación en el curriculum y en los distintos diseños. Se reconoce que la información que los alumnos y alumnas obtienen de los medios llegan incluso a superar los que se obtienen en el aula, por ello la importancia de educar críticamente en el consumo de estos.

Por tanto Pérez González (1995) propone cuatro grandes niveles de actitudes respecto a los medios, que pueden incluirse en el curriculum:

- Como instrumento pedagógico-didáctico auxiliar en cualquiera de las áreas de aprendizaje.
- Como elemento de motivación para favorecer la interdisciplinaridad.
- Como medio de transmisión informativa del exterior del aula.
- Como canal mediante el cual el alumno o alumna puedan transmitir la información que elaboran, con un sentido de responsabilidad y con espíritu crítico y participativo.

Por tanto, como recoge Morón Marchena (1997), los medios son instrumentos imprescindibles para la educación actual, puesto que ofrecen grandes posibilidades para la experiencia y para la experimentación.

Todos los valores, creencias, intereses o actitudes, que los medios reflejan de la sociedad actual han de ser analizados, utilizados y tratados adecuadamente, estableciendo estrategias concretas en función de sus peculiaridades.

Por todo ello, según Pérez González (1995), los contenidos de Educación de Medios pueden considerarse desde tres puntos de vista:

- Conceptual: Conocimiento de los medios. Es decir conocer su infraestructura, tanto empresarial como desde la comunicación, en su más amplio sentido: conocimiento de los géneros, formatos, etc.
- Procedimental: Conocimiento con los medios, utilizándolos tanto como verdaderas fuentes de documentación actualizada en todas las áreas o como elaboración y producción de materiales originales propios.
- Actitudinal: Conocimiento ante los medios. Este es un campo muy amplio y de vital importancia, que invita a profundizar racionalmente para ir más allá de dichos medios, es decir, para conocer sus efectos sobre las personas, saber interpretarlos de manera crítico-creativa, para poder debatir sobre la realidad y la credibilidad de estos, enseñando a adoptar una actitud analítica y reflexiva.

Diversos autores como Aguaded y Morón Marchena (1994), Feria Moreno (1995) Martín Barbero (1997), García Matilla (1999), etcétera, trabajan en este sentido desde la Educomunicación, ámbito que será estudiado con más detenimiento más adelante.

Sobre estos aspectos, Feria Moreno (1995: 54) propone:

“El profesorado ha de utilizar los medios de comunicación en base a un modelo de análisis crítico que posibilite una adecuada visión de la realidad, sus estructuras y relaciones, y que paralelamente, se incardine en la cultura educativa, por lo que sea posible la construcción del conocimiento en función de los contenidos culturales que aparecen en los medios de comunicación, de tal forma que se trasladen a contenidos curriculares y experienciales significativos para el alumnado”

García Matilla (1999:107-108) por su parte, expone cómo es fundamental que el sistema educativo se involucre en la educación de los medios, con los medios y ante los medios, por diversas razones:



“Lo cierto es que en nuestros días la mayor parte de la información no circula ya por las redes educativas convencionales y esto hace que la escuela necesite renovarse para conseguir su propia supervivencia. Esa primera competencia que le surge a la escuela tiene que ver con los nuevos canales de información, que a su vez, transmiten normas o las contradicen, presentan valores o contravalores y, en cualquier caso, aportan una determinada visión del mundo muy cercana al concepto que Ignacio Ramonet ha definido como ‘pensamiento único’”.

Este autor insiste en que el sistema educativo debería tener como prioridad e incidir en la formación en valores y cómo los medios son un importante instrumento para ello:

“Existen experiencias que demuestran cómo todos esos valores pueden ponerse en práctica a partir de la formación en los medios, la creación de televisiones escolares, y el desencadenamiento de procesos de comunicación que incluyan análisis-producción-reflexión.

(...) Existen experiencias muy interesantes que intentan concienciar a los jóvenes de la necesidad de reflexionar sobre los medios dándoles paralelamente recursos para que sean capaces de producir sus propios mensajes” (García Matilla, 1999:109)

No podemos estar más de acuerdo cuando García Matilla (1999:109) concluye:

“Las tecnologías de la información y la comunicación deben integrarse en la escuela, para recuperar un discurso humanista y para volver a prestigiar a la escuela misma”.

Para finalizar estos apartados dedicados a educación y valores es importante poner de manifiesto, como expresa Gervilla Castillo (2003), que es una realidad que cada momento histórico en relación con sus circunstancias humanas, científicas y técnicas, genera un conjunto amplio de valores que tienen su expresión en la forma de vivir y se lleva a cabo en su contexto cultural concreto. Por ello, la función que tienen que cumplir los agentes de la educación, en este momento la familia, la escuela y los medios de comunicación, es ejercer una

función conjunta y coordinada de análisis, actuaciones y evaluación en relación con los valores.

#### **4.3.3.3 Concepto y clasificación del valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción**

En este punto, se impone analizar los valores que el sistema educativo considera esenciales y entre ellos localizar y analizar el valor central de nuestro estudio.

En primer lugar, es importante destacar la propuesta que Gervilla Castillo (2003:101) ofrece respecto al término “valor”, en la medida en la que establece en la propia definición de este, una relación con el valor del esfuerzo:

“Aceptando el concepto más genérico de valor, como aquello que vale en algún sentido positivo, nos encontramos con múltiples sinónimos: cualidad, aprecio, importancia, valentía, firmeza, mérito, coraje, esfuerzo, etc. El diccionario de la Real Academia de la Lengua (Edic. 1992), entre otros significados de valor, afirma lo siguiente: ‘subsistencia y firmeza de algún acto’, ‘cualidad de ánimo, que mueve a acometer grandes empresas y a arrostrar los peligros’, ‘entereza de ánimo para cumplir los deberes de la ciudadanía, sin arredrarse por amenazas, peligros ni vejámenes”’.

Aunque existen diversos estudios y reflexiones sobre los valores en la educación, en los que se ofrecen distintas clasificaciones, como los realizados por Marín Ibáñez (1993), Camps (1993) y Bosello (1994), nos parece importante analizar el lugar que ocupa el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción en el sistema educativo español, para de esta manera poder tener constancia de la relevancia que se le da al mismo.

No obstante, antes de iniciar este camino, es importante destacar la clasificación que Gervilla Castillo (2003) establece sobre los valores, dividiéndolos entre valores fines o también denominados valores propios y valores derivados o valores instrumentales, que permiten alcanzar los valores propios.

La LOGSE introdujo una serie de valores que, a grandes rasgos, se han mantenido en las leyes posteriores y que pueden dividirse en valores sociales,

que tienen una dimensión ética y que están basados en los valores y libertades constitucionales y de los derechos humanos, que pueden ser considerados desde el punto de vista de Gervilla Castillo (2003) como valores fines o propios, y unos valores que hay que desarrollar con el alumnado para conseguir los primeros, y que pueden ser identificados con los valores instrumentales que define este autor.

En la clasificación más detallada que realiza la LOGSE sobre los valores encontramos:

- Valores físico-corporales
- Valores intelectuales
- Valores sociales
- Valores estéticos
- Valores afectivo caracterológicos

En ninguno de estos grupos existe referencia al valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción. Sin embargo Schramm (1990) realiza un estudio comparativo en el cual completa el listado de valores propuestos en los documentos de la reforma. En este listado, incluidos entre los valores de la personalización, es decir los afectivos-caracterológicos, encontramos el valor que nos ocupa y otros plenamente relacionados con este que han de ser tenidos en cuenta, como:

- El valor de la lucha y el esfuerzo.
- La pasión por el trabajo bien hecho. La seriedad
- La motivación personal. Los valores que dan sentido al vivir, trabajar, luchar, compartir.
- La responsabilización. Del sentido del placer al sentido del deber. La capacidad de compromiso personal.
- La capacidad de superación y la tolerancia a la frustración.

Entrando en el análisis específico del valor del esfuerzo, en primer lugar nos gustaría definir qué entendemos por “esfuerzo” y, una vez más, nos remitimos a la etimología de esta palabra, que precede de la raíz latina “fortis, fort” que va precedida del prefijo “ex”, que expresa la idea de movimiento hacia fuera. Por tanto “el esfuerzo” significa por tanto la acción de poner en movimiento las fuerzas que sean necesarias para intentar vencer una resistencia interior y exterior.

Este hecho denota, como expresa Gervilla Castillo (2003), que el esfuerzo puede ser:

- Físico: en cuanto que implica esfuerzo muscular. En este sentido, la Real academia de la Lengua define el esfuerzo como “el empleo de la fuerza física contra algún impulso o resistencia”.
- Moral: en la medida en que supone el vencer a la pereza o en practicar la justicia con el enemigo, etc.
- Intelectual: para hallar la solución a cualquier problema de esta naturaleza.

Estos dos últimos tipos de esfuerzo hacen referencia a la acepción de esfuerzo moral y psíquico recogidos en la definición de la Real Academia, que define como “el empleo energético del vigor o actividad de ánimo para conseguir una cosa venciendo dificultades” y que tiene tanto un sentido de impulso como de resistencia. Un ejemplo que propone este autor es la no-violencia de Gandhi o de Martin Luther King que expresan el triunfo de la resistencia.

#### *4.3.3.3.1 El esfuerzo y otros conceptos anexos*

En esta definición que ofrece la Real Academia, “como empleo energético de vigor o actividad de ánimo para conseguir una cosa” se establece una relación con el concepto de “trabajo” que tiene que ver con la realización de una actividad, es por ello que en el estudio que nos ocupa se produce una estrecha vinculación entre ambos términos y se habla del valor del esfuerzo y del trabajo.

Por otra parte, existe una estrecha vinculación entre valor del esfuerzo y sacrificio, tal como recoge Reboul (1999:49)

“El valor es, pues, aquello por lo que estamos dispuestos a sacrificar algo”.

En la actualidad el concepto “sacrificio” no goza de gran prestigio, probablemente porque ha sido utilizado de forma inadecuada, por ello es importante volver a su verdadera acepción, que hace referencia “al acto voluntario de renunciar a un valor por otro cualitativamente superior”.

Por tanto, como continúa exponiendo Reboul (1999:46)

“En todos los ámbitos, pues, el valor es lo que vale la pena, es decir, el sacrificio, que no suprime el deseo, pero tampoco lo satisface, sino que lo eleva a un nivel superior. Así el valor del hedonismo puede sacrificarse en pro del valor de lo útil (salud), y este a favor de los valores sociales, y estos en pro de otros más humanos y salvadores”.

Pero no debemos de perder de vista que el esfuerzo es una fuerza, una acción energética o volitiva, que nos hace vencer obstáculos para conseguir un fin y en este sentido el esfuerzo tiene una estrecha conexión con la voluntad.

Cort (1996) nos aclara cómo el esfuerzo nos lleva directamente a la voluntad. La voluntad es la facultad dominante y soberana de la persona, la tendencia a desear, a buscar y gozar de lo que es aprehendido por el intelecto como un bien. Es la fuerza moldeadora que dirige la vida y la principal fuerza integrante del carácter.

Esta autora incide en un aspecto de vital importancia: cómo la voluntad es el resultado de un proceso de formación, tanto de la inteligencia como del sentimiento, que debe comenzar desde el inicio de la vida individual e ir avanzando progresivamente, incidiendo en funciones como la coherencia, constancia, fidelidad y dedicación.

Por tanto, como expone Cort (1996:144):

“Educar la voluntad es educar el esfuerzo, el carácter, el autocontrol, y aquí está presente la totalidad física, psíquica y espiritual del hombre. Tampoco debemos confundir educación de la voluntad con educación

moral, pero sí tener en cuenta que para una educación moral es necesaria una educación de la voluntad. Sólo desde una pedagogía del esfuerzo se logrará la verdadera libertad moral”.

Y esta autora añade:

“La importancia de la educación de la voluntad radica en que su influencia se extiende más allá de sí misma, sobre todas las facultades del hombre, por tanto educarla no es solo aumentarla, sino prepararla para que esté lista para la acción, sea tenaz en sus propósitos y esté habituada a dirigir las actividades de las demás facultades hacia sus fines. La voluntad debe autoeducarse y aquí debe participar el esfuerzo”.  
(Cort, 1996:145)

Para la educación de la voluntad es necesario, según esta autora, trabajar en dos aspectos fundamentales: la motivación y la formación de hábitos.

- La motivación tiene que ver con contar con intereses que atraen y que mueven. Los actos de la voluntad se llevan a cabo por la influencia de motivos que actúan como fuerza, mediante un proceso que consiste en un examen o análisis, una deliberación, una elección y finalmente una decisión.

Los motivos han de ser integrados de forma armoniosa en forma de propósitos deseables para la persona y ser acordes con su naturaleza, teniendo en cuenta que esta se mueve en primer lugar por la necesidad de placer inmediato, en segundo lugar por el deseo de conquistar la realidad física y social y en último lugar por los valores morales, es decir por el bien en sí. Es por tanto muy importante para el adecuado equilibrio de la personalidad, que estas etapas sean superadas en este orden.

Por tanto la motivación, como se defiende desde la psicología de la educación, debe distinguir y utilizar intereses externos como punto de partida para llegar a intereses internos que son mucho más profundos y duraderos.

Es importante no perder de vista que para que el desarrollo del interés por la motivación no se quede en un mero entretenimiento, sino que implique

una atención voluntaria, sostenida en el tiempo y un esfuerzo, es fundamental ir profundizando en los motivos y superando el incentivo inmediato para llegar a metas más lejanas y eficaces.

De igual manera se ha de distinguir entre el desear, que tiene que ver con la motivación afectiva que tiene un gran atractivo para el niño y el adolescente, y el querer, que implica la voluntad y que es propia de la persona adulta. Es en este sentido donde debemos dirigir la motivación.

Para que la motivación sea eficaz es importante:

- ✓ La comprensión completa del proceso de crecimiento y desarrollo de la persona
- ✓ La personalidad y la actitud de quien educa

“Por tanto la personalidad del mismo será fundamental, pero tampoco debe abandonar su función, que no será únicamente la de ser un buen motivador, sino la de dirigir las actividades físicas, mentales y emocionales, estimulándolas para que creen intereses, actitudes y hábitos permanentes”. (Cort, 1996:146)

- ✓ Enseñar a esforzarse voluntariamente, desde dentro hacia fuera, es decir enseñar a “aprender a querer”

Bernardo (2002) coincide y amplía algunos aspectos de las propuesta de Cort (1996). En primer lugar, sobre la vinculación entre el esfuerzo y la motivación expone:

“La relación entre motivación y esfuerzo (...) es de tal naturaleza, que podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que forman las dos caras de una misma moneda, la moneda del aprendizaje. Efectivamente, se motiva para que haya esfuerzo, o lo que es igual, siempre que nos esforzamos lo hacemos porque tenemos una razón o motivo suficiente para hacerlo”. (Bernardo, 2002:29)

Este autor analiza algunas de las aportaciones más importantes sobre los diversos aspectos que influyen en la motivación.

En primer lugar, Bernardo (2002) añade algunos de los motivos básicos de la persona:

- ✓ Deseo de seguridad: referido a cómo el ser humano vive su limitación.
- ✓ Sentido de dignidad, que tiene que ver con la conciencia de sentirse superior a la naturaleza.
- ✓ Tendencia a la comunicación que muestra la apertura de la persona.

Otro aspecto importante que destaca este autor para la motivación es la necesidad de logro, encontrándose dos tipos de personas:

- ✓ Personas que su necesidad de éxito es más fuerte que la de evitar el fracaso.
- ✓ Aquellas que la necesidad de evitar el fracaso es más fuerte que el éxito.

Subrayando cómo el éxito es siempre más motivador que el fracaso y esto se relaciona con el deseo de seguridad y de dignidad al que se hacía alusión anteriormente.

Según Bernardo (2002), existen dos aspectos que influyen en la motivación, que son la curiosidad y la manipulación, de tal manera que las personas pueden estar motivadas por una necesidad de curiosidad o por el simple placer de la exploración visual y táctil.

Los conductistas, según este autor, proponen la utilización del reforzamiento, que en educación están vinculados a recompensas externas. Consideran que la elección de un refuerzo apropiado es un factor fundamental para cambiar o motivar la conducta de una persona.

La disonancia cognitiva, es otro aspecto a tener en cuenta en la motivación ya que las acciones de las personas están gobernadas por sus cogniciones y por el deseo de mantener un equilibrio o armonía entre ellas.



Bernardo (2002), apunta que es importante tener en cuenta la Teoría de la atribución de Heider, puesto que según esta, las personas estamos acostumbradas a ofrecer explicaciones causales de lo que nos sucede y esta relación de causa-efecto, que creemos que existe entre las personas y el medio ambiente, influye en nuestra conducta y en la motivación.

Por su parte, para motivar es importante tener presente que la mitología operativa y participativa debe de primar sobre la metodología pasiva del aprendizaje.

Finalmente no podemos olvidar que numerosas investigaciones sobre la motivación ponen el énfasis en el enorme poder motivador de quien educa, de sus cualidades humanas y profesionales, de la atmósfera, del interés, del entusiasmo, del poder de incentivar, de las expectativas que generen.

- Una vez analizada la motivación, que como apuntaba Cort (1996) es el primer elemento para la formación de la voluntad, pasamos a analizar el segundo aspecto que se refiere a la creación de hábitos.

Como expresa esta autora, las actividades físicas y mentales están sujetas a las leyes del hábito y estos se forman por medio del esfuerzo personal. Es esencial generar los hábitos desde el principio de la vida de la persona y han de ser comprendidos e interiorizados en un proceso de autoformación interior.

Los factores que influyen en la formación de los hábitos son:

- ✓ La repetición uniforme y frecuente de la acción, basándose siempre en la comprensión y la reflexión del por qué y para qué.

“Esta acción que requiere la formación del hábito es fundamental para la formación de la voluntad. No basta comprender, es preciso obrar y tendrá que ir encaminada a que los alumnos adquieran gusto y satisfacción en el esfuerzo que realicen”.  
(Cort, 1996:146)

- ✓ Establecer metas y objetivos a corto plazo que sean adecuados y factibles y reconociendo los logros que se van obteniendo.

- ✓ Crear la situación para que la persona actúe sola, enfrentándose a las dificultades y superarlas.

“Toda formación de hábitos positivos, base de la formación de la voluntad, tiene que tener un fondo ascético, donde el esfuerzo es la clave. Habrá que acostumbrar al niño desde pequeño (también esto lo advertían los clásicos) a vencer las dificultades, el cansancio, la desgana y hasta la frustración. El niño debe experimentar que aprender a vivir significa tener capacidad para superar las adversidades. No deberemos, pues, allanar totalmente el camino, sino hacerle consciente de que el esfuerzo requiere valor, constancia, fortaleza y capacidad de aguante”.  
(Cort, 1996:146,147)

#### 4.3.3.3.2 *Hacia una Pedagogía del esfuerzo*

El esfuerzo no es en ningún caso un valor nuevo, Cort (1996) analiza cómo a lo largo de la historia los grandes educadores han insistido en la necesidad del esfuerzo y el trabajo para llegar a ser personas plenas.

Ya Platón en su obra *La República*, afirmaba que las cosas bellas son difíciles. Aristóteles en *La Política* hacía alusión a que instruirse requería de esfuerzo. Plutarco en la obra *La educación de los hijos* muestra la necesidad del esfuerzo y la constancia en la educación. Séneca, en sus *Cartas a Lucilio*, advierte que el esfuerzo abre el camino hacia la perfección y que, cuanto más esfuerzo empleado, más felicidad se obtendrá, por lo que es necesario un espíritu de perseverancia y confianza. Quintiliano destaca que un elemento fundamental de la educación es el esfuerzo y para ello es necesario crear hábitos desde la infancia. Los pedagogos del Renacimiento como Vives o Montaigne apuestan por el esfuerzo como algo necesario.

Para Kant, la virtud no puede practicarse sin esfuerzo y sin lucha. Pestalozzi, desde su postura optimista de la naturaleza humana, mediante la cual la persona aspira hacia su propio desarrollo, considera que la voluntad y el esfuerzo son esenciales.

Desde la pedagogía del siglo XX, se continúa en este mismo camino. Barranow defiende que el efecto educativo solo es posible con esfuerzo y trabajo, Dante Morando, de forma explícita, recoge que para la educación de las personas es necesario esfuerzo, sacrificio y disciplina interior. Chauchard expresa que aunque en nuestra época se pueda considerar que lo natural es dejarse llevar, abandonarse a los instintos y rechazar el esfuerzo y la reflexión, lo verdaderamente natural del ser humano es el difícil dominio de sí mismo.

Destacar especialmente la propuesta de García Hoz (1973), por ser una de las bases e inspiración de la propuesta de nuestro estudio. Este autor postula el esfuerzo como origen de la alegría y considera que el esfuerzo es el concepto ascético de la educación, el fenómeno central en el que pivotan todos los demás fenómenos internos que van a dejar huella en la vida de las personas.

Ibáñez Martín (1981) afirma que no hay dignidad donde no hay esfuerzo y que sin este, casi nada valioso se hace en la vida.

Von Cube (1981), basándose en la simple biología de la conducta, concluye que la persona solo puede gozar del placer que se ha ganado con su esfuerzo. Según este autor el niño debe experimentar que el esfuerzo conduce a un disfrute más intenso que el que se produce por una rápida y fácil satisfacción de las tendencias.

En la actualidad, el avance científico y técnico que ofrece una vida más cómoda ha contribuido a que el esfuerzo y el trabajo hayan perdido sentido:

“Hoy uno de los valores predominantes, dado el avance científico y técnico de nuestra sociedad, afortunadamente, es el placer. Es el camino por el que suelen avanzar todos los países del mundo: el progreso material y el retroceso del esfuerzo y sacrificio. Algo que no sucedía en tiempos pasados en los que el placer y esfuerzo se sucedían y relacionaban: El hombre gozaba del fuego tras el esfuerzo de recopilar leña, se recreaba en la visión de la cima de la montaña, tras el sudor del camino, o bien disfrutaba del placer de la comida tras su elaboración. Hoy gozamos de toda clase de placeres sin esfuerzo alguno: la

electricidad, el coche, los precocinados, el ascensor, el televisor...”  
(Gervilla Castillo, 2003: 98),

Esto es confirmado por García Mercado (2002) y concluye cómo los logros actuales de la técnica llevan a hacer pensar que no son necesarios los esfuerzos de vencimiento, con lo que el hábito natural de sobreponerse a las dificultades, que es quizás el valor distintivo del ser humano, se reduce porque no es necesario ponerlo en ejercicio con tanta frecuencia.

Este autor continúa su argumentación:

“No puede olvidarse que el instrumento técnico mejora y facilita el esfuerzo, pero no lo evita. (...) Vivimos como si la técnica nos privara de tener que esforzarse en los asuntos que impliquen un crecimiento interior (el aprendizaje manual, intelectual, moral o deportivo). (..) En esta dinámica, se considera que lo esforzado y costoso debe ser eludido, pero cuando se actúa así, los problemas no se resuelven sino que se posponen, y habitualmente agigantados.” (García Mercado, 2002: 178-180)

Por otra parte, se ha fomentado el establecimiento de una sociedad consumista en la cual el valor de las personas se mide por lo que tienen y no por lo que son:

“El tener es la medida del ser. La prosperidad, la opulencia, la abundancia, el comprar muchas cosas y cambiarlas a menudo son las medidas del valor social”. (Gervilla Castillo, 2003: 100)

Estos hechos están produciendo una fuerte crisis de valores, especialmente una fuerte crisis del valor del esfuerzo y el trabajo, que ha afectado a la educación.

Las consecuencias de esta situación son devastadoras y se traducen en personas desorientadas, egocéntricas, aisladas, con ausencia de motivaciones y objetivos, que generan a su vez problemas sociales de importantes dimensiones a corto y largo plazo.

Camps (1990: 126-131) pone de manifiesto este hecho y sus consecuencias:

“Cuando nos lamentamos de que nuestra sociedad carece de valores, queremos decir que el pragmatismo y el individualismo lo invaden todo, hasta el punto de que ahogan cualquier otro tipo de motivación (...). El miedo al dogmatismo se ha proyectado en miedo e incompreensión hacia la disciplina, y la ausencia de disciplina ha hecho tambalear las bases de la buena educación (...) de una formación de los niños y adolescentes casi militar se pasó al desorden y desconcierto esencial. Lo cual ni facilita la tarea pedagógica, ni favorece la madurez de los alumnos (...). La educación débil produce seres desorientados y superprotegidos”.

Este es un retrato bastante aproximado del momento que vivimos y no solo es aplicable a la escuela, sino también a la familia y a los medios de comunicación, en cuanto que todos son agentes de educación en nuestros días.

Por tanto es necesario acometer el camino de lo que hemos dado en denominar la “Pedagogía del esfuerzo” y esto supone en gran parte educar en la madurez moral. Como expone García Mercado (2002: 186):

“En muchos casos, la verdadera madurez moral consiste en la capacidad de sufrir el dolor, la fatiga y el esfuerzo para conseguir el bien objetivo. Si bien esto es algo que no puede pedirse al niño, sí debe conducírsele para que pueda irse adecuando al esfuerzo que necesita para solventar con éxito sus problemas. Un malentendido proteccionismo que pretendiera alejar -primero al niño y después al joven- de los esfuerzos que le son propios, lo colocaría en una triple situación negativa:

- Paralización ante lo que se exige: se ve incapaz de procurar los esfuerzos que se le plantean.
- Pasotismo en lugar de preocupación ante lo que supone excesivo esfuerzo.
- Desesperación al no conseguir los resultados esperados pese a una mayor intensidad en el esfuerzo.”

Desgraciadamente esta situación la podemos apreciar actualmente en muchos de nuestros jóvenes, tanto es así, que se les ha llegado a considerar una

“generación”, una generación con nombre propio: “la generación nini”, la de los y las jóvenes que ‘ni’ estudian ‘ni’ trabajan. Son jóvenes que pueden pertenecer a cualquier clase, los encontramos en cualquier país, incluso han inspirado algún reality-show. Son aquellas personas jóvenes a las que aparentemente nada les interesa, no tienen objetivos, están paralizadas y aunque muestran su total despreocupación por todo lo que les rodea, están desesperadas, asustadas y no encuentran salida.

Por tanto, lo que nos estamos jugando es mucho: la felicidad de nuestra juventud y el enseñarles a construir una sociedad a la medida de las personas, donde los valores instrumentales, como el esfuerzo, se constituyan como herramientas para poder alcanzar los valores finales, y la empatía y la solidaridad se conviertan en valores de referencia.

Por ello, se impone una actuación coordinada de todos los agentes implicados en la educación.

Gervilla Castillo (2003) propone entre otras, las siguientes actuaciones:

- Analizar lo que hay de valioso o no en este momento o situación.

No se trata en ningún caso de renunciar al progreso del saber y de la ciencia y al bienestar que nos ofrece una vida más fácil y más cómoda, pero sí es necesario analizar cómo el progreso afecta a las personas y a la sociedad, y dar el uso adecuado a dicho progreso para contribuir al espíritu humanizador.

Se trata de realizar un análisis de los valores esenciales para contribuir a una vida más humana, y en este análisis es fundamental prestar un especial interés al esfuerzo y al trabajo como fuente de satisfacción.

- Es importante clarificar el lenguaje en uso para huir de la manipulación. En este sentido darle un sentido adecuado a lo que significa esfuerzo, trabajo, sacrificio, fortaleza, voluntad, motivación, satisfacción, placer, disciplina, autonomía, libertad, progreso, justicia, etc.
- Reflexionar sobre la moda vigente, la opinión de la mayoría, la propaganda.

- Desenmascarar intereses subyacentes en mensajes aparentemente inofensivos.
- Manifestar la cara oculta de algunos valores u opiniones generalizadas.

En definitiva, todos los agentes de la educación han de mantener una permanente reflexión crítica sobre los valores de la vida social vigente y sobre el fundamento de la educación y el valor del esfuerzo y el trabajo, intentando mantenerse lejos de dogmatismos, de visiones parciales o de condenas generalizadas.

Se trata por tanto de apostar por la pedagogía del esfuerzo.

La pedagogía del esfuerzo se hace necesaria por tanto en todas y cada una de las dimensiones que le son propias a la educación, ya que se trata de un trabajo integral que debe abarcar el desarrollo físico, el intelectual y el moral de la persona, así como su proyección social.

Esta misión tiene sentido en la medida en que se realice desde la participación conjunta y colaborativa de todos los agentes implicados en la educación, la familia, la escuela y los medios de comunicación, proyectados hacia una formación en conocimientos, actitudes y valores, con el objetivo de mejorar la vida de las personas y la sociedad en general.

No cabe la menor duda de que dicha misión requiere esfuerzo, como indica Gervilla Castillo (2003:104):

“Y ello no siempre es posible sin el esfuerzo, por cuanto el “ser” nos viene dado por la naturaleza, pero el “deber ser” hay que conquistarlo mediante la formación, pues nacemos humanos, pero no humanizados, sociables pero no socializados, con la posibilidad de ser felices y libres, pero no con la posesión de la libertad y la felicidad. Aprendemos a ser humanos incorporando valores a nuestra existencia”.

Y Almacellas (2003:77) añade:

“Educar en valores significa enseñar a “valorar”, a distinguir lo mediocre de lo bueno, lo destructivo de lo beneficioso, lo apetecible de lo

preferible, el mero pasarlo bien de la felicidad interior. En definitiva, supone dotar a los jóvenes de “destrezas” para conocer su realidad personal y discernir el sentido y las consecuencias de sus actitudes; ayudarles para que descubran el camino de la plenitud y la verdadera felicidad. Si no dotamos al joven de una fundamentación humanística muy sólida, estaremos haciendo meros “retoques” en nuestro sistema educativo”.

La pedagogía del esfuerzo es el camino que conduce a la felicidad, mediante la obtención de valores. Sin embargo, en la actualidad estos valores están siendo manipulados, anulados y atrofiados.

Por tanto, desde la educación en el seno familiar, en la escuela y a través de los medios, se ha de tomar conciencia de esta realidad y trabajar desde la pedagogía del esfuerzo. Esta propuesta es defendida de forma muy contundente por Gervilla Castillo (2003:98):

“Una de las contradicciones de nuestra sociedad de bienestar es la infravaloración de todo esfuerzo, sin el cual no es posible, en múltiples ocasiones, alcanzar valores en alza, tales como la libertad, la autonomía, el autodomínio, la solidaridad, o la tolerancia. Contradicción que los educadores hoy hemos de saber mostrar y demostrar, pues no es posible alcanzar la meta despreciando el camino que conduce a ella”.

Como expresa Gervilla Castillo (2003), el esfuerzo hoy en día es esencial para alcanzar valores tan importantes y tan en alza como la autonomía personal, entendiendo esta en el sentido Kantiano como “ser capaz de pensar y decidir por sí mismo sin la tutela de otro, sin dependencia de prejuicios ni presiones”.

La autonomía personal demanda hoy, como consecuencia de vivir en una sociedad consumista y hedonista, orientada más al tener que al ser, a la apariencia que a la realidad; una permanente lucha contra la alienación, la enajenación, la despersonalización y la pérdida de identidad.

Por tanto, sin el esfuerzo, las personas en la actualidad quedan con facilidad despersonalizadas, deshumanizadas, haciendo lo que no quieren pero lo que las



circunstancias y las presiones sociales les obligan. Los medios ejercen presiones muy fuertes hacia el consumo, la moda, la imagen, etcétera, imponiéndose a posibilidades económicas, ideologías o creencias. Por ello, es fundamental formar a personas que con esfuerzo sean capaces de mantener el autodominio, que no es posible sin otro valor fundamental y emergente como es la libertad, porque solo la persona autónoma puede decidir libremente su conducta.

Como recoge Reboul (1999), el enemigo de la libertad es la pereza, porque esta es un comportamiento que evita el esfuerzo. Ejercer la pereza es no hacer lo que se quiere hacer solo por comodidad, es hacerse esclavo de sí mismo.

“Aceptar el esfuerzo, tomar el partido más difícil, elegir hacer lo que no nos gusta, es ser libre, en el sentido de liberado” (Reboul, 1999:88-89)

La libertad es una conquista que supone luchar continuamente contra los poderes que nos rodean, sean estos económicos, políticos, académicos, que tienen como objetivo producir personas “en serie”.

“La libertad es, pues, una construcción que realizamos, día tras día, con nuestras decisiones, por cuanto no nacemos libres, sino que nos hacemos libres tras superar obstáculos y sacrificios”. (Gervilla Castillo, 2003:107)

También es importante destacar cómo la libertad humana es una libertad que se construye con las demás y desde las demás personas, por tanto necesita de la solidaridad, entendida como un compromiso ante el bien común que surge del reconocimiento de la dignidad e igualdad de todos los humanos.

La solidaridad es también un valor emergente en nuestra sociedad que se refiere al deber moral de asistir a las personas de una misma o distinta sociedad.

Sin embargo la realidad del mundo que nos rodea es una realidad insolidaria y violenta como consecuencia del afán de consumir, de poseer, de ganar.

En esta situación, sólo el esfuerzo ante el deber-ser puede hacer posible la solidaridad entre las personas.

“Pensar en los demás implica ser austero consigo mismo”. (Camps y Giner, 1998:16)

Es importante por tanto rescatar también el valor de la gratuidad, para que las relaciones entre las personas se dirijan al reconocimiento de la persona en cuanto a lo que es y no en cuanto a lo que posee.

Incluso la justicia, otro de los valores enarbolados por la sociedad actual, se define, según García Mercado (2002), como la capacidad de perseguir el bien, aunque cueste esfuerzo, para dar a cada cual lo que es debido.

Otro aspecto importante es cómo somos sometidos en nuestros días a la confusión entre placer y felicidad, o entre el placer y el bien.

La sociedad consumista promueve esa falacia, convenciéndonos de que la felicidad está en la producción, en el consumo y en el disfrute ilimitado de bienes. Nos dirige de forma premeditada a la confusión entre placer y felicidad.

Confundir placer y bien no es algo baladí, porque afecta al funcionamiento armónico de las personas e implica una infelicidad profunda, por distintos motivos, como indica García Mercado (2002:183-184)

“1. Confundir el placer con el bien implica negar el carácter de bien a los mejores bienes que al ser difíciles de adquirir, no tienen una apariencia placentera. (...)

2. El bien ha de ser regla del placer y no al contrario porque no todos los placeres son buenos. (...)

3. El bien debe ser regla del placer porque éste no tiene su propia regla. (...)

4. No hay una correlación estricta entre bien y placer, pero tampoco hay una oposición: en un sujeto ordenado y dueño de sus actos, placer y bien tendrían que estar unidos, pero no siempre sucede así.

5. Unir placer y bien implicaría automáticamente considerar el dolor como mal. (...) El dolor está siempre presente... Es más, una doctrina de

la felicidad que no acoja el dolor como parte integrante de la vida humana es tan ingenua como utópica. En segundo lugar, existen múltiples ejemplos de realidades dolorosas (entre ellas el esfuerzo) que suponen un profundo bien para nosotros mismos y para los demás.

6. El bien es uno para todos los seres humanos, pues hace referencia a lo común, pero el placer es diferente para cada uno.”

Por tanto, la tarea de la pedagogía del esfuerzo está encaminada a recuperar la autonomía, la verdadera libertad, la solidaridad, la justicia, saber distinguir el placer y la felicidad, el placer y el bien, y así gran parte de los valores que conforman nuestra humanidad, por ello el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción es un valor instrumental que se encuentra en el eje central de la persona y que contribuye a su humanización.

Es importante tener en cuenta que la pedagogía del esfuerzo ha de estar plenamente vinculada a la pedagogía del descubrimiento y tiene que ser una actividad que ofrezca pleno sentido a la persona que la realiza. La pedagogía del descubrimiento entendida en dos sentidos, por una parte vinculado al logro; ya que al realizar un esfuerzo se descubren aspectos que previamente no se conocían, un mundo de conocimientos, experiencias, valores, vivencias, etcétera; y por otra vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje, porque los valores no pueden imponerse, sino que se han de orientar hacia el descubrimiento y la experiencia propia y tienen que tener significado para las personas. Como apunta Almacellas (2003:76)

“Cualquier enseñanza que no les llegue a través de su propia experiencia la sienten como un atentado a su libertad y, por consiguiente, la rechazan de inmediato. Así, la formación ética no debe consistir en indicarles las normas morales que precisan para alcanzar su madurez humana, sino que los educadores debemos de ser guías para ayudarles a que ellos mismos descubran en qué consiste una vida fecunda y valiosa y cuáles son las leyes de su desarrollo como personas.

De este modo sienten que su libertad y su independencia están a salvo, que nadie pretende imponerles una concepción o un estilo de vida determinados”.

Sin embargo lo que es descubierto personalmente tiene mucha fuerza pero no es suficiente para mover a tomar la decisión, a orientar sus vidas a un ideal auténtico, a esforzarse, por ello es necesario que ese descubrimiento se viva de una forma experiencial en procesos vitales concretos y ahí todos los agentes educativos tienen una importante tarea.

#### 4.3.3.3 *Cultura del esfuerzo*

La apuesta por la pedagogía del esfuerzo es por tanto una apuesta por la felicidad ayudando a descubrir lo mejor del ser humano para contribuir al bien común.

En este contexto creemos importante exponer la propuesta que José Moya Otero (2014) ofrece sobre la diferencia entre el esfuerzo y *La Cultura del esfuerzo*.

Este autor plantea que el esfuerzo es algo que forma parte de nuestra cultura y que es sumamente positivo en la medida en que sin él no es posible ningún logro, aunque también advierte que puede convertirse en algo negativo cuando carece de sentido para quien lo realiza.

Por otra parte, Moya (2014:10) defiende cómo es necesario el esfuerzo colectivo para que el esfuerzo individual sea posible:

“Todos admiramos el esfuerzo individual considerado como un empeño continuado en la consecución de una meta personal que nos hace merecedores de sus logros. Sin embargo, algunas personas parecen olvidar que cualquier logro individual podría fracasar sin un esfuerzo colectivo”.

Es por tanto muy importante reconocer que los logros conseguidos no son solo fruto de un esfuerzo individual, sino que son consecuencia también de las personas y de las circunstancias que nos rodean.

Frente a esta realidad, Moya analiza cómo *La cultura del esfuerzo* es algo distinto.

“La cultura del esfuerzo es una invención ideológica: un encuadre interesado del esfuerzo. Un cristal desde el que mirar la realidad. Un producto de algunos de los mejores laboratorios de ideas del mundo destinado a cambiar la mentalidad de la ciudadanía para hacer tolerable la creciente desigualdad social aprovechando el arraigo de la idea del esfuerzo en nuestra cultura” (Moya, 2014:10)

Este autor expone que mientras que la idea del esfuerzo forma parte de nuestra cultura y nos ayuda a comprender la realidad y actuar en ella, *la cultura del esfuerzo* no reconoce ninguna forma de contrato social y convierte el interés personal en el motor de la sociedad.

“Las personas que tienen intereses en construir una ideología alrededor de la idea del esfuerzo son las mismas que rechazan los derechos humanos, entendidos como un compromiso solidario entre las personas y como conquistas sociales que marcan los límites de una sociedad civilizada. Dicho de una forma sencilla: los ideólogos del esfuerzo aspiran a convencernos de que las personas solo tienen derecho al fruto de su esfuerzo y aspirar a algo más supone tratar de arrebatar a otros lo que han logrado merecidamente”. (Moya, 2014:22)

La invención ideológica de la *cultura del esfuerzo*, según Moya (2014), surge de aquellos que consideran que los derechos humanos, civiles y sociales se han convertido en obligaciones, en cargas insoportables para el Estado y para los agentes económicos que ven reducida la competitividad de sus empresas y sus beneficios y por tanto consideran necesario que dichos derechos sean erradicados.

Entre los inspiradores y creadores de la *cultura del esfuerzo* encontramos a Adam Smith y Russel Kirk. Este último, como contraposición al artículo 24 de la Declaración Universal de los Derechos humanos (“Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración

del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.”) ofrece la siguiente visión, que se encuentra perfectamente alineada con la ideología del esfuerzo:

“Lo que casi todo el mundo se imaginará al leer esta declaración es que hay una especie de gobierno central que está obligado a proporcionarle dinero y ocio, sean cuales fueran sus méritos personales” (Kirk, 2003:135)

Por tanto para Kirk, como para todos los ideólogos del esfuerzo, no puede haber derechos sin méritos.

La *Cultura del esfuerzo*, concluye Moya (2014), es una intervención ideológica que mantiene unidas las tradiciones del neoliberalismo y el neoconservadurismo en distintos frentes de batalla cultural, que tiene su origen en los años cincuenta y que se acentúa en los años ochenta.

Esta sostiene, alimenta y pretende implantar una doble utopía reaccionaria que fue alterada por la creación del Estado del bienestar. Por un lado, la recuperación de las condiciones originales en las que cualquier persona puede competir libremente para alcanzar el mayor nivel de beneficio que pueda alcanzar y por otro, las que cualquier persona puede ser educada de acuerdo con su talento para alcanzar el mayor nivel de desarrollo que sea capaz de alcanzar.

Por tanto la acción política debe de estar orientada a la destrucción del estado del bienestar para que la capacidad y el esfuerzo sean reconocidos y retribuidos justamente.

Para que la reducción del Estado del bienestar sea posible esta ideología establece tres pasos:

- Construir un nuevo sentido común para lograr el consentimiento social
- Lograr que se acepte como inevitable el daño que se va a causar por el nivel de deterioro que ha alcanzado el tejido social y el peligro inminente de colapso general.
- Ofrecer una alternativa basada en la idealización del pasado

La ideología del esfuerzo no surge en el campo de la educación, tanto es así que en las publicaciones educativas de interés científico apenas si la mencionan, sin embargo no cabe duda que la educación es un terreno privilegiado para su intervención.

De tal manera que la *cultura del esfuerzo* supone volver a la educación premoderna, donde no existía el derecho a la educación y en la que el saber había que merecerlo.

La educación promovida por la *cultura del esfuerzo*:

- No sería heredera de Rousseau, Pestalozzi, Dewey o Piaget.
- Desplazaría del centro del proceso educativo al niño y colocaría al conocimiento, a la tradición y a la autoridad docente.

Desde esta ideología, la educación se encuentra en una situación difícil en tres sentidos:

- Económicamente el modelo es insostenible e ineficiente porque a más inversión no ofrece mejores resultados.
- Sociológicamente el modelo es una intromisión del Estado en el derecho natural de las familias a educar a sus hijos con un adoctrinamiento contrario a la libertad individual.
- Científicamente el modelo se fundamenta en una concepción constructiva de la educación, que ignora los avances de algunas ciencias que defienden que es necesario respetar las cualidades de los educandos.

Por tanto los defensores de la *Cultura del esfuerzo* reclaman:

- Una educación disciplinada y competitiva
- No confían en el Estado como impulsor de esa nueva educación, solo quieren que desaparezca.
- Solo el mercado y la competencia entre centros educativos salvarán la educación

- Calidad, entendida no como la mejora de las condiciones del aprendizaje sino como la mejora de los resultados.
- Calidad, esfuerzo mal entendido y excelencia son los términos de la fórmula magistral para salvar la educación. El esfuerzo genera calidad en la medida que la calidad requiere esfuerzo.

Por todo ello la *Cultura del esfuerzo* difiere totalmente de la *Pedagogía del esfuerzo* en la concepción de la educación, en sus objetivos, en sus creencias, en los procedimientos y en su contenido.

#### **4.3.4 Análisis desde la Educomunicación**

##### ***4.3.4.1 Concepto, evolución y principios de la educomunicación***

En este contexto es muy importante contar con los medios de comunicación, ya que estos se han erigido en los agentes educativos fundamentales de nuestra sociedad. Se impone, por tanto, realizar un análisis de las disciplinas encargadas de llevar la importante misión de acometer, de forma conjunta y plenamente vinculada, ambos aspectos. Nos estamos refiriendo a la Educomunicación.

El término educomunicación, muestra en sí la estrecha relación entre dos campos de estudio plenamente vinculados: la educación y la comunicación.

Esta vinculación ha sido denominada de diferentes formas: educación para la comunicación, pedagogía de la comunicación, recepción crítica de los medios de comunicación, educación para la televisión, pedagogía de la imagen, didáctica de los medios audiovisuales, educación mediática, etc.

Como recoge Aparici (2010), a partir de los años cincuenta del siglo pasado, de manera casi simultánea y en diferentes contextos, ligados fundamentalmente a la lengua (el ámbito iberoamericano, anglosajón y nórdico) comienzan a surgir distintos movimientos cuyo objetivo se centraba en introducir, en las enseñanzas primaria y secundaria, el estudio, análisis y prácticas de los medios de comunicación.

El desarrollo de este nuevo campo de estudios se denominó de distinta manera en cada uno de estos ámbitos, en Estados Unidos se le denominó *Media*



*Literacy*, en el Reino Unido, *Media Education*, en Finlandia *Educación Liberal Popular*.

En los setenta comenzaron a crearse organizaciones no gubernamentales centradas en el estudio de los medios, de sus lenguajes, así como a la reflexión y crítica de la educación formal e informal. El Instituto de Altos Estudios Económicos y sociales de Bruselas, liderado por el profesor Francis Dessart genera las primeras precisiones, advirtiendo de la necesidad de dar un giro a la enseñanza tradicional con sistemas pedagógicos caducos.

En 1973 el Consejo Internacional de Cine y Televisión define el concepto de educomunicación como el estudio, enseñanza y el aprendizaje de los medios de comunicación como parte integrante de una esfera de conocimientos específicos y autónomos en la teoría y práctica pedagógica

En 1977 la división de Filosofía de la UNESCO concluyó que toda ética de la comunicación tendría que tener en cuenta tanto las funciones del emisor como las del receptor, lo que supuso un salto importante respecto a la relación clásica de los medios de comunicación y educación, basada en el uso de los medios para la enseñanza, que construye su modelo basándose únicamente en el emisor, no teniendo en cuenta al receptor, cuando este participa en la significación del mensaje. De esta forma, con la educación se pone en valor una nueva corriente ética comunicativa basada en la igualdad entre el emisor y el receptor.

Los finales de los ochenta y principios de los noventa se caracterizan por la organización, formación, difusión y expansión de diversas prácticas de este campo de estudio, que generarán movimientos y acciones, primero en el ámbito local, después regional, hasta convertirse en internacional.

En los ochenta, la publicación del Informe McBride supone un paso muy importante al relacionar la comunicación con el desarrollo de los pueblos y al considerar que los medios de comunicación y la educación deben compartir roles, de tal manera que la función educativa no es exclusiva de la escuela. La escuela tiene la función de enseñar lo que es el mundo y su aprendizaje y los medios la de mostrar día a día esa realidad. Este planteamiento de la

comunicación y la cultura como motor para la paz y desarrollo de los pueblos no funcionó debido a imposibilidad de democratizar los medios, manipulados por parte de los poderes. Sin embargo esta “utopía” debe ser el objetivo a conseguir, manteniéndose en el horizonte de la Educomunicación y de la sociedad.

En los noventa, expertos latinoamericanos fueron convocados por UNICEF, UNESCO y El Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) y definieron la educomunicación como:

“educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad”.  
(CENECA/UNICEF/UNESCO, 1992:9)

Con la globalización de la economía y las tecnologías de la información y la comunicación a comienzos de los noventa, se expandieron y estandarizaron los modelos anglosajones, convirtiéndose en el pensamiento hegemónico en este campo de estudio y sustituyéndose el estudio de los medios por aulas informáticas y modelos que fluctúan entre el tecnicismo y la tecnocracia.

A finales de la década de los noventa y comienzos del siglo XXI nos encontramos con los escenarios virtuales y una verdadera revolución de las tecnologías digitales que están siendo potentes generadores de cambios a escala mundial. Esta realidad se impone y los niños y jóvenes se encuentran inmersos en un océano de experiencias comunicativas fuera del medio educativo. Por tanto, este nuevo contexto será el objeto de estudio, investigación y producción de la educomunicación en escenarios analógicos y digitales y su filosofía impregnará cualquier tipo de tecnología, abordando nuevos aspectos como la interactividad, la inmersión o la convergencia.

Sin embargo, no debemos olvidar que la educomunicación se fundamenta en una filosofía y una práctica de la educación y la comunicación, cuya base es la participación y el diálogo, que no requieren solo tecnologías, sino

fundamentalmente un cambio de actitudes y de concepciones pedagógicas y comunicativas.

Gran parte de sus principios están basados en la comunicación dialógica que planteaba Pablo Freire (1973:62)

“El dialogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan. En la dialoguicidad, en la problematización, educador-educando y educando-educador desarrollan ambos una postura crítica, de la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber se encuentra en interacción.”

Otro aspecto que destacar de las propuestas de Freire es lo que se puede denominar el principio de actividad de los agentes en proceso educomunicativo:

“Comunicar es comunicarse en torno al significado significante. De esta forma, en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos, cointencionados al sujeto de su pensar, se comunican su contenido” (Freire, 1973:62).

Otro principio básico de la educomunicación se refiere a la puesta en marcha de modelos autogestores, en los que es fundamental la participación activa en todos los niveles y campos, que propone Kaplún (1998).

Como recoge Aparici (2010), estas cuestiones planteadas desde la educomunicación hace 30 años siguen siendo vigentes en la actualidad con el desarrollo de la Web 2.0 que se sustenta en un concepto de comunicación democrática, participativa y colaborativa.

Sin embargo, es imprescindible, como plantea este autor:

“Con nuevas o viejas tecnologías es imprescindible preguntarse sobre nuevas formas de enseñar y aprender. Los cambios metodológicos, la búsqueda de nuevos modelos pedagógicos y las prácticas interactivas basadas en el dialogo son cuestiones que están más allá del uso de una tecnología u otra” (Aparici, 2010: 19)

Es necesario por tanto que la educomunicación redefina nuevos paradigmas. La aplicación de los principios de la cultura digital a la educomunicación hace imprescindible incorporar nuevos conceptos y metodologías.

En este contexto es fundamental una educomunicación digital en la que la alfabetización digital es esencial, una alfabetización digital que requiere no solo competencias para este entorno, sino también una serie de capacidades que involucre a todos los lenguajes que se utilizan en las múltiples pantallas

A finales de los 80 del siglo pasado la *Association for Media Literacy* de Toronto definió una serie de conceptos claves para el estudio de la educomunicación. Como proponen Aparici y Osuna (2010), en el contexto actual del siglo XXI se hace necesaria una revisión de las mismas que se concreta en los siguientes puntos:

- Los medios de comunicación realizan construcciones, representaciones e interpretan la realidad.
- Las audiencias negocian significados en su relación con los medios y se han convertido en prosumidoras, es decir productoras y consumidoras al mismo tiempo.
- Todos los medios tienen implicaciones comerciales o económicas.
- Todos los medios transmiten valores e ideología en sus mensajes.
- Los medios de comunicación tienen implicaciones sociales y políticas.
- Forma y contenido están estrechamente relacionados en los medios de comunicación.
- La convergencia tecnológica y la integración de lenguajes han creado formulas híbridas de producción.
- La concentración y globalización conlleva una homogeneización de la información y al control de los públicos en los medios analógicos y digitales.

- Los públicos de la red se organizan solidariamente como comunidades inteligentes.
- La convergencia de tecnologías e integración de lenguajes implica nuevos procedimientos de producción, análisis e interpretación.
- La narrativa digital se basa en estructuras de relatos abiertos. Hay una hibridación de géneros y formatos, donde unos se superponen con otros.
- El tratamiento étnico y de género permite la autorrepresentación masiva y visibilidad de “el otro” en la web.
- La interacción social comienza a ser predominantemente virtual.
- Las tecnologías digitales favorecen a los que tienen acceso y participación a los medios y excluyen al resto.

#### ***4.3.4.2 Relación y funciones de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje***

En este análisis de la educomunicación, se impone dejar constancia de las diversas relaciones de estos dos campos de estudio desde distintas concepciones. La propuesta de Ismar de Oliveira Soares (1999) citada por Schaun (2002) nos parece muy clarificadora:

Ese autor propone tres perspectivas diferentes de interrelación entre educación y comunicación:

- Perspectiva de una autonomía irreconciliable entre los dos campos, que parte de una corriente funcionalista, que considera que educación y comunicación cumplen papeles sociales totalmente diferentes e incluso contradictorios
- Perspectiva de alianza estratégica entre estos campos mediante interfaces.

Esta relación está basada únicamente en la prestación de servicios.

- Perspectiva de la emergencia de un nuevo campo interdiscursivo y transdisciplinar que se basa en referencias y metodologías propias que

promueve incluso la aparición de un nuevo o nueva profesional construido en la práctica de la acción comunicativa en espacios educativos.

Nuestro planteamiento se corresponde con esta última propuesta y como muestra de esta perspectiva transdisciplinar se describirán a continuación las distintas funciones que la comunicación desempeña o puede desempeñar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Zabalza (1987) propone las siguientes:

- **Función innovadora:** Los medios generan cambios en el modelo de enseñanza y en el tipo de aprendizaje. Por tanto sus usos han de ser planteados desde el análisis de sus repercusiones.
- **Función motivadora:** Los medios apoyan la presentación de mensajes con el objeto de favorecer los aprendizajes. Diversifican sobre la realidad y pueden hacerlo de forma más directa y atractiva.
- **Función formativa:** Los medios provocan un tipo de actividad mental en el alumnado pero también ayudan a transmitir determinados valores en la medida en que apoyan la presentación de contenidos, guían, facilitan y organizan la acción didáctica y median entre docentes y discentes.
- **Función operativa:** La finalidad de los medios puede ser la de facilitar la acción de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto los medios organizan las experiencias de aprendizaje a la vez que establecen un tipo de contacto con la realidad que representan y exigen un tipo de contacto con ellos mismos.
- **Función estructuradora de la realidad:** Los medios no son la realidad sino una aproximación o nexo de esta. Se podría decir que son una representación o simbolización de esa realidad y, en este sentido, la organiza y presenta de una determinada manera. El medio guía metodológicamente la actividad docente y discente, estableciendo un tipo de relación con la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, como recoge Cabero (2001), los medios no se diferencian unos de otros ni por los contenidos que transmiten ni por la tecnología que utilizan, sino por los sistemas simbólicos que movilizan y que pueden desarrollar determinadas habilidades cognitivas en los sujetos. Por tanto, es fundamental la adecuación entre los códigos externos utilizados por los medios para su representación y los códigos internos del sujeto.

Por tanto, en este momento, desde la educación no se puede desaprovechar el interés y la motivación de los niños y jóvenes por los diferentes medios de este mundo digital, tanto como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje, como para la transmisión de valores y conocimientos, por lo que se hace indispensable la alfabetización mediática-digital.

#### **4.3.4.3 Modelos de enseñanza- aprendizaje**

El acto educativo se caracteriza por el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, es importante comprender cómo se produce dicho aprendizaje y cuáles son los conceptos, las categorías que hemos de utilizar. Para comprender las distintas formas de aprendizaje, existen diversas teorías, entre ellas nos centraremos en la propuesta que ofrece Juan Díaz Bordenave (1976) basándose en la concepción de Pablo Freire, por ser este autor el precursor de los principios de la educomunicación, tal como se ha puesto de manifiesto anteriormente.

Este autor distingue tres modelos, de los cuales los dos primeros pueden ser definidos como modelos exógenos, mientras que el tercero se caracteriza por ser un modelo endógeno. Es importante tener presente que estos modelos no se producen de forma pura, sino que se suelen dar conjuntamente y todos ellos ofrecen aspectos positivos para el proceso de enseñanza aprendizaje, aunque unos más que otros.

- El modelo bancario: es aquel que se centra en los contenidos y la memorización de estos, tiene un carácter prioritariamente transmisivo.

Este tipo de enseñanza es especialmente estéril para el desarrollo de conceptos o significados de palabras que requieren la puesta en práctica

de funciones intelectuales, como la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción, la capacidad de comparar y diferenciar, etc.

- Modelo basado en los resultados y en la eficacia de los aprendizajes, tiene su origen en el conductismo, y está caracterizado por la falta de atención al proceso que sigue el receptor, centrándose únicamente en los resultados del aprendizaje. Este modelo se caracteriza por una visión “tecnologicista” de la educación. Esta teoría se consolida en Rusia en los años veinte de la mano de Pavlov y en EEUU consiguió un gran nivel de implantación con Skinner y otros seguidores del condicionamiento operante.

Estas técnicas conductistas han sido utilizadas por la publicidad, por tanto, los departamentos de marketing y comercialización de las cadenas de televisión se han beneficiado de ellas, lo que permite intuir cual ha sido el objetivo de educación de estos departamentos.

- El modelo endógeno que propone Pablo Freire se centra en el proceso transformador y en la acción que viene generada por los mismos educandos, promoviendo la reflexión desde su propia acción.

Mario Kaplun (1998), recogiendo las propuestas de Freire y de Díaz Bordenave, completa esta teoría o modelo que sirve a la práctica de un nuevo educando emisor y receptor al mismo tiempo. En este sentido, los medios deberían servir para ayudar a ejercitarse en unas buenas prácticas de comunicación, activa y participativa.

En la medida en que se tenga en cuenta al individuo, su contexto y se realice un uso creativo y crítico de los medios, poniendo al servicio de toda la sociedad todos los recursos tecnológicos, se alcanzarán modelos educativos que promuevan la acción liberadora de una educación para el desarrollo del pensamiento y la autonomía crítica del individuo y de la sociedad en general.

Es también importante la propuesta de Lawrence Stenhouse (1987), en la que propone la idea de que la enseñanza debe basarse en la investigación y en la propuesta de que los docentes son aprendices junto con sus alumnos.



Estas propuestas parten de la base de que todos los individuos tenemos una capacidad creativa por el hecho de tener una mente y poder pensar, por tanto es necesario apostar por la posibilidad que tiene toda persona de querer educarse, de descubrir por sí misma y de interactuar con su propio entorno y con sus educadores potenciales. Los medios por tanto, los medios como educadores de primer orden deben partir de esta concepción de la educación.

#### ***4.3.4.4 Los medios como modelo de enseñanza-aprendizaje***

Pero llegados a este punto, creemos importante detenernos a analizar qué es lo que moviliza el aprendizaje, qué es lo que lleva a la persona a querer aprender. Joan Ferrés (2008) nos propone cómo según distintas épocas y de forma alternante las razones fluctúan entre dosis extremas de racionalidad, caracterizada por poner en valor el poder movilizador de las ideas, y la predominancia de las emociones.

Este autor defiende y argumenta cómo los neurobiólogos han demostrado que las personas se mueven por las emociones y lo que caracteriza a unas personas de otras es el tipo de emociones que les moviliza. En todo caso, añade Ferrés (2008), es posible que las personas se muevan por la pasión por unas ideas.

Desde el principio de los tiempos, el ser humano tiene la necesidad de contar y escuchar historias con las que trasmite su cultura y que utiliza como herramienta de enseñanza-aprendizaje, por su enorme capacidad de generar emociones. A lo largo de la historia esa generación y transmisión de historias han ido encontrando diversas formas de transmisión, desde la transmisión oral, escrita, hasta la poderosa narrativa audiovisual que desarrollan los medios de comunicación.

El poder de los medios de comunicación se basa en la gran capacidad de generar emociones, de generar deseos a través de las historias que trasmite según distintos géneros y formatos, y sobre todo a través de la publicidad, como apunta Ferrés (2008:53)

“Es obvio que la capacidad que demuestra tener la publicidad para sintonizar con el receptor se fundamenta en gran medida en la importancia que asigna a las emociones. El papel relevante que concede

al receptor se traduce en el rol preponderante que otorga a las emociones. (...) Hoy la sociedad postindustrial se ha convertido, como consecuencia de la necesidad de incentivar el consumo, en una máquina imponente de generación de deseos. Se podría hablar incluso de una cultura del deseo”.

Estos aspectos de la industria del deseo que se ha generado a través de la publicidad, podrían ser un modelo para el sistema educativo en la configuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los publicitarios han desarrollado con extrema eficacia esa capacidad de crear emociones, de crear deseos, de persuadir.

Es esencial que el sistema educativo, a través de los profesionales de la enseñanza, utilice a los medios, así como sus estrategias y sus metodologías, para que sus productos (que son los valores, los conocimientos, los procedimientos, las pautas de comportamiento, etc.) que sí son verdaderamente esenciales, generen emociones y deseo.

El proceso de generación de las emociones y del deseo ha sido demostrado por distintas disciplinas y teorías como el psicoanálisis, cuando habla de la libido (entendida no solo como sexualidad sino como deseo de estimulación y de logro).

Desde la neurociencia, como apunta Rita Carter (2002:54):

“El sistema límbico (el cerebro emocional) es la central energética del cerebro, generadora de las apetencias, impulsos, emociones y estados de ánimo que dirigen nuestra conducta”.

Joseph LeDoux (1999:337), uno de los más prestigiosos expertos en neurobiología del cerebro destaca:

“En los sentimientos emocionales intervienen muchos más mecanismos cerebrales que en los pensamientos (...). Las emociones crean una furia de actividad dedicada a un solo objetivo. Los pensamientos, a no ser que activen los mecanismos emocionales, no hacen esto”.

Posteriormente, Ledoux (2002) va más allá y propone algo realmente significativo para nuestro estudio y es, cómo la clave del humanismo ha de buscarse en la sinapsis, los espacios microscópicos entre dos células nerviosas.

Las sinapsis son los canales de comunicación entre células que hacen posible todas las funciones cerebrales, incluidas la percepción, la memoria, la emoción y el pensamiento. Tras esta afirmación concluye que “realmente nosotros somos nuestras sinapsis”.

Cuando las personas actúan y se mueven por grandes ideas, se cree que lo hacen por estas, pero lo que en realidad se ha producido ha sido el desarrollo de conexiones o sinapsis entre éstas y el cerebro emocional (la libido), porque dichas ideas han penetrado en este. Las personas que parecen moverse por grandes valores lo hacen porque están apasionadas por estos. En la propia etimología de la palabra emoción (e-movere) encontramos esta capacidad movilizadora.

Por tanto, si queremos transmitir valores, conocimientos, procedimientos, pautas de comportamiento, tenemos que activar las emociones, los deseos.

El comportamiento de la persona adulta, madura y comprometida viene determinado porque es capaz de movilizarse por valores complejos y profundos, y esto es posible gracias a la energía generada por el cerebro emocional, activado bien por temor o por deseo.

Por tanto, como argumenta Ferrés (2008), los medios de comunicación sí promueven la activación del deseo mediante los mensajes que transmiten, de ahí su capacidad de educar, para “e-ducere”, para sacar de dentro, desarrollar o hacer crecer lo que se encuentra en nuestro interior de forma latente, germinal y embrionaria. Tienen el poder de emocionar (“e-movere”), de movilizar, de sacar lo de dentro porque penetran en el interior y activan nuestra maquinaria del deseo.

Como pone de manifiesto este autor, este ha de ser el gran reto de la educación, “convertirse en la gran industria del deseo para llegar a ser la gran industria del conocimiento”. Para ello, es necesario:

- Promover investigaciones o evaluaciones sobre el interés en los contenidos curriculares, poniendo especial atención en la dimensión emocional y no solo en la cognitiva.
- Integrar e interaccionar la emoción y la razón. El objetivo ha de ser convertir la emoción en reflexión, aprovechar la capacidad movilizadora de las emociones para activar la racionalidad y fomentar y ejercitar en los profesionales de la enseñanza actividades integradoras, en las que la emoción y la razón se impliquen y se necesiten mutuamente, incentivando y desarrollando la pasión por pensar. La neurociencia lo confirma, sin motivación no hay aprendizaje.

Para que el aprendizaje se produzca, como plantea Hans G. Furth (1992), es necesario conciliar a Piaget y a Freud, el objeto del conocimiento se ha de transformar en objeto del deseo:

“La libido sin objeto carece de contenido; el objeto sin libido, carece de motor”. (Furth, 1992:31)

- Concienciar a los y las profesionales de la enseñanza de la necesidad de adquirir habilidades para implicar al alumno y a la alumna, para suscitar su motivación, su deseo y por tanto su capacidad de esfuerzo.

Como expone Ferrés (2008), en una cultura digital donde las máquinas transmiten las informaciones mejor que las personas, los educadores y educadoras deben recuperar la función principal, que es la de despertar el deseo, contagiar el entusiasmo, aspirar a que el o la estudiante convierta en objeto de deseo lo que se pretende que sea objeto de conocimiento.

Intentar suscitar en el educando el esfuerzo que resulta imprescindible para el aprendizaje, o para integrar este esfuerzo en una propuesta que suscite la alegría por el trabajo y el conocimiento.

Por todo ello, es fundamental tener presente, en el campo de la educación, que la emoción es una herramienta esencial para el desarrollo adecuado de la función mediadora que se produce en los procesos de enseñanza-aprendizaje

#### **4.3.4.5 La adolescencia y los medios**

Estos aspectos que movilizan el aprendizaje, que llevan a la persona a querer aprender, han de ser tratados y ejecutados teniendo en cuenta el estado evolutivo en el que se encuentran las personas receptoras de dicho aprendizaje.

No es el objeto de este estudio analizar cada uno de estos estados evolutivos pero, sí lo es, centrarnos en el estado evolutivo que se corresponde con la adolescencia, por ser esta, motivo de nuestra investigación.

Es por ello que, a continuación, vamos a profundizar en el concepto de adolescencia, una etapa decisiva del ser humano, así como en los retos que en este periodo tiene que afrontar la persona, la relación que las personas que se encuentran en esta etapa establecen con los medios y, específicamente, el gran consumo de la ficción seriada que se lleva a cabo en este momento y cómo, este consumo, puede influir en la asunción de los valores que serán determinantes para su vida.

En primer lugar es importante definir qué se entiende por adolescencia y, en ese sentido, se aprecia una dificultad en delimitar un fenómeno tan complejo como este.

Como apuntan Fedele y García-Muñoz (2010:4):

“En el concepto ‘adolescencia’ tal como lo entendemos hoy en día en las sociedades occidentales han influido diferentes áreas de conocimiento, desde la educación a la biología, desde la psicología a la sociología, y más tarde la comunicación, entre algunas otras. Con el objetivo de combinar las contribuciones provenientes de los múltiples ámbitos considerados, se ha entendido la adolescencia como un proceso psicosocial, marcado por cambios físicos, psicológicos y sociales, que suele empezar con la llegada de la pubertad y culmina con la formación del individuo adulto”.

“Adolescencia” procede del vocablo latino *adolescere*, que significa “crecer” o “desarrollarse hacia la madurez”.

En este sentido debemos de tener en cuenta que el “crecer” el “desarrollarse hacia la madurez” denota un proceso y no un estado.

Por su parte, como expone Montero Rivero (2006), “adolescente” viene del *adulescents*, que es el participio pasado del verbo *adolescere, adulescentior, -ari*, que significa “comportarse como un joven” y *adulescenturio,-ire* “tener el carácter de un joven”. Desde la propia etimología de este término y sus especializaciones se constata la importancia de este término para referirse a aspectos que tienen que ver con la conducta y la personalidad.

Por tanto, en la adolescencia, el interés se centra en los cambios de la conducta, la personalidad y el estatus social, lo que le confiere un carácter psicosociológico, con amplias dimensiones del desarrollo biológico, cognitivo, y moral de la personalidad, por una parte, y de socialización y búsqueda del papel o rol, por otra. Entendiéndose la socialización como el modo en que las personas aprenden la manera de pensar, sentir y actuar en la sociedad para participar en ella e integrarse activamente en la misma, y el papel o rol como la conducta que se espera de las personas en función de su posición o estatus.

La adolescencia viene, por tanto, determinada por las instituciones sociales y el grupo social, razón por la que es considerada de forma distinta por las diferentes culturas y su duración variará de unas a otras.

Es importante diferenciar adolescencia del término “pubertad”, que denota cambios biológicos y fisiológicos asociados a la maduración sexual, que transforma el cuerpo infantil en cuerpo adulto con capacidad reproductiva. Por tanto, al ser la pubertad un hecho biológico, es un fenómeno universal y su duración se establece en función de dichos cambios.

Debemos, por su carácter más universal, tener en cuenta la definición de adolescencia que nos ofrece la UNICEF (*United Nation Children Fund*), en la que la destaca como una etapa esencial para la vida de las personas y:

“Un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta y, por motivos de análisis, puede fragmentarse en tres etapas: adolescencia temprana (de 10 a 13 años de edad), mediana (14-16) y tardía (17-19)”.

-Retos de la adolescencia.

Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, el proceso de la persona adolescente para convertirse en persona adulta está caracterizado por cambios físicos, psicológicos y sociales, que conllevan una gran cantidad de dificultades que, en ningún caso han de ser analizados como problemas, sino más bien como retos.

Estos retos tienen que ver:

- En primer lugar, con aspectos psicológicos concretos como:

- Afrontar la identidad, entendida como la definición de la naturaleza de sí mismo y el rol que va a asumir en el mundo.

Según Kimmel y Weiner (1998: 399), las personas alcanzan la identidad si son capaces de implicarse en compromisos estables en tres dimensiones:

“a) Ideológica: conjunto de valores, creencia que guían las propias acciones.

b) Ocupacional: serie de objetivos educativos o profesionales que guían los esfuerzos realizados.

c) Interpersonal: orientación de género que influye en las formas de amistad e intimidad del individuo con otras personas del mismo y de distinto sexo”.

Estos autores definen los tres factores que influyen en la formación de la identidad: Intrapersonales (las capacidades innatas de la persona y las características de la personalidad que se adquieren durante el desarrollo), interpersonales (identificaciones con otras personas que sirven de modelo y siguen sus consejos) y culturales (los valores sociales a los que se está expuesto dentro de su grupo, comunidad, país, etcétera).

Por todo ello, cuando las personas tienen desarrollado el sentido de la identidad, valoran de forma más clara las semejanzas y diferencias con los demás, se sienten bien consigo mismas, se esfuerzan por alcanzar

sus objetivos (que tienen bien definidos), sus relaciones con los demás son satisfactorias y su estado emocional es bueno.

- Ejercer su autonomía respecto a los padres, con la ruptura con estos y la vinculación con los iguales, que se convierten en elementos de vital trascendencia.
- Elección sobre las metas a seguir en la vida en todos los sentidos y especialmente las ocupacionales, es decir la elección de su vocación es un proceso psicológico social complejo vinculado a la identidad.

También Kimmel y Weiner (1998) han propuesto en este sentido que existen cuatro pasos que dirigen este proceso:

- Conocer el talento y los intereses propios
- Familiarizarse con el mundo del trabajo y su encaje con su talento e intereses.
- Tomar la difícil decisión de escoger una profesión.
- Reaccionar ante diversas circunstancias: familiares, académicas, socioculturales y del grupo de iguales, que interfieren en que determinados trabajos resulten más atractivos y asequibles que otros.

- En segundo lugar, otro de los retos de los adolescentes están relacionados con el proceso de socialización.

Como se ha venido exponiendo a través de este análisis, la asunción de valores, normas, actitudes y opiniones, provienen de las normas sociales, los sistemas de roles, los controles sociales y las jerarquías de posición social, que el grupo de referencia valida de una manera consensuada.

Es importante destacar cómo la socialización debe ser entendida como un proceso en dos direcciones, es decir, el medio influye en el sujeto pero el sujeto también ejerce su influencia sobre el medio.



En cuanto al rol o papel, entendiendo este como la conducta que se espera de una persona en función de su posición social, existen dos componentes básicos:

- “1) Las expectativas (creencias y conocimientos) abrigadas por determinadas personas respecto de la conducta apropiada al ocupante de un puesto considerado;
- 2) Las representaciones de la persona a la que se le asigna, o que decide ocupar, determinada posición”. (Piñuel y Gaitán, 1995: 316)

Estos autores, recogen la existencia de los dos procesos sociales mediante los cuales la persona aprende a desempeñar un rol, se trata de la enculturización, referida a la conservación y la transmisión de los modelos culturales socializados en el tiempo a través de sucesivas generaciones, mediante la cual se pretende “saber hacer saber” y la enculturación, que se produce cuando el saber se pone en práctica de forma socialmente reconocida, es decir, si actúa como agente social, por lo tanto, se pretende “hacer saber hacer”.

También Piñuel y Gaitán (1995) nos acercan al concepto de grupo, entendiendo este como un número concreto de personas que interactúan o pueden interactuar entre ellas, bien para llevar a cabo una serie de tareas que pueden satisfacer las necesidades de cada persona porque lo facilita el grupo, o bien para satisfacer las necesidades del grupo mediante la asunción de tareas que cada persona asume.

Por tanto, en función de los objetivos y tareas, estos autores distinguen distintos tipos de grupos:

- Grupos de pertenencia: Cuando las personas que forman parte del grupo no tienen la opción de elegir, su integración es impuesta. Un ejemplo es la familia, en la que al ser un grupo primario, la persona no puede elegir los objetivos, tan solo se puede tener la posibilidad de participar en la elección de las tareas.
- Grupos de referencia: Cuando las personas que lo integran tienen intereses y actitudes comunes y con las que se sienten identificados, por razones de edad, sexo, etnia, clase social o actividad profesional. Los

objetivos son, en este caso, aspiraciones personales, y las personas del grupo disponen de una gran libertad en las tareas a realizar.

- Grupos de afiliación: Es el caso en el que las personas suelen tener un contrato para integrarse a dicho grupo, por lo que suele ser una integración voluntaria y su objetivo es satisfacer aspiraciones personales o sociales a través del grupo.

Es importante tener en cuenta, como expresan estos autores, que los vínculos que unen a las personas entre sí y al grupo, dependen fundamentalmente de que compartan un proyecto vital donde sus integrantes se reconozcan, y es necesario que se establezcan reglas, que todas las personas integrantes han de aceptar, con el objetivo de que se mantenga el orden y el grupo en sí.

En el grupo, continúan apuntando estos autores, surgen por tanto jerarquías que definen la posición social, así como los controles sociales necesarios para que, en el caso de que se produzcan conflictos, se mantenga o restituya el equilibrio.

Por tanto, mediante la socialización, las personas interiorizamos conocimientos, normas y valores de nuestra sociedad, en un proceso de adaptación al entorno social donde vivimos, y las personas o instituciones que detentan el poder suficiente para imponer dichos conocimientos, normas y valores, son los agentes de socialización.

Los principales agentes de socialización son:

- La familia, como expone González Almagro (1994), es un agente importante, ya que la personalidad y el comportamiento de los padres tienen una enorme influencia en los procesos de enculturación y enculturización, del que hablan Piñuel y Gaitán (1995), de los hijos e hijas y, consecuentemente, en la construcción de la identidad y la conducta de estos. La familia es un modelo a seguir.

La familia permite interiorizar las normas sociales y culturales, las formas de relación, los tabúes, los sistemas de valores, los roles, las expectativas, etcétera, que se exteriorizan a través de actitudes y comportamientos concretos.

- La escuela, según este autor, es también un agente socializador que sirve de modelo, en la medida que transmite conocimientos, habilidades, actitudes y roles, para adquirir un papel social que le permite actuar de forma activa en la sociedad,
- La influencia del grupo de iguales es, para González Almagro (1994), determinante para la socialización. Este grupo se caracteriza por tener a personas de la misma edad que se consideran iguales (aunque no lo sean). Se trata de un grupo pequeño y normalmente no institucionalizado, con valores, normas, pautas, cultura y símbolos específicos, y con intereses inmediatos y privativos.

Este grupo suele tener dos características fundamentales, como añade Hartup (1983), por una parte son generadores de valores y criterios que dictan la forma de comportarse, y por otro, está formado por personas que lideran y otras que las siguen.

Como recoge Brown (1990), es habitual que las personas adolescentes formen grupos más grandes y más libres, conocidos como pandillas, compuestas por distintos grupos de iguales, que pueden incluso tener distintas edades, que en la primera adolescencia suele estar formado por personas del mismo sexo y que posteriormente pasan a ser mixtos.

Este autor incide en que ambos, grupos de iguales y pandillas, son necesarios para incorporar nuevas habilidades sociales, experimentar nuevos valores y papeles, les ofrecen seguridad de una identidad provisional, puesto que se están distanciando de la familia y construyendo un sentido coherente de sí mismos.

Un aspecto importante que defienden distintos estudios, es que todos los agentes de socialización utilizan la presión directa (reforzar conductas concretas) y el modelado (producido por la frecuente interacción), como mecanismos o estrategias de socialización.

Llegados a este punto, sería conveniente preguntarse si los retos de los adolescentes respecto a la socialización, son más difíciles que los que se generan en otros periodos de la vida.

Como apunta Montero Rivero (2006), desde la psicología social se han realizado diversas investigaciones que evidencian que así es, y entre las causas destaca el nuevo cambio de papeles que las personas adolescentes han de asumir al alejarse de los grupos de autoridad (familia, escuela), e incorporarse al de iguales. Otro aspecto a subrayar tiene que ver con el enfrentamiento a situaciones, para las que estas personas en proceso de hacerse adultos no se encuentran preparadas. Además, es importante considerar que los cambios que experimentan (físicos, psíquicos, emocionales, etc.), les hacen sentirse inseguras y más dependientes y, por tanto, tienen la necesidad de sentirse apoyadas en sus visiones y decisiones. Finalmente, también los cambios ambientales que se puedan producir (escuela, familia, nuevas relaciones, ocupaciones), como apunta Coleman (1990), son determinantes.

Es necesario señalar cómo el proceso de la adolescencia estará influido, muy especialmente, por las personas esenciales del entorno de los y las adolescentes, y lo que es más importante, por las expectativas que estas personas tengan sobre ellos y ellas.

Para finalizar, no podemos obviar que, en las sociedades industrializadas, la etapa de la adolescencia se ha alargado y esto ha generado una cultura propia de los adolescentes a partir de la identificación de estos como un grupo social. Una cultura caracterizada por la explotación comercial de la que son objeto (especialmente aprovechada a través de los medios de comunicación) y que es utilizada para reforzar su cohesión como grupo.

- Un último reto de los adolescentes está en la incorporación de los valores.

La incorporación de los valores en la adolescencia es un tema de vital interés y de gran complejidad.

Aunque existen opiniones encontradas sobre la estabilidad del sistema de valores en la adolescencia, debido al evidente cambio y evolución que la persona experimenta en este periodo de su vida, existe un amplio consenso sobre la importancia de la adopción de estos durante esta etapa, a pesar de las evoluciones y modificaciones posteriores, ya que se considera que son precisamente estos valores los que van a dirigir sus vidas.

Pero ¿cómo se adquieren dichos valores? Vicente (1994) distingue tres mecanismos que se han de tener en cuenta. En primer lugar, que la elección de los valores se realiza en dos sentidos: aceptándolos o rechazándolos respecto a otros valores. Esta elección puede ser consciente o inconsciente. En segundo lugar, la elección que se haga del grupo de iguales, ya que en la adolescencia, el grupo de iguales representa una importante referencia y ejerce una influencia muy poderosa en los valores a transmitir. Finalmente, para la elección de valores, va a ser muy importante el grado de autoestima, de competencia o el estado de aceptación.

Es fundamental tener en cuenta de qué manera son adquiridos los valores en la adolescencia y, en ese sentido, la aportación de Martín Serrano y Velarde Hermida (1996) es sustancial, distinguiendo dos formas: mediante la enseñanza directa y mediante una identificación con modelos.

Estos autores apuntan que, generalmente, estos dos modos de transmitir los valores venían realizándose por parte de la familia, eran los padres los que bien mediante los afectos o a través de las aptitudes, protagonizaban esa labor. Sin embargo distintos estudios sociológicos vienen detectando, desde los años 60, un importante cambio en el papel que los padres ejercen en la adopción de valores de las personas jóvenes: mientras se confirma que continúan teniendo un peso decisivo en el desarrollo emocional, se hace presente que van perdiendo protagonismo en la identificación como modelos.

#### *4.3.4.5.1 La influencia de los medios en la adolescencia*

Se viene demostrando que, desde final del siglo XX, son los medios de comunicación los que se han erigido en generadores de modelos:

“Los modelos que la gente joven elige con el ánimo de parecerse a ellos proceden en mayor número de los personajes que popularizan los medios de comunicación de masas que de las personas reales con las que se relacionan en su vida cotidiana. Los modelos que se obtienen en los medios de comunicación pública son, en su mayoría, personajes de la actualidad, tales como ‘deportistas’ o ‘cantantes de moda’”. (Martín Serrano y Velarde Hermida, 1996:2013)

Fierro (1991) apunta cómo durante esta etapa se produce una cierta emancipación respecto a la familia y, aunque los padres siguen ejerciendo una influencia muy importante sobre decisiones importantes que atañen al futuro, son el grupo de iguales los que influyen decisivamente en el presente, en la realización de sus deseos y necesidades más inmediatas, orientados por la exposición a los medios y por los modelos que estos transmiten.

González Almagro (1994:226) apunta cómo el grupo:

“Amplía modelos de identificación que ofrecen los medios de comunicación de masas. El grupo de iguales presta una función selectiva y orientadora en relación con la “exposición” ante estos medios. Estos son valorados según su contribución a la vida social del grupo. La afición a ciertos medios, programas o personajes depende en gran medida de las corrientes de opinión del grupo, que suponen un instrumento de prestigio”.

Por tanto, es muy importante tener en cuenta lo que se trasmite a través de los medios y el uso que se le da a esos contenidos, ya que estos ejercen como modelos y desarrollan un papel fundamental en la socialización de los adolescentes.

Como recoge Drotner (2000), el análisis de los medios de comunicación y la adolescencia está siendo motivo de estudio desde dos concepciones previas concretas y, en cierto sentido, contrapuestas, una que se relaciona con el pesimismo cultural y un alarmismo social y otra con un cierto optimismo cultural.

En este sentido, como apunta Fedele y García Muñoz (2010), la labor que se está llevando a cabo por parte de la Educomunicación con aportaciones de investigadores destacados (Von Feilitzen, 2008; Pérez Tornero, 2008; Aguaded Gómez, 2009), hace posible redefinir la conceptualización de la relación entre los medios y las personas que los consumen.

En todo caso, la polémica está servida, y se ha vuelto a poner de manifiesto con el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, que han generado un entorno multimediático, caracterizado por una gran

cantidad de pantallas con tamaños y funciones distintas, dando lugar a la generación de los nativos digitales. Los jóvenes tienen acceso a una dieta mediática compleja, con más productos mediáticos de circulación global, donde experimentan un consumo mediático autónomo e independiente del resto de la familia. Se trata de un fenómeno que Bovill & Livingstone (2001) han denominado *bedroom culture*.

La dieta mediática de las personas adolescentes solía ser la televisión, aunque se está demostrando que esta ha perdido terreno en favor de los “new media”.

- Los medios en el reto de la identidad adolescente.

Casetti y Di Chio (1999) proponen que, para acometer el análisis de la influencia de los medios en la identidad, tenemos que partir, lejos de anteriores concepciones, de que esta no es algo constante e inmutable, sino que la identidad es variable y está influenciada por las interacciones que se producen con el entorno social. Por tanto, existe una estrecha relación entre identidad y actividad social de la persona. Esta premisa es importante para comprender cómo se conforma la personalidad y los aspectos sociales y culturales de la misma.

Las teorías de la recepción parten de esta visión dinámica de la identidad que apuntan Casetti y Di Chio (1999). Estas teorías ofrecen aportaciones muy valiosas para explicar el papel que desempeñan los medios en la construcción de la identidad individual y la identidad colectiva.

Entre ellas, destacar el método etnográfico de Turkle (1996), centrado en el estudio de la identidad individual, mediante juegos de rol por internet. Gillespie (1995), por su parte, se centra en los estudios de la identidad colectiva, analizando el papel que juega la televisión en la construcción de la identidad de adolescentes inmigrantes. Esta autora considera que no está claramente demostrado que los medios sean los únicos transmisores de los valores y estilos de vida, ya que la incorporación de los valores es un proceso muy complejo, donde se lleva a cabo una especie de negociación, integrándose lo nuevo en lo ya establecido tradicionalmente en esa cultura. Lull (1995) establece tres fases en el proceso de formación de la identidad colectiva: de transculturalidad (se

reconoce la existencia de otras culturas y una apertura a ellas), hibridación (se integran otras culturas con la de origen) y la de indigenización (se vuelve a la tradición, construyendo la identidad cultural propia).

Es un hecho según Hall, que es necesario realizar estudios sobre identidad y medios. Esto se debe, por una parte, a que se continua apostando fundamentalmente por la perspectiva “esencialista”, siendo necesario generar otras nuevas y adecuadas propuestas sobre la identidad; y por otra parte, porque identidad y medios son aspectos que generan una gran preocupación en la sociedad actual, sobre todo por aspectos que tienen que ver con la globalización, conservación de la diversidad de culturas y valores, etc.

Finalmente, no podemos perder de vista la propuesta de McLuhan (1964), en la cual los medios son considerados como elementos esenciales en la persona. Tampoco otras posteriores investigaciones sobre la influencia de los medios en la identidad, que han demostrado cómo los medios ofrecen patrones de comportamiento y relación social, y estos aspectos son fundamentales en la transmisión de valores.

#### - Los medios en el reto de la socialización adolescente

Existen, igual que hemos expuesto en la identidad, una gran cantidad de investigaciones sobre la contribución de los medios a la socialización adolescente. Entre ellas, consideramos que es importante recoger la categorización que establece Arnett (1995) sobre los usos que las personas en general y los adolescentes de forma particular, hacen de los medios, sobre la base de diversas investigaciones empíricas.

En este sentido, este autor identifica cinco usos diferentes. En primer lugar la formación de la identidad, en la medida que las personas adolescentes utilizan los medios para construir importantes rasgos de su personalidad como: la identidad de género (incorporan ideales de lo que significa ser hombre o mujer), identidad sexual (adquieren comportamientos sexuales) e identidad vocacional (ofrecen patrones para sus elecciones ocupacionales. En segundo lugar la experimentación de sensaciones, ya que cuando los contenidos mediáticos ofrecen propuestas nuevas e intensas, ejercen un gran atractivo para las



personas adolescentes. En tercera posición se halla el escapismo, en cuanto los medios, y especialmente la televisión, ayudan a superar experiencias y emociones negativas que suelen ser habituales en la primera adolescencia (preocupación, ansiedad, la infelicidad, etc.) En cuarta posición la identificación con la cultura adolescente, puesto que el consumo de los contenidos les produce la sensación de estar contactados con un gran grupo de iguales con los que comparten valores e intereses concretos. Este es un factor clave, que ha influido de forma determinante en el auge que han adquirido entre los adolescentes los “new media”, en la medida en que se ha producido una globalización de la cultura popular, lo que está promoviendo que adolescentes de diversas partes del mundo consuman los mismos productos: series, películas, programas, música, sintiéndose parte de un gran grupo universal. Por último, en quinta posición está el entretenimiento, un aspecto fundamental, que se manifiesta con gran fuerza en los estudios sociológicos. En este sentido la televisión, la música y ahora los “new media” aparecen en un lugar destacado. Este es un aspecto central de nuestro análisis sobre el que se vienen desarrollando estudios muy importantes, que acometeremos de forma pormenorizada más adelante.

- Los medios y el reto de la asunción de valores en la adolescencia.

Los medios son una fuente importante de aprendizaje y, en este sentido, se han de tener en cuenta tres dimensiones: Los contenidos que transmiten, el medio en concreto del que se trate y el lenguaje que utilizan.

Existe una gran diversidad de estudios sobre la influencia de los medios, que hacen referencia a estos tres ámbitos, tal y como hemos tenido ocasión de analizar en el estado de la cuestión. En ellos se pone de manifiesto cómo las personas adolescentes usan los medios y especialmente la televisión, sea cual sea el dispositivo con el que se acceda, para extraer opiniones sobre los diversos aspectos de la vida, para buscar modelos con los que identificarse, para entender su contexto social, en definitiva, para adoptar valores.

Por todo ello, es importante analizar el tipo de valores que se ofrecen a través de los medios y hacer un análisis crítico y positivo, tanto de los contenidos que estos ofrecen como de los propios medios. Tampoco debemos perder de vista,

como apunta Coloma (1990) y otros autores y autoras, que la clave no reside tanto en el uso que hagan los adolescentes de los medios, como en el mal uso que realicen de ellos.

Como se expresa en la editorial del número 9 de la Revista Comunicar (1997), el compromiso que la sociedad ha de proponerse respecto a los medios debe tener presente la educación sobre la utilización de estos, así como el análisis de sus contenidos y la producción de dichos medios, atendiendo a los valores fundamentales que la sociedad requiere.

Es posible que el principal peligro de los medios sea el contenido, aunque si este es adecuado, también puede convertirse en la mejor virtud. Pero no podemos olvidar la importancia del análisis de la estructura y la utilización de los propios medios, ya que estos han entrado en nuestra vida y nuestra sociedad para quedarse. Los medios, ya sean los tradicionales o los “new media”, como se expone en este editorial, están de tal forma integrados en nuestras vidas, en nuestras casas, que es prácticamente imposible huir de ellos. Se han convertido en valores impuestos por nuestra sociedad y muy especialmente a las personas adolescentes que han nacido siendo nativas digitales.

Por otra parte, el gran reto debe ser abordar los contenidos que nos aportan los medios, para transformarlos en valores instrumentales positivos, como es el caso del valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, así como en valores finales como la libertad, la solidaridad, la convivencia, la fidelidad, la justicia, etcétera, que contribuyan a la humanización de la sociedad.

Es por tanto fundamental que la familia, la escuela y los medios, se conviertan en transmisores de valores sociales y culturales positivos, contando para ello con los procedimientos humanos y educativos necesarios, promoviendo un consumo crítico de los recursos técnicos que se nos ofrecen.

#### *4.3.4.5.2 Los adolescentes, la ficción seriada y la transmisión de valores*

Los medios son, por tanto, agentes destacados de la transmisión de valores para las personas adolescentes. La televisión ocupa un lugar destacado desde el momento mismo de su aparición y a este medio se le están sumando, en este momento, como hemos apuntado, los “new media”. Centrándonos en los

contenidos que los medios proporcionan, son las series las que, por sus características, ofrecen una mayor influencia en las personas jóvenes, como hemos tenido ocasión de mostrar en el estado de la cuestión de este estudio.

Maddalena Fedele y Nuria García Muñoz (2010), investigadoras de la Universidad Autónoma de Barcelona, ponen de manifiesto en su estudio “El consumo adolescente de la ficción seriada”, la preferencia de los jóvenes por la ficción, este macrogénero que se trasmite en un panorama multimediático, caracterizado por la convergencia y la digitalización, por una parte, y un contenido multimediático y multitasking de esta franja de edad, por otra.

Existen trabajos que han sido fundamentales para el planteamiento de nuestro estudio y que ponen de manifiesto este hecho. Por un lado, el análisis del contenido y la recepción realizado por María Luisa França Rocha (2001) sobre la serie *Compañeros* y, por otro, la investigación llevada a cabo por Yolanda Montero Rivero (2006) sobre la serie *Al salir de clase*, donde demuestran la influencia de las series adolescentes en la transmisión de valores.

Estos estudios y en especial, el realizado por Montero Rivero (2006), se fundamentan, entre otros, en el trabajo realizado por la profesora Sonia Livingstone (1990), destacada investigadora en el campo de la psicología social y televisión, que ofrece argumentos de peso que vienen a demostrar que las series son un género que, por sus características, transmiten valores sociales representados por los personajes, que son transferidos a las personas que los consumen y especialmente a los adolescentes.

“El serial televisivo concordaba con mi interés por las representaciones del conocimiento construido compleja y gradualmente, ya que se trata de un género que contiene muchos personajes familiares cuyas personalidades, por ejemplo, podrían ser contrastadas y comparadas con la audiencia. Por ello el serial televisivo sirve como caso de estudio para una indagación más amplia en el papel de los medios de comunicación, al producir y reproducir conocimiento social”.  
(Livingstone, 1990:1)

Livingstone (1990) constató que los espectadores de la ficción seriada ven a la gente como si fueran gente real (familiares, amigos y vecinos), cuyas vidas conocen y siguen periódicamente y a lo largo incluso de varios años, por tanto, se convierten en el objeto de imitación, identificación, modelado o interacción parasocial, procesos que son fundamentales durante la adolescencia.

Esta investigadora, para explicar este hecho, se basa en la compleja relación que se produce entre el emisor y el receptor:

“En el serial televisivo, la relación entre el que habla y el que escucha no es sencilla, ni se trata simplemente de una relación de recepción pasiva: los espectadores están inmersos en una “interacción parasocial”, como si estuvieran relacionándose con gente real; participan sin identificación pasiva, desdibujan los límites entre lo que ven y lo que viven mediante discusiones interminables sobre “que pasó entonces” y la utilización de sus experiencias diarias para juzgar el drama. Y es que el género invita a todo eso. Más aún, en los seriales no hay un mensaje simple que se reciba de manera pasiva, sino una cacofonía de voces, de confabuladores y oyentes ocultos, de mirones que mezclan a los protagonistas con sus propias historias y perspectivas. Cualquier “mensaje” es el resultado de todo esto. Por otra parte “el mensaje” es inevitablemente plural, abierto a la interpretación” (Livingstone, 1990:3)

Tras realizar un estudio de recepción con personas seguidoras de seriales televisivos británicos muy exitosos, Livingstone concluye que estas personas son asiduas consumidoras de series por ocho razones: Estas personas eran asiduas consumidoras de series por ocho razones: La primera se refiere al papel que desempeñan en su vida diaria, es decir por la regularidad y continuidad que las series ofrecen, lo que conduce a que su consumo se convierta en una rutina, un hábito, en el tema de conversación y por tanto en un instrumento de interacción social. La segunda, tiene que ver con el realismo, lo que supone la posibilidad de encontrar una relación entre los hechos, situaciones y problemas que se ofrecen en las series y los que se producen en la propia vida de las personas adolescentes. En tercer lugar se encuentra la experiencia emocional que se produce mediante los personajes que viven emociones de todo tipo, como

excitación, atractivo sexual, suspense, etcétera, que son muy atrayentes para todo tipo de público y, en especial, para las personas adolescentes, ávidas de nuevas sensaciones. La número cuatro hace alusión a la relación con los personajes, ya que los espectadores y espectadoras sienten que les resultan conocidos y, por tanto, se identifican con ellos, viendo lo que ellos ven, sintiendo lo que ellos sienten. La quinta razón confirma que las series les son útiles para el análisis y la resolución de sus propios problemas, aprendiendo de cómo los viven y solucionan otras personas. El escapismo es la razón número seis, es decir los medios les resultan útiles para huir de los problemas y de las preocupaciones que les asaltan. En séptimo lugar hace alusión a que también existen espectadores que los utilizan para ofrecer respuestas críticas a lo que ven en la serie. Y finalmente, también por entretenimiento, ya que las series permiten disfrutar, divertirse, relajarse, etc.

Este último punto nos parece muy importante y, es por ello, que creemos importante conocer las distintas investigaciones sobre el entretenimiento y sus efectos, que nos permitan conocer en qué medida este es un aspecto esencial para la educación informal para las personas, donde se transmiten fundamentalmente valores.

#### ***4.3.4.6 Efectos de los medios como agentes de educación informal: El entretenimiento***

Livingstone (1990) utilizó para su análisis una integración entre la psicología social, las teorías de la recepción y el análisis de los contenidos con sus efectos.

Como tuvimos la ocasión de analizar en el apartado dedicado a la psicología social, existe una fuerte e importante relación entre los estudios realizados por psicólogos y psicólogas e investigadores e investigadoras de la comunicación, que han dado lugar a distintas ramas, encargadas del estudio de las audiencias y de la influencia de los medios sobre estas, desde distintos puntos de vista.

Desde la psicología de los medios, también se acomete el estudio de los efectos de los contenidos sobre las audiencias, centrándose en el individuo y, concretamente, en el procesamiento de la información audiovisual por los procesos afectivos y cognitivos que se producen cuando el receptor interactúa

con los textos mediáticos. Entre estos procesos se destacan: la atención, la exposición selectiva, la activación, la percepción, la implicación emocional, la comprensión y la memorización, la empatía, la identificación con los personajes y la persuasión.

El estudio del procesamiento afectivo y cognitivo de los mensajes mediáticos ha tenido un gran auge, a partir de los años 70, con la incorporación de investigadores de gran prestigio, como Albert Bandura, Daniel Anderson, Byron Reeves, Dolf Zillmann, Jennings Bryant, L.J. Shrum, Peter Vorderer, Annie Lang o Joanne Cantor. En España, encontramos entre otros a Pablo del Río, que se han centrado en los procesos y efectos de la comunicación.

La psicología de los medios utiliza metodologías distintas a las utilizadas por los *Cultural Studies*, que tendremos oportunidad de analizar más adelante, ya que, como apunta Lang (1994), esta disciplina se caracteriza por la investigación en laboratorio, con una metodología experimental, apostando por la evaluación cuantitativa de los procesos de recepción audiovisual.

Autores clásicos de esta disciplina como Bryant y Zillmann (1991) y Bryant y Vorderer (2006), son un referente, ya que recogen todos los procedimientos para el desarrollo de la misma.

Zillmann y Bryant (1996) y Tannenbaum (1980a), parten de la base de que la comunicación siempre pretende causar un efecto, sea este del tipo que sea. Puede ser un efecto de tipo persuasivo, afectivo o de entretenimiento, como el que se produce al ver un contenido de televisión, cine, etc.

Del Río (2004:16) profundiza en esta idea y argumenta:

“Porque si los efectos de la comunicación no son importantes, entonces la causa (la comunicación misma) tampoco lo es. Y viceversa, si los efectos de la comunicación fueran trascendentes, entonces la causa (la comunicación) debe constituir un tema prioritario en la agenda pública (las políticas sociales y culturales) y en la agenda científica (los programas de investigación) de nuestras sociedades”

Esta es la razón, mantiene este autor, por la que la investigación sobre los efectos de los medios de comunicación es una de las áreas de mayor desarrollo de la comunicación.

Perse (2001) plantea cómo el estudio de los efectos de los medios, ofrece un análisis que permite conocer cómo controlar el impacto de los mismos, sea incrementándolo o mitigándolo. Por tanto, las teorías de los efectos de los medios se convierten en herramientas esenciales para dichos medios, pero también para la sociedad y la educación.

El análisis de los efectos mediáticos está plenamente vinculado con las teorías del entretenimiento, el procesamiento cognitivo y afectivo de los mensajes o la persuasión, por tanto es una base fundamental para nuestro estudio.

Pero llegados a este punto, es importante definir lo que se entiende por efecto mediático. En este sentido podemos apreciar que aunque es un concepto fundamental en el campo de la investigación de los medios, así como para las personas y la sociedad en general, es difícil encontrar una definición precisa, ya que se trata de un hecho complejo.

Diversos autores han creado algunas categorizaciones, entre ellas, las que presentan más utilidad para nuestro estudio son las que ofrecen McQuail (1991,1994) y Potter (1998).

El primero destaca dos dimensiones básicas para clasificar los efectos: el carácter intencional y la dimensión temporal.

- Entre los efectos de carácter intencional, encontramos los que se producen de una manera involuntaria: la socialización, las creencias, aspectos actitudinales, etc. Y entre los que tienen un carácter intencional se hallan los de entretenimiento, inducción emocional, persuasión, etc. Respecto a los efectos intencionales, Bryant y Miron (2002), Zillmann y Bryant (1996), apuntan cómo el objetivo de los generadores de contenidos suele estar vinculado al entretenimiento.

Respecto a estos efectos intencionales, Igartua (2007:23) matiza:

“También se pueden distinguir mensajes con una intención manifiesta por persuadir (campañas de salud, propaganda política, publicidad comercial) de aquellos que no persiguen explícitamente ejercer una influencia de este tipo (en especial, la programación de ficción). Por ejemplo Gerbner se pregunta por las consecuencias de vivir inmersos en el mundo simbólico de la televisión ya que, desde su punto de vista, la televisión constituye el narrador de historias más común en la actualidad, y por ello se convierte (de manera no planificada) en un potente agente socializador.”

- En relación al impacto de dichos efectos en función del tiempo o dimensión temporal, McQuail (1991,1994) distingue entre efectos a corto plazo, cuando se produce un cambio apreciable y generalmente instantáneo por la exposición al mensaje, o los efectos a largo plazo, en los que el cambio solo se lleva a cabo después de una prolongada exposición a los contenidos, por lo que dicho cambio no suele estar asociado a una única exposición, sino a un consumo reiterado de mensajes. Potter (1998), por su parte, considera también la dimensión temporal y ofrece otra categorización que tiene que ver con el área sobre los que los efectos actúan. Respecto a este área de actuación, distingue entre efectos cognitivos (los que se encuentran vinculados al aprendizaje de la información o la incorporación de ideas, pudiendo ser intencionales o no.), efectos actitudinales (aquellos que activan la creación de actitudes, opiniones, la valoración de objetos sociales, creencias), efectos emocionales (los que generan experiencias subjetivas de sensaciones afectivas con mayor o menor intensidad y temporales, como: alegría, tristeza, miedo, etc.), efectos fisiológicos (cuando se activa el sistema nervioso autónomo, apareciendo de forma automática, como por ejemplo una dilatación de pupilas) y efectos conductuales (afectan al comportamiento de las personas y pueden darse por aprendizaje mediante imitación de modelos mediáticos, por la reacción ante la exposición a un mensaje, la formación de hábitos o la desinhibición de comportamientos). °



En este contexto, el estudio del efecto del entretenimiento sobre la audiencia se hace necesario en la medida en que, como apuntaba Livingstone (1990) y confirman otras muchas investigaciones, una de las razones por las cuales las personas adolescentes visionan series es, precisamente, porque resulta divertido, relajante, interesante o intrigante y, por tanto, por lo que las empresas productoras, canales de televisión, etcétera, generan este tipo de productos.

“Desde la perspectiva de los productores, el propósito primordial de la preponderancia de los mensajes mediáticos electrónicos actuales es el entretenimiento” (Zillmann y Bryant, 1996:583)

Aunque el entretenimiento ha sido un tema de estudio relegado por la investigación en comunicación, Dolf Zillmann (2000a), uno de los investigadores más prestigiados de la psicología de los medios, pronosticaba que el entretenimiento mediático se convertiría en una de las áreas de investigación más estudiadas, debido a la relevancia que en nuestra sociedad iría adquiriendo este, gracias a las enormes posibilidades de ocio que vienen asociadas a la innovación tecnológica. Y la realidad está demostrando que no se equivocaba.

Además es importante dejar constancia, como apunta Rincón (2006:22) que:

“Los medios de comunicación encontraron su lugar en el mundo en el horizonte del afecto y el entretenimiento de las masas urbanas excluida de la oferta cultural de élite; a imagen de la televisión, los medios de comunicación interpelan desde el horizonte del entretenimiento, que conecta muy bien con los tiempos de ocio y el afecto a través de historias divertidas, que se convierten también en pedagogía”.

Consideramos por tanto importante definir en qué consiste el entretenimiento y analizar los principales efectos y procesos explicativos del entretenimiento mediático.

En primer lugar es importante tener en cuenta, como apunta Vorderer (2001), que existen dos visiones distorsionadas respecto al entretenimiento. Por una parte, se suele identificar el entretenimiento como una propiedad del mensaje, lo que supone encumbrar al estímulo por encima del espectador, reduciendo las

capacidades de estos a la hora de consumir y reaccionar ante un contenido. Por otra, se identifica el uso del entretenimiento con no información, no aprendizaje, sin contemplar la posibilidad de que se pueda producir el binomio entretenimiento–aprendizaje.

Desde la psicología de los medios, estos dos prejuicios quedan superados al demostrar que las personas usuarias de contenidos mediáticos pueden ser agentes activos con capacidad, tanto para planificar sus opciones de consumo como para reaccionar ante los contenidos.

Investigaciones empíricas han concluido que muchos consumidores, por ejemplo de series de ficción, reconocen que estas les permiten reflexionar sobre su propia vida.

Igartua (2007:28) nos ofrece más argumentos de peso sobre esta realidad cuando manifiesta que:

“También los formatos de educación-entretenimiento (infotainment, edutainment) constituyen ejemplos que ponen al descubierto lo difícil que es seguir manteniendo una férrea distinción entre “información” y “entretenimiento”. Y finalmente, se ha comprobado empíricamente que las personas que se sienten más entretenidas por el consumo de contenidos mediáticos se muestran más interesadas, despliegan mayor atención y procesan de manera más cuidadosa la información contenida en el mensaje. Desde este punto de vista, entretener se plantea como una condición necesaria para que se produzca un procesamiento cognitivo de la información eficaz”.

-Entretenimiento y educación.

La combinación de educación y entretenimiento no resulta nueva, sin embargo, como expresan Singhal y Rogers (2004), lo que sí es innovador es la creación de formatos de educación-entretenimiento en radio y televisión, especialmente diseñados utilizando las teorías científicas de Comunicación.

Nos estamos refiriendo a la estrategia Educación-Entretenimiento diseñada por Miguel Sabido, investigador del Instituto para la Investigación de la

Comunicación de Televisa de México, que constató el enorme éxito de las telenovelas en Latinoamérica y el impacto social de estas, convirtiéndose en un agente de educación muy poderoso.

Su primera experiencia se produjo con el efecto provocado por la telenovela *Simplemente María*, emitida en Perú entre 1969 y 1971. El mensaje de la telenovela promovía la ilusión por ascender en la escala social y plasmar el éxito de la emigración, mediante la narración de la vida de una joven, que va a vivir a la ciudad como empleada del hogar y su capacidad para hacer frente a los problemas, con esfuerzo y trabajo bien hecho (compaginando trabajo y estudio), lo que le lleva a la satisfacción de conseguir su objetivo, dignificar su profesión y realizarse como persona, así como obtener una situación social más elevada.

Como nos detalla Igartua (2007), esto provocó efectos importantes:

- Marcó altas cotas de audiencia (rating medio del 85% en los 448 capítulos emitidos)
- Un aumento considerable de la venta de productos, en este caso las máquinas de coser que utilizaba la protagonista.
- Impulsó procesos y cambios sociales importantes, aumentando el número de personas que se vincularon a la formación de adultos y modificó la imagen de las empleadas del hogar, haciendo surgir un movimiento de reivindicación por sus derechos.
- Se produjo un cambio institucional, haciendo que las Instituciones educativas se replantearan su política de educación de adultos, sustituyendo la televisión educativa aburrida por esta otra opción basada en el entretenimiento por medio de las telenovelas. Se encontró una manera realmente eficaz de obtener sus fines institucionales.

Los dos primeros efectos se encuentran claramente vinculados con la rentabilidad económica del contenido audiovisual, mientras que los dos últimos tienen un carácter social muy importante.

Este hecho fue el que indujo a personas de la investigación y la producción en televisión en general y especialmente a Miguel Sabido a pensar en una nueva forma de educación vinculada al entretenimiento.

A partir de la constatación de los efectos provocados por el discurso seriado, Miguel Sabido elaboró una nueva metodología para la producción de telenovelas con mensaje social, apoyándose en la teoría socio-cognitiva de Albert Bandura, creando entre 1975 y 1982 siete telenovelas con mensaje social.

A partir de ahí se han desarrollado más de 200 campañas basadas en la estrategia de educación-entretenimiento, ejecutadas en cerca de 50 países de África, Asia, Europa y América, para hacer frente a problemas sociales. En Suráfrica, concretamente, se llevó a cabo una experiencia a través de series como *Soul City*, *Generations*, o *Isidingo*, encaminadas premeditadamente a la transformación de esta sociedad. A partir de la muerte del Apartheid, se produjo una transformación relevante y muy positiva de la sociedad sudafricana. Tras una terrible situación de cuatro décadas de racismo y humillación impuesto por la ley del anterior régimen, se realizaron una serie de experimentos orientados a dos objetivos fundamentales: transformar la humillación en dignidad y hacer posible la convivencia pacífica de las diferentes etnias.

Algunos de estos experimentos se han llevado a cabo de forma explícita en la televisión, considerando que es un medio que posee una gran influencia en la gente, especialmente en países con democracias jóvenes.

Por otra parte, se constató científicamente que lo que más influye en la vida de las personas son los dramas de producción nacional.

Habiendo tomado conciencia de que los medios son grandes educadores y que la consecución de los dos grandes objetivos pasaba por la acción de educar, se han realizado diversas series que están obteniendo magníficos índices de audiencia.

Estos productos, además de contener los ingredientes característicos que los definen, tienen la peculiaridad de introducir otro tipo de aspectos impensables hasta hace unos años en la sociedad sudafricana. En la serie *Generations*, se

trataba el tema de la igualdad de género y aspectos de sexo. En *Isidingo* se abordaban las relaciones entre negros y blancos. Se trataba de presentar una nueva idea de lo que es normal y que además se ha demostrado que es lo que la gente quiere ver y oír.

En la serie *Soul City* se plantea de forma más reveladora y con mayor rigor científico la metodología aplicada. El objetivo se describió como claramente educativo y se utilizó el drama como medio para transformar las actitudes y las costumbres de la gente en áreas importantes de la vida: educación, violencia doméstica, depresión, salud y dentro de esta, especialmente el sida.

El aspecto dramático y la producción de la serie corrieron a cargo de la empresa Ochre. El mensaje, sin embargo, fue decidido y supervisado por una ONG que recibió una importante subvención de la Unión Europea.

Para su realización se llevaron a cabo estudios de campo exhaustivos sobre la población negra y pobre, para identificar problemas sanitarios y sociales de importancia nacional y decidir la mejor manera de resolverlos.

Es cierto, como se admitió desde la productora, que se emplean métodos publicistas y comerciales, pero de forma más científica y lo que es más importante, con un objetivo social.

*Soul City* consiguió una audiencia de más de 16,2 millones de espectadores y espectadoras, con un 79% de penetración en el target de audiencia, en el que se detectaba un 62% de audiencia de medio rural, fue líder de audiencia, ha ganado importantes premios, entre ellos el de mejor serie de televisión y se ha convertido en una imagen de marca en Sudáfrica.

Singhal y Roger (1999) analizan esta serie y demuestran la gran influencia de la misma en la toma de conciencia y en el cambio de actitudes, tan positivo, de la sociedad sudafricana respecto a la lacra que supone la violencia doméstica. Estos autores ofrecen datos cualitativos que avalan estas afirmaciones, como el hecho de que el 36% de la audiencia habló con alguna persona, sobre violencia doméstica, posteriormente a la emisión de los capítulos de la serie. También demuestra cómo la serie ha incidido de forma determinante tanto en denuncias

personales como de grupos de acción. El 14% de la audiencia que fue entrevistada confirmó que la serie había sido determinante para tomar la decisión de ayudarse a ellos y ellas mismas y ayudar a cualquier otra persona de su entorno que fuera víctima de dicha violencia.

En Tanzania también se han desarrollado contenidos seriados que han sido muy eficaces para la planificación familiar y la prevención del Sida. Mediante una intervención basada en la educación-entretenimiento se intentó hacer frente a estos dos problemas muy relacionados. La puesta en marcha corrió a cargo del Ministerio de Sanidad de Tanzania, en colaboración con Radio Tanzania, y contó con la asistencia técnica de los investigadores del Population Communications Internacional (PCI) de Nueva York.

Como recogen Vaughan, Rogers, Singhal y Swalehe (2000), los objetivos de la campaña consistían en estimular cambios conductuales, como la abstinencia sexual o la reducción del número de parejas sexuales y potenciar la utilización del preservativo. Para ello se trabajó en la promoción de este medio de control de natalidad para hacer frente al Sida, lo que suponía una innovación para los ciudadanos de Tanzania. Se optó por entregar información y promocionar el preservativo a través de un serial radiofónico, y para estimular cambios actitudinales y comportamentales se utilizó la comunicación interpersonal, lo que se viene a denominar procesos intermedia, es decir, los cambios en la actitudes se producen por la discusión y comunicación interpersonal en grupos sociales después de haber consumido el contenido.

El resultado fue que el 82% de los sujetos que habían escuchado la radionovela indicaron que habían adoptado acciones de prevención del VIH/Sida, gracias al serial. Mohammed (2001) apunta que, las personas que habían consumido la radionovela, reconocían que en sus grupos sociales no solo se hablaba de la trama sino también de los efectos preventivos, y concluyó que el consumo del contenido y la discusión interpersonal ejercieron un efecto de amplificación del impacto.

Singhal y Rogers (2002) han reconocido respecto a la investigación en educación-entretenimiento, que es necesario abrirse a nuevas propuestas

teóricas para propiciar el conocimiento de los procesos que explican el efecto de este tipo de intervenciones.

Aunque es cierto que el Modelo de Bandura (2004) ha sido el referente más importante para la producción de formatos de ficción para la prevención, es importante, como proponen Sood, Menard y Witte (2004) incorporar otros autores y teorías del campo de la Comunicación, como son: la teoría del cultivo, la teoría del entretenimiento, la propuesta de la agenda-setting, el modelo de usos y gratificaciones, la teoría de la difusión de las innovaciones, el modelo de probabilidad de elaboración, entre otras. Este hecho está propiciando que el futuro de la investigación de educación-entretenimiento se esté enfocando a conocer los procesos que propician los resultados de estas intervenciones, con métodos de investigación tan variados y en contextos culturales tan amplios.

Igartua (2007:105) confirma esta propuesta:

“Es decir, se ha planteado que la investigación debe avanzar para analizar la interacción paradigmática que se establece entre los contenidos de persuasión incidental, que provocan diversión en las audiencias, y los procesos de recepción o procesamiento afectivo y cognitivo que ponen en marcha dichos formatos narrativos de prevención.”.

Finalmente, la perspectiva de Educación-Entretenimiento, por todas las características que hemos analizado y con todas las posibilidades de mejora que puedan incorporarse mediante la inclusión de otras teorías e investigaciones, nos parece una base teórica muy importante para nuestro análisis.

-Entretenimiento e identificación con los personajes.

Entre los procesos afectivos y cognitivos que se producen cuando se interactúa con contenidos mediáticos, se encuentra la identificación con los personajes.

Como apunta García Jiménez (1993: 276):

“El concepto de personaje es una de las categorías a la vez más necesarias y más oscuras de la poética. Desde Aristóteles hasta

nuestros días, no hay una tipología que se precie que no se funde en una teoría más o menos explícita del personaje”

Desde la psicología de los medios se estudia la identificación con los personajes como un aspecto clave del entretenimiento.

De hecho, Vorderer (2006:14) define el entretenimiento como un proceso que:

“implica la exploración de relaciones a través de la simulación lo que permite a los individuos identificarse con agentes sustitutos y formar una experiencia subjetiva de relaciones con dichos agentes”.

Por ello entendemos que, para que el entretenimiento se produzca, es necesario que el espectador establezca contacto con los personajes y se relacione con ellos.

Es un hecho, como expresan Cohen (2001) y Oatley (1994, 1999 y 2002), que la mayoría de las investigaciones sobre identificación con los personajes se han realizado en relación con el impacto de las obras de ficción, escritas y audiovisuales. De hecho, en gran parte de estos estudios, se viene observando, como nos indican Cohen (2006) y Klimmt, Hartmann y Schramm (2006) cómo entre las personas seguidoras de las series, se desencadena una identificación y una relación entre espectadores y personajes, debido, entre otros factores a la continuidad de exposición a las mismas.

Los primeros estudios sobre identificación con los personajes en el campo de la psicología, provienen del psicoanálisis. Los podemos encontrar en Freud (1974 y 1985) y en Paraíso (1994). Su objetivo era comprender cómo se producía la recepción de la obra de arte y, más concretamente, la literaria.

Posteriormente, en la investigación audiovisual, se han establecido dos tipos de identificaciones: la primaria, en la que se produce una identificación del espectador con la cámara, en la medida en que se identifica a sí mismo en cuanto a su mirada; y la secundaria, que es la identificación con los personajes de la ficción.



Ha existido mucha polémica respecto a este concepto de identificación secundaria, sin embargo, actualmente se considera que la identificación con los personajes es fundamental para comprender y explicar los procesos y efectos de las obras de ficción asociadas al entretenimiento. Basta para ello recurrir a gran parte de los precursores y seguidores de la Psicología de los Medios como Bryant y Miron (2002), Igartua y Humanes (2004), etc.

Otros como Zillmann (2006b) se inclinan por utilizar, en lugar de identificación secundaria, el concepto “empatía”, considerando que estas reacciones empáticas, que se establecen con los protagonistas de las ficciones audiovisuales, son un componente esencial, que permite comprender el proceso de recepción de los contenidos de entretenimiento mediático y explicar el disfrute de los espectadores durante la exposición a estos.

No debemos perder de vista que la identificación es un aspecto multidimensional, que incluye diversos procesos psicológicos y es precisamente la empatía una de las dimensiones básicas.

Cohen (2001) y Oatley (1994, 1999 y 2002), Igartua y Páez (1998 a), entre otros, distinguen cuatro tipos de empatías:

-Empatía emocional: es la capacidad de sentir lo que los protagonistas sienten, implicarse afectivamente de forma vicaria y sentirse preocupado por sus problemas, experimentar socio-emociones. Permite que el sujeto experimente los mismos sentimientos que los personajes.

-Empatía cognitiva: se produce cuando el espectador entiende, comprende y se pone en el lugar de los personajes, tomando el punto de vista del otro, lo que permite seguir el desarrollo de la trama del relato de ficción desde una perspectiva de los personajes o protagonistas. En este caso entra en juego la capacidad de imaginar los pensamientos, sentimientos y estados de ánimo de los personajes, pudiendo incluso anticiparse a las situaciones a las que van a ser expuestos y a las consecuencias de las mismas.

-Pérdida de autoconciencia es lo que genera el tercer tipo de empatía. El espectador se siente el personaje, interpretando y experimentando el texto

desde dentro. La persona se incorpora de tal manera a la historia que se olvida de ella misma para ser el personaje. Es un proceso imaginativo, una pérdida de la propia identidad por la del personaje, tanto en el plano cognitivo como afectivo. Este estado le permite experimentar, de manera vicaria, nuevas situaciones, vivir otras identidades, forjarse metas, experimentar sentimientos y pensamientos de otros, de forma que sus horizontes personales y sociales se amplían. Konijn y Hoorn (2005) y Oatley (1999) aclaran que la identificación con el protagonista es un proceso que suele presentar una intensidad variable e intermitente a lo largo del relato y puede verse interrumpida por un estímulo externo, textual o por la finalización de la obra de ficción.

-Otro tipo de empatía es la derivada de la atracción personal hacia los personajes y que tiene que ver con tres procesos: la valoración positiva de los personajes, la percepción de similitud con ellos y el deseo de ser como ellos. Cuando hablamos de valoración positiva, nos referimos a evaluar si los personajes son apreciados y resultan atractivos. Generalmente, la valoración positiva recae sobre personajes que poseen atributos personales favorables y que son similares al sujeto. La percepción de similitud consiste en evaluar, en qué medida el sujeto considera que se parece a los personajes, y suele producirse cuando existen coincidencias con el personaje tanto en aspectos como el sexo, la edad, la clase social o nivel cultural similar o bien, por rasgos comunes de la personalidad. En lo que se refiere al deseo de ser como los personajes, se trata de otro de los aspectos de sentirse atraído por ellos. Generalmente, se siente una identificación por los personajes atractivos, que gozan de prestigio, que tienen una vida gratificante y de éxito, en definitiva, aquellos que son admirados y representan lo que gustaría ser o alcanzar. Según Basil (1996), Hoffner (1996), Hoffner y Buchanan (2005) y Hoffner y Cantor (1991), existe una relación positiva entre el deseo de ser como los personajes y la identificación con los mismos durante la visión de las series o películas de entretenimiento.

Pero antes de continuar es importante aclarar conceptos que pueden llevar a equívocos. Cohen (2001) distingue entre: Identificación e imitación, dejando claro que la Identificación, como hemos apuntado, es un proceso interno, que se refiere a imaginar ser, imaginar actuar como el otro. Su base está en la empatía.

La imitación, sin embargo, es un proceso externo y conductual y su base es el modelado. También debemos tener claro que la identificación es un proceso de la imaginación, donde se produce la pérdida de autoconciencia, adoptando la perspectiva del personaje y una inmersión y absorción del texto. En la interacción parasocial, sin embargo, se toma a los personajes como conocidos, con los que interactúan como si de amigos se tratara. La base de la interacción social es la atracción y el apego.

Este autor aclara que la identificación está asociada tanto a experiencia del entretenimiento como al impacto cognitivo, persuasivo y conductual de las narraciones de ficción, e identifica una serie de factores que influyen en la identificación, como son: las características de la audiencia, la empatía (entendida como rasgo de la personalidad), el conocimiento previo de las situaciones y/o personajes, las expectativas hacia los personajes y finalmente los actores evolutivos, entre los que se encuentran aspectos que tienen que ver con: El diseño de los personajes (sus características físicas, su personalidad, modos de hablar, conductas que presentan, estados emocionales y comportamientos verbales), la construcción de los textos donde estos participan (especialmente de los aspectos narrativos y de las técnicas de producción, como la posición o angulación de la cámara, la elección de la escala de planos, el punto de vista...) o el contexto de recepción (en la casa, en el cine, etcétera).

Cohen (2001), señala que la identificación se asocia a consecuencias o efectos mediáticos, como son: procesos de inducción afectiva y disfrute, la adquisición de comportamientos, la formación o cambio de actitudes y creencias hacia temas que son tratados en dichos contenidos de ficción, una absorción extrema en el texto y una experiencia emocional intensa.

Cohen (2006) expone que existen escasas investigaciones sobre la identificación con los personajes, a pesar de ser un concepto esencial en el entretenimiento mediático y esto influye en que existan pocos instrumentos de medida para evaluarla.

Las diferentes investigaciones, teorías y afirmaciones que acabamos de analizar, sobre los efectos de los contenidos de ficción vinculados a la identificación con

los personajes, nos ofrecen argumentaciones suficientes para que se convierta en uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta en nuestro estudio.

#### - Entretenimiento y placer

Es una realidad que el entretenimiento está profundamente asociado con el placer. Oliver (2003) expresa cómo el entretenimiento, por definición, es una experiencia o un pasatiempo asociado al placer. En este contexto, Bosshart y Macconi (1998) tipifican los placeres asociados a la experiencia de entretenimiento mediático: el placer de los sentidos (el uso de habilidades físicas que tienen relación con la actividad motora y sensorial. Vorderer (2000) explica que este placer sensorial es especialmente relevante en la experiencia con los nuevos medios interactivos), el placer de la evocación de experiencias personales de la vida del sujeto (permite sentir emociones concretas), el placer de afrontar retos y desafíos (demostrando capacidad y competencia para afrontar una determinada tarea) y el placer de vivir emociones sociales (cuando se genera una implicación afectiva con otras personas, que en el caso de la ficción suele ser con los personajes).

Como exponen Cohen (2001, 2006) y Zillmann (2006a), este placer es el que ha provocado un mayor número de investigaciones, dirigidas a explicar el impacto de la ficción por los efectos de la empatía y la identificación con los personajes.

#### - Entretenimiento y diversión.

Otra de las razones por la que se consumen productos de ficción audiovisual es por el hecho de obtener diversión o disfrute. El concepto de diversión o disfrute es complejo, como nos describe Igartua (2007: 56)

“A pesar de haberse señalado que el disfrute es un proceso central en la experiencia del entretenimiento mediático, convirtiéndose en una de las principales variables dependientes en esta área de investigación su definición conceptual y la operacionalización resulta difusa”.

No cabe la menor duda de que la diversión, o el disfrute, se considera una experiencia placentera, siendo una de las razones para el consumo de contenidos de ficción. Oliver (2003) mantiene que los sujetos buscan la ficción

para mejorar su estado de ánimo y va asociado a un sentimiento de euforia. De esta manera se ha concebido desde la Teoría del Manejo Emocional.

Este hecho es una muestra de cómo las personas actúan por una motivación hedónica, buscando siempre emociones positivas y evitando las negativas. Según Navi y Krcmar (2004) la diversión se considera una actitud hacia una oferta específica de entretenimiento.

Como hemos venido analizando, los personajes son un componente central del drama y, por tanto, también de la diversión y de su impacto afectivo, por ello, la diversión con los contenidos de ficción depende también de las reacciones empáticas que se establezcan con los personajes. Según la Teoría Disposicional de Zillmann (2006 a y b) en la narrativa audiovisual el espectador se identifica de forma diferente con los protagonistas, hacia los que presenta reacciones empáticas, que con los antagonistas.

Las personas producen, inmediatamente, valoraciones morales sobre los personajes cuando consumen ficción audiovisual. Estos juicios, son los que establecen las disposiciones afectivas positivas o negativas hacia los personajes, las cuales serán determinantes para generar disfrute o insatisfacción con el relato. Por tanto, lo más importante en un producto de ficción audiovisual, según la Teoría Disposicional, son los personajes.

Raney (2003) sostiene que los espectadores actúan como observadores morales incansables, realizando continuamente juicios sobre lo que es correcto y lo que no lo es, de las acciones de los personajes. Por ello, el personaje que actúa adecuadamente, según el espectador, será desde un punto de vista moral el protagonista y el que se comporta moralmente de forma incorrecta será el antagonista.

El espectador desea y espera resultados positivos hacia el protagonista y teme a los negativos. De igual manera, pero al contrario, sucede con los antagonistas, deseándoles en este caso desgracias y teme que obtenga resultados positivos. Por tanto, los espectadores establecen una empatía, entendida esta como compartir experiencia afectiva, con los protagonistas y una contra-empatía con los antagonistas.

En función de esto, según Raney (2004), la evaluación de la resolución de la ficción y la diversión del espectador dependerá de si los protagonistas obtienen resultados favorables y los antagonistas resultados negativos, en cuyo caso se incrementa la diversión, o disminuirá si los antagonistas triunfan.

- Entretenimiento, estado de ánimo y emoción

Otro de los efectos del entretenimiento es generar emoción. Zillmann (2003) señala que el estudio de la afectividad, es esencial para entender los efectos de los medios de comunicación y los procesos implicados en el disfrute del entretenimiento mediático. El estado de ánimo y las emociones son dos de los efectos más estudiados en relación con el entretenimiento mediático.

La vinculación entre entretenimiento y emoción es tan estrecha que:

“... entretener se ha convertido en sinónimo de emocionar y, por tanto, el entretenimiento constituye una forma de manipulación emocional de las audiencias”. (Igartua, 2007: 30)

Según Zillmann (2003), mientras que el estado de ánimo se puede definir como un sentimiento, que puede ser positivo o negativo, de carácter genérico e intensidad moderada y que no está producido por un objeto social delimitado; la emoción hace referencia a una respuesta de carácter más intenso y complejo que un sentimiento, porque está centrada en un objeto específico, expresándose mediante conductas, reacciones fisiológicas y estados o vivencias subjetivas (percepciones y cogniciones). De hecho, la emoción puede influir en la conducta y en los procesos cognitivos, reorientándolos.

Es por ello, como argumenta Tan (1996), que cuando los contenidos audiovisuales logran provocar una ilusión de realidad y sumergir al espectador en un mundo de ficción, se puede considerar que los estímulos narrativos son una “genuina máquina de inducir emociones”, creando una realidad aparente. También Martín (1990), Philippot (1993) y Tan (1996), evidencian cómo determinados estímulos audiovisuales, provocan cambios en la autopercepción de emociones y diferentes respuestas fisiológicas.

De la misma manera, Páez y Adrián (1993) y Tan (1996) ponen de manifiesto la existencia de investigaciones que confirman, que los estímulos audiovisuales producen cambios de estado de ánimo.

Un aspecto importante a tener en cuenta es en qué medida el estado de ánimo influye en el consumo de contenidos audiovisuales. Zillmann (1991a) ha desarrollado la Teoría del Manejo Emocional, en la que demuestra cómo el consumo puede estar determinado por el deseo de regular la excitación, por tanto este se puede considerar una forma de afrontar estados emocionales o mejorar el estado de ánimo. Lo que esta teoría pone de manifiesto es, que la motivación hedónica, de búsqueda del equilibrio afectivo y de bienestar, gobierna gran parte del comportamiento humano y, como indica Oliver (2003), esto supone que los individuos pueden regular sus estados afectivos de manera “simbólica”, mediante sus elecciones de entretenimiento mediático.

De hecho, Bryant y Miron (2002) y Zillmann (1988, 1991a), han demostrado cómo el estado de ánimo es un factor determinante para la elección de contenidos de entretenimiento. Las personas que presenten un estado de ánimo positivo buscarán contenidos de entretenimiento para ampliar o intensificar dicho estado, mientras que las que tengan un estado de ánimo negativo seleccionarán contenidos que les permitan aliviar o disminuir su malestar afectivo.

- Entretenimiento y experiencia personal.

Este hecho tiene que ver con cómo la persona-audiencia consume productos de ficción para poder reflexionar sobre su experiencia personal y/o recrearse en los recuerdos de su propia vida. Este proceso está plenamente relacionado con el nivel de implicación del espectador con la narración.

Vorderer (1993) establece que, en función de dicho nivel de implicación del espectador, la recepción puede ser: analítica (supone cierto distanciamiento del relato, no existiendo implicación con la trama y los personajes, más bien se produce una reflexión sobre la forma de presentación) o implicada (se produce cuando se vive la ficción desde dentro) y ambas se pueden alternar a lo largo de un relato.

Oatley (1994-1999), por su parte, establece también una distinción similar: modo externo (se genera una interpretación intelectual del relato y los personajes. Puede ser provocado entre otras razones por la mala calidad de la narración o porque el espectador no quiere implicarse en el relato.), modo interno (se produce cuando se genera una alta implicación afectiva producida por tres procesos que tienen relación entre sí: vivir emociones con los personajes, sentir emociones por los personajes y activación de memorias emocionales).

La proximidad cultural es un aspecto que está relacionado con la conexión con la propia experiencia de manera positiva, como demuestran Igartua, Muñiz y otros (2005), ya que al consumir productos de ficción para revivir momentos de su vida, estos productos suelen tener cercanía con su ámbito cultural.

Concluimos este apartado sobre el entretenimiento como lo comenzábamos, dejando constancia, mediante las diferentes investigaciones y teorías, de que el entretenimiento y el aprendizaje o educación sentimental, entendida esta como una reflexión sobre uno mismo, no tienen por qué remitir a realidades contradictorias sino complementarias.

El entretenimiento es un proceso que propicia, tanto que las personas se impliquen afectivamente con otros mundos de la mano de los personajes y las tramas, generando distracción y escape, como una reflexión sobre su mundo interior, su vida emocional y sus circunstancias.

Esta afirmación nos ofrece argumentos para el desarrollo de nuestro estudio, ya que, el hecho de que los adolescentes y las adolescentes consuman contenidos audiovisuales seriados que transmitan el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, podría añadir, al atractivo de ofrecer entretenimiento, la posibilidad de permitir el aprendizaje mediante la reflexión sobre el mundo, las emociones y las circunstancias.



#### **4.4 El potencial socializador de la Televisión**

Si, como hemos tenido oportunidad de demostrar, los medios son un importante agente de socialización, existe entre ellos uno que es fuente primaria de socialización e información cotidiana: nos estamos refiriendo a la televisión.

Sin duda, es la televisión el medio que más impacto social ha tenido desde su creación a mediados del siglo XX hasta nuestros días. A cincuenta años de su inserción social, la televisión sigue siendo en el siglo XXI el gran fenómeno técnico-mediático.

Tal como recogen Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli (1996, p.36)

“La televisión es un sistema centralizado para contar historias. Sus dramatizaciones, noticiarios, publicidad y otros programas conforman un sistema relativamente coherente de imágenes y mensajes y los lleva a cada hogar. Este sistema fomenta desde la infancia las predisposiciones y preferencias que antaño se adquirirían a partir de otras fuentes “primarias” y que son muy importantes para investigar otros media”.

Para adentrarnos en los procesos de influencia de la televisión, sería procedente preguntarse ¿por qué y cómo esta tecnología de comunicación logró introducirse y estar tan profundamente incorporada a la vida de todos los ciudadanos?

No podemos obviar que la televisión es tecnología comunicativa, entendida esta no solo como mecanismos de carácter eléctrico o electrónico, sino como un campo de acción mucho más amplio que ha provocado una revolución en toda regla, produciendo una ingente cantidad de información, además de transformar el modo de comunicarnos.

Ramírez (2006) pone de manifiesto cómo, más allá de los fines para los que la televisión pudiera haber sido pensada, su desarrollo coincidió en el tiempo con el crecimiento exponencial de una cultura popular que, desde pronto se transformó en cultura de masas.

Su invención y desarrollo se produjo en un tiempo de multitudes, cuya expresión se encuentra hoy en todos los espacios de nuestra vida, sean estos privados o

públicos, convirtiéndose en un espectáculo más en ese gran mercado que representa actualmente la comunicación.

La televisión es mass-media por antonomasia y confiere una nueva dimensión a la idea clásica de masa. Si por esta entendemos lo opuesto a individuo, o mejor, al proceso de disolución de la individualidad, la televisión ofrece la vía idónea para extender la masa en un universo de individuos aislados.

La televisión es un elemento complejo como exponen Casetti y Chio (1999:13):

“es un dispositivo tecnológico, productor de información y espectáculo, una realidad económica e industrial, un instrumento de influencia y de poder, un archivo de formas culturales, una presencia que incide en el ritmo de nuestra vida cotidiana y muchas otras cosas más”.

La televisión, como defienden Gerbner, Morgan y Signorielli (2006), difiere de otros medios en diferentes aspectos:

- Por su producción masiva
- Por estar centrada en un conjunto coherente de imágenes y mensajes
- Por ser una producción dirigida a poblaciones globales
- Por su utilización poco selectiva y ritual
- Por la exposición a patrones totales más que a géneros y programas específicos

Esto establece la gran diferencia histórica y ha generado un antes y un después de nuestra vida con y sin la televisión. La televisión ofrece concepciones de la realidad que son compartidas por públicos muy heterogéneos.

Como apunta Inmaculada Gordillo (2009a: 22):

“En la sociedad actual, a pesar del avance de la informática y las facilidades de acceso a internet, la televisión es el más extendido de los medios: su discurso llega a todos los países desarrollados, también a los que están en vías de desarrollo y a muchos países pobres, ejerciendo

una enorme influencia en la población. Por ello la televisión es un medio de comunicación y de representación que necesita ser abordado por distintas disciplinas y líneas de aproximación.”.

En este sentido es importante tener en cuenta, como expresan Ramírez Alvarado y Gordillo (2013:239) cómo:

“En las últimas décadas, la televisión se ha transformado en un instrumento poderoso que se ha instalado en la vida de las sociedades en general y, con gran fuerza, en la vida de las personas. Ese poder permite que los telespectadores puedan aprovecharla a distintos niveles, independientemente de sus recursos, formación, expectativas y necesidades.”

#### **4.4.1 Teorías de la socialización y Televisión**

Las aproximaciones pueden ser por tanto muy diversas, y es por tanto importante detenernos en el análisis de las mismas.

Para tener conciencia de la complejidad, multiplicidad de realidades y prácticas materiales que convergen en el consumo televisivo, basta con hacer un recorrido por las diversas teorías y paradigmas. Desde estas, se intenta dar cuenta de los procesos de influencia, impacto y efecto de la recepción televisiva.

Palacios, Medrano y Cortés (2006) exponen cómo la investigación en este área ha sido principalmente teórica, o bien basada en tres modelos teóricos generales: la teoría de la cultivación (Gerber y Gross, 1976), Teoría del aprendizaje cognitivo social (Bandura, 1994) y la teoría del priming (Jo y Berkowitz, 1994).

Bermejo Berros (2005) plantea que gran parte de los trabajos sobre televisión se pueden analizar dentro de un continuo, donde podemos encontrar aquellas posturas que defienden la gran influencia de la televisión, entre las que se encuentran la teoría social de Bandura (1994), la teoría catártica (Feshbach y Singer, 1971; Noble 1973), la teoría cognitivo-asociacionista (Jo y Berkowitz 1994) (esta última propone que cuando los contenidos son prosociales generan también efectos positivos que se manifiestan en las conductas) y otras más

moderadas en esta percepción, como son la teoría de usos y gratificaciones (Blumler y Katz, 1974), la teoría del efecto del entretenimiento por regulación tensional (Zillmann y Bryant, 1996), la teoría constructivista (Anderson 1983) y la teoría postural (Zazzo y Zazzo, 1962).

En este contexto, actualmente las investigaciones se centran en estudiar los efectos de la televisión desde los conceptos de la agenda setting (Severin y Tankard, 1997), framing (Hallahan, 1999; Scheufele, 2004), usos y gratificaciones (Rubin, 1994) o del entretenimiento (Zillmann y Bryant, 1996), que hemos tenido ocasión de analizar anteriormente, que consideran que la televisión no tiene una influencia directa, es decir buena o mala sobre las personas, sino una relación compleja en la que se dan cita muchas variables que pueden ir referidas tanto al sujeto, como al contenido del producto audiovisual y al contexto en que dicho contenido es consumido.

Por todo ello, vamos a analizar aquellas que resultan de gran utilidad para nuestro estudio.

### **-Teoría de los usos y gratificaciones de Rubin (1994)**

En lo que se refiere a la Teoría de los usos y gratificaciones (Rubin, 1994), es importante reseñar que procede de las teorías funcionalistas, centradas en gran parte en estudiar las necesidades y las motivaciones de las audiencias. La teoría de los usos y las gratificaciones analiza por qué el receptor se expone a los medios, ¿qué hace la persona con los medios?, en este caso con la televisión, y para ello basa sus explicaciones en aspectos como la función, la necesidad y el motivo.

Los principales motivos de la teoría de los usos y gratificaciones son:

- Explicar cómo la gente utiliza los medios para gratificar sus necesidades
- Entender los motivos que gobiernan la conducta mediática.
- Identificar las funciones y consecuencias que se producen y que tienen relación con las necesidades, motivos y los comportamientos mediáticos.

Una de las estrategias de investigación que ha utilizado esta teoría, desde el punto de vista metodológico, ha consistido en analizar los motivos de exposición e inferir las gratificaciones que subyacen a dichos medios de comunicación. Como Rubin (2002) pone de manifiesto, uno de los presupuestos principales de esta teoría consiste en asumir que las personas pueden articular sus propios motivos para exponerse a los medios, así como que se pueden recoger datos precisos sobre dichos motivos mediante auto-informes. Este hecho ha propiciado el desarrollo de instrumentos de medida para capturar la esencia de las motivaciones del consumo mediático y la elaboración de tipologías, además de permitir a los investigadores observar y comparar las diferencias que existen entre las estructuras motivacionales que van asociadas a distintos medios y contenidos, incluso géneros concretos.

Muestra de ello son las investigaciones de Greenberg (1974) y Rubin y Perse (1987). En el caso de Greenberg (1974), analiza los motivos y gratificaciones que subyacen en la utilización de la televisión por parte de niños y jóvenes en edades comprendidas entre los 9 y 15 años. Para ello elaboró un instrumento que le permitía recoger los distintos motivos que pueden conducir a ver la televisión y mediante análisis factorial obtuvo la estructura motivacional de la exposición a este medio. De ahí definió siete conjuntos de motivaciones para exponerse a este medio: Por aprendizaje de sucesos de la vida cotidiana, por hábito (se ve la televisión porque es algo habitual, porque se trata de una costumbre), por compañía (el visionado de la televisión se lleva a cabo para evitar la soledad), por activación (búsqueda de estímulos que permitan activar las emociones), por relajación (búsqueda de tranquilidad o descanso), para olvidar, para distanciarse y olvidar los problemas cotidianos y finalmente para pasar el tiempo y como medio de afrontar el aburrimiento.

Por su parte, Rubin y Perse (1987) realizaron un estudio sobre la exposición a series de televisión con estudiantes universitarios y, para ello, utilizaron un cuestionario con las razones para ver estas series y extrajeron las siguientes dimensiones mediante un análisis factorial: por entretenimiento, por relajación y escapismo (para olvidarse del trabajo), por pasar el tiempo cuando no hay nada mejor que hacer, por utilidad social (como actividad para hacer con personas

amigas y como tema de conversación con ellas), por voyerismo (los personajes son atractivos y excitan sexualmente) y por información o aprendizaje vicario (para aprender sobre uno mismo o una misma, sobre otras personas y cómo hacer las cosas).

Las motivaciones más importantes que se detectaron para la exposición fueron el entretenimiento, la relajación y el escapismo, y pasar el tiempo. Entre ellas, el entretenimiento es la que más se asociaba con la intención conductual de exponerse a estas series y con el grado de atención que se prestaba a la misma, es decir a la trama y a los personajes. Sin embargo las menos importantes fueron la utilidad social, el voyerismo y la información y aprendizaje vicario.

Esta perspectiva de los usos y gratificaciones ha pasado por etapas o fases bien diferenciadas. En las dos últimas décadas del siglo veinte se ha tendido a construir una teoría formal, recurriendo para ello a un enfoque que se ha venido a denominar *expectancy-values*, mediante el cual se diferencian las gratificaciones que son buscadas y obtenidas por los medios. También se está produciendo un interés en desarrollar tipologías más sofisticadas de audiencias que permitan conocer los usos diferenciados de los medios, es decir si son más ritualizados o más instrumentales, así como la actividad de la audiencia. Finalmente también existe una tendencia en integrar dos áreas que han estado separadas, se trata de la investigación de los usos y la de los efectos mediáticos, que pretenden explicar los efectos de los contenidos mediáticos teniendo en cuenta, no solo el nivel de exposición a estos, sino los factores que explican los usos de los medios, es decir, se plantea la siguiente ecuación: los efectos y la recepción mediática dependen directamente de la interacción entre las características de los contenidos y las características de las audiencias.

Por otra parte, Petit (2010) expone cómo entre las diversas teorías y paradigmas, existen cuatro que permiten articular socialización y televisión. Cada una de ellas ha tenido en cuenta solo algunos aspectos de la realidad de la influencia-apropiación televisiva, aunque su estudio y aportaciones son complementarias. Se trata de la teoría del cultivo de Gerber y Gross (1976), la perspectiva psicodinámica de Roger Silverstone (1996), la aportación de los usos de la televisión de Hartley (2000) y la agenda setting (Deverinm y Tankard, 1997)

### **-Teoría de la “aculturación” o también llamada Teoría del Cultivo**

Liderada por Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli (1980<sup>a</sup>) y Signorielli y Morgan (1990).

Se aleja de la discusión sobre los efectos, para intentar describir las contribuciones independientes que provoca el visionado televisivo a las concepciones de la realidad.

Vamos a realizar un estudio más detallado sobre esta teoría, por su enorme trascendencia en el estudio de la televisión como agente socializador y porque, este análisis, ha influenciado a otras muchas corrientes teóricas.

Este trabajo surge del proyecto de investigación denominado 'Cultural Indicators', donde desde 1967, se analizaron las corrientes centrales de contenido dramático televisivo y, a partir de 1974, se comenzó a explorar las consecuencias de crecer y vivir con la televisión.

Desde el Cultural Indicators se ha investigado cómo el visionado televisivo afecta a las concepciones y acciones de la audiencia en temas como violencia, género, minorías, estereotipos de rol relacionados con la edad, salud, ciencia, familia, nivel académico y aspiraciones, política, religión, etc. Todas ellas han sido estudiadas en contextos comparativos de cruce cultural.

Este cuenta con tres líneas estratégicas de investigación, una primera sobre el proceso de análisis institucional y otras dos sobre análisis de sistema y análisis de aculturación. Estas últimas se relacionan, y ayudan a relacionar, teorías sobre los impactos televisivos más sutiles y más extensamente divulgados.

Gerbner, Morgan y Signorielli (2006), utilizan el término “aculturación” para describir las contribuciones independientes que ofrece el visionado televisivo a la concepción de la realidad social del espectador.

Cuando se habla de “contribución independiente” del visionado televisivo, quiere decir que el desarrollo y el mantenimiento de algunos conjuntos de actitudes y creencias, se hallan con la exposición regular y continua a los contenidos televisivos.

Desde 1967, para registrar muestreos relativos a las dramatizaciones televisivas de EEUU y de países cooperantes, se ha utilizado la metodología del análisis de contenido, con el objeto de conocer con precisión las características seleccionadas y las tendencias que la televisión ofrece a los telespectadores. Desde este análisis se considera que sólo una exposición consistente, repetitiva y de largo alcance a patrones de programación comunes, pueden producir una aculturación estable y unas imágenes vitales y sociales ampliamente compartidas.

Posteriormente, se han utilizado esos importantes patrones de contenido como fuente de preguntas para la tercera línea de análisis de aculturación y, tras analizar las respuestas relacionadas con la realidad social entre personas con diferente grado de exposición al mundo televisivo, se determina si aquellas personas más consumidoras de televisión tienen más probabilidades de responder a las preguntas, lo que reflejará las lecciones potenciales del mundo televisivo, frente a personas menos consumidoras pero que puedan compararse con las que más consumen.

Dicho proyecto ha generado una extensa base de datos que ha sido utilizada para desarrollar y refinar el enfoque teórico denominado de “aculturación”, que se ha aplicado tanto en Estados Unidos como en el resto del mundo.

Tal como recogen Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli (1996), la utilización del término aculturación aplicado a la contribución que la televisión aporta a las concepciones de realidad social son las siguientes: la aculturación no es un mero efecto, se trata de un proceso que se vincula a otras influencias, los elementos de la aculturación no aparecen espontáneamente ni nacen con la televisión; la forma, el alcance y el grado de influencia de la televisión viene determinado por los estratos sociales y los contextos culturales y personales; además los significados de dichos contextos forman también parte del procesos de aculturización. Se ha comprobado que la edad, el sexo o clase social del espectador establece una diferencia de perspectiva, aunque también el visionado puede marcar una diferencia interactiva. Es una realidad que la interacción con la televisión se trata de un proceso continuo que comienza en la infancia y finaliza al final de la vida. Además la televisión no crea, ni refleja



imágenes, opiniones o creencias individualmente, sino que es un proceso íntegro y dinámico.

Es un hecho que las necesidades y objetivos institucionales tienen una inmensa influencia en la creación y distribución de mensajes masivos que conforman, se adecuan, explotan y apoyan necesidades, valores e ideologías de los públicos masivos.

Estos investigadores apuntan, además, cómo el ser humano nace en un entorno simbólico cuyo predominio es la televisión, por tanto los niños aprenden a ser espectadores antes que a hablar o leer, porque:

“La televisión es la fuente de imágenes y mensajes más extensamente compartida. Es el eje común simbólico del ambiente en el que nacen nuestros hijos y en el que todos vivimos nuestra vida.” (Gerbner, 1996:36)

La televisión, según estos autores, conforma y es parte estable de objetivos y estilos de vida, conecta el mundo del individuo con otro mundo sintético y mucho más amplio que es el mundo televisivo. Es una realidad, que una gran mayoría de seres humanos con ciertas características sociales y psicológicas, ciertas predisposiciones y actitudes ante el mundo y pocas alternativas tan atractivas y seductoras como la televisión, utilizan este medio como vehículo principal de participación cultural. Porque la televisión domina los recursos de diversión e información y su exposición continuada reitera, confirma y alimenta sus propios valores y perspectivas.

Estos expertos en comunicación insisten en que la aculturación no es un simple sistema de apoyo, ni debe sugerir que el visionado televisivo es un mero síntoma de otras disposiciones y objetivos.

En el estudio de la aculturación se ha contemplado la posibilidad de que se produzcan cambios. De hecho, se han hallado cambios en la primera generación de telespectadores y en estudios posteriores que han analizado las costumbres de los espectadores a lo largo del tiempo.

Otro aspecto importante, como destacan Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli (1996:44), es que:

“La idea de aculturación no se concibe como unidireccional, sino más como un proceso gravitacional. El ángulo de dirección de la “atracción” depende de si el grupo de espectadores y sus estilos de vida están alineados con el eje de gravedad o predominio del mundo de la televisión. Cada grupo puede tomar una dirección distinta, pero todos los grupos se ven afectados por la misma corriente central.”

La aculturación, como ponen de manifiesto dichos autores, se trata de un proceso continuo y dinámico entre mensajes y contextos y, como para la mayoría de los espectadores, este concepto significa establecer progresivamente una serie de orientaciones predominantes.

El análisis de aculturación ha ofrecido unos descubrimientos que detallamos a continuación:

- Las dramatizaciones televisivas tienen tendencia a representar muy poco a las personas más mayores.
- La exposición muy intensa al mundo de la televisión cultiva percepciones exageradas sobre la cantidad de gente involucrada en violencia.
- Una de las conclusiones a destacar del análisis de cultivo es:

“Las lecciones repetitivas que aprendemos de la televisión desde nuestra infancia pueden convertirse en la base de una opinión más amplia acerca del mundo, con lo cual podemos convertir la televisión en una fuente importante de valores generales, ideológicos y perspectivas, así como de asunciones específicas de creencias e imágenes” (Gerbner, 1996:51)

Hawkins y Pengree (1982) y Hawkins y Pengree (1990) llamaron a este hecho la aculturación de “los sistemas de valores”.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es cómo la figura masculina predomina en la televisión. Signorielli (1989), apreció la insuficiente representación en el

mundo televisivo de las mujeres, que equivale a una presentación relativamente limitada y, por tanto, más estereotipada.

Signorielli (1990b) ha observado lo que se ha venido asumiendo, a partir de la televisión, acerca del matrimonio y del trabajo, aspecto este último plenamente vinculado con nuestro estudio. Se halló que la televisión parece fomentar ciertos puntos de vista fijos acerca del matrimonio, pero aparentemente contradictorios sobre el trabajo. En lo que se refiere al trabajo, los espectadores adolescentes, frecuentemente, deseaban situaciones laborales de alto estatus que les dieran la oportunidad de ganar mucho dinero, pero asimismo preferían trabajos relativamente fáciles, con largos periodos de vacaciones y tiempo para dedicar a otras cosas.

Destacamos también, en el Análisis de la “aculturación”, los resultados obtenidos en los estudios comparativos, tanto multinacionales como multiculturales (Gerbner, 1977, 1989; Morgan 1990), que se han revelado fundamentales para encontrar diferencias y similitudes entre diferentes países y que permiten analizar el significado real de las políticas culturales de cada país.

En este sentido hay que tener en cuenta que el sistema televisivo de cada país es un reflejo de su contexto histórico, político, social, económico y cultural Gerbner (1958,1969), si bien no podemos obviar que, tanto las películas como la televisión norteamericanas, están presentes en las televisiones de todo el mundo, combinadas con producciones nacionales que componen “mundos” sintéticos específicos.

Se trataba de conocer si el medio o el sistema son el mensaje, y hasta dónde y cómo, cada sistema de mensajes contribuye a la concepción de la realidad social de un modo consecuente con sus imágenes y mensajes más estables y recurrentes.

Se tuvo en cuenta que, dada la diversidad de variantes dentro de la probabilidad de aculturación, incluso en los EE.UU., no se puede afirmar que los patrones de aculturación puedan ser transculturalmente idénticos o invariables.

Se examinaron países individualmente, pero en muchos de ellos se analizó la influencia del consumo de producciones norteamericanas o el reflejo del modelo de programación y productos de la televisión americana que se habían exportado a otros países.

Aunque estos análisis multinacionales y multiculturales a gran escala están planteados desde principios de los años 90 y continúan desarrollándose, y deben de ser considerados análisis a largo plazo, se han obtenido algunas conclusiones que son importantes de señalar:

- Los países en los que las representaciones son menos repetitivas y homogéneas que en EE.UU, los resultados de aculturación también tienden a ser menos predecibles y consistentes.

No podemos perder de vista que el alcance de la práctica de aculturación puede depender de factores estructurales, como el número de canales disponibles, el tiempo total de emisión, la cantidad de tiempo visionado por la audiencia... No obstante, dependerá especialmente del grado de diversidad de contenido, lo que no se relaciona con el número de canales disponibles.

Un único canal con programación variada y equilibrada puede fomentar y atraer un visionado más diversificado que muchos canales compitiendo por la misma audiencia, que utilicen reclamos parecidos, que se prestan a que el espectador dedique mayor tiempo a seleccionar las mismas preferencias.

- Los distintos sistemas mediáticos difieren entre sí dentro de estas dimensiones y las interacciones complejas entre todos estos elementos pueden justificar las variedades sustanciales de aculturación transculturales.
- Los programas norteamericanos importados pueden aumentar o decrecer, o ser irrelevantes dentro de estas dinámicas.

Del análisis de Cultivo podemos por tanto destacar:

- La importancia de la televisión en la cultura.

“La televisión se impone en el entorno simbólico (...). Nuestra teoría de la aculturación intenta comprender y explicar la dinámica de la televisión como fuerza cultural dominante y distintiva de nuestra era”. (Gerbner, 1996:56)

- La consistencia y coherencia en el sistema total de sus mensajes. A mayor consistencia y coherencia mayores expectativas de aculturación.

“La televisión es un sistema centralizado para contar historias. Sus dramatizaciones, noticiarios, publicidad y otros programas, conforman un sistema relativamente coherente de imágenes y mensajes y los lleva a cada hogar”. (Gerbner, 1996:36)

A modo de conclusión podemos decir que el análisis de “aculturación”:

- Se centra en las consecuencias de la exposición ante sus patrones recurrentes de historias, imágenes y mensajes, para comprender y explicar la dinámica de la televisión como fuerza cultural dominante y distintiva en nuestra era.
- Este análisis se preocupa por la estabilidad y los procesos relacionados con los media que afectan al ser humano, ya que la televisión entra en la vida de las personas en la infancia y se queda.
- La aculturación se centra en las consecuencias de crecer y vivir con la televisión, que son las asunciones estables, resistentes y ampliamente compartidas, las imágenes y concepciones que expresan las características institucionales y los intereses del medio propiamente dicho.
- Las exploraciones y formulaciones son desafiadas, enriquecidas, confirmadas y ampliadas por numerosos investigadores independientes de todo el mundo y siguen evolucionando y aplicándose a más países.

Por tanto, según el análisis de aculturación, la televisión es un poderoso agente de socialización ya que ha demostrado que, por un lado, se impone en el entorno simbólico, por otro se ha convertido en el entorno simbólico común de interacción

con la mayoría de actividades que pensamos y ejecutamos, y por último, desempeña un papel en la formación de las propias “predisposiciones” que más adelante intervienen (y a menudo se resisten) en otras influencias e intentos de persuasión.

La exploración de su dinámica puede ayudar a desarrollar y a comprender las fuerzas de cohesión social, de dependencia cultural y de resistencia al cambio, así como a la necesidad de desarrollar las alternativas y grado de independencia esenciales para conducirse y autogobernarse en la era televisiva.

En definitiva, consideramos que el análisis de aculturación presenta características y ofrece garantías para poder ser considerado un estudio fiable sobre los contenidos televisivos y sus efectos en el proceso de socialización de los espectadores, ya que se trata de una investigación realizada a lo largo de un largo y continuado periodo de tiempo, desde los años 60 hasta nuestros días, lo que facilita el conocimiento de los resultados del efecto a través de distintas generaciones de televidentes. Es un estudio de ámbito internacional, con una muestra amplia, lo que permite obtener resultados comparativos entre los espectadores de diferentes partes del mundo, que consumen iguales contenidos o diferentes. Utiliza una metodología bien fundamentada, que se ajusta a la complejidad del fenómeno en estudio.

Este análisis, por tanto, nos ofrece una base teórica sólida para nuestro estudio, cimentada en investigaciones empíricas fiables, que se prolongan en el tiempo y se amplían en contextos multinacionales y multiculturales.

Existen otras dos teorías, que vamos a analizar a continuación, que se centran sobre todo en la relación entre la televisión, la socialización y el aprendizaje. Se trata de:

**-La perspectiva psicodinámica de Roger Silverstone** (que se nutre de la corriente inglesa de los “Cultural Studies”).

Silverstone (1996) se basa en el objeto transicional de Winnicott, según el cual el niño muestra la tendencia a acercarse a nuevos objetos que en parte reemplazan el primer vínculo. Por tanto, la televisión formaría parte de ese

espacio potencial que con anterioridad ocupó el pecho materno, la mantita, etc. y funcionaría, desde el punto de vista cultural, como un objeto transicional. La televisión aporta dosis significativas de seguridad y regularidad frente a una realidad cambiante y complicada, y se presenta como un fenómeno cíclico, tanto en sus horarios como en géneros y narrativas. Su presencia en el hogar es constante y permanente, por lo que es un soporte en el desarrollo y constitución del individuo desde su nacimiento. La televisión es un factor más de socialización y el objeto de vínculos más o menos intensos. Winnicott sostiene que todo individuo es producto del ambiente familiar y social que lo rodea en sus primeros años donde los objetos intermediarios soportan y contienen la angustia.

Hartley (2000), ha ofrecido nuevos aportes sobre los usos de la televisión y sostiene que los sujetos realizan una apropiación activa. Según este autor, la televisión toma la tradición oral de otras instituciones como son la familia, escuela o iglesia y se convierte en heredera de las enseñanzas orales, a través de historias, miradas, discursos, canciones, etc.

Ofrece un aprendizaje permanente, que contribuye a la socialización, ya que muestra cómo viven otros y el significado que estos le dan a aspectos tan importantes como el trabajo, ganarse la vida, formas de sobrevivir, etc.

La televisión, como expone Hartley, también enseña diferentes preceptos éticos, ideológicos y morales, así como prejuicios y perspectivas.

**-La cuarta aportación teórica es lo que se ha denominado la “agenda-setting”.**

Esta teoría presenta una perspectiva más sociológica y de origen funcionalista. Fue elaborada por Shaw y McCombs y es uno de los paradigmas actuales más importantes que existen.

La posibilidad de que los sujetos dispongan de representaciones de la realidad y conocimientos del mundo, se relaciona con el efecto de los mass media, denominado “agenda setting”.

Este pone de manifiesto cómo los sujetos tienden a incluir o excluir de sus propios conocimientos lo que los medios de comunicación incluyen o excluyen de su propio contenido.

Esto significa que se les asignan a los contenidos el valor que los medios les asignan y por tanto a los acontecimientos, a las temáticas, a los problemas, a las personas, etc.

Los medios, por tanto, según la agenda setting, no producen cambios puntuales de conductas al comentar, describir, estructurar y precisar la realidad cotidiana como realidad externa, sino que como dice Shaw:

“presentan al público una lista de todo aquello en torno a lo que hay que tener una opinión y discutir” (Shaw en Wolf, 1987: 163)

En definitiva, los medios nos ofrecen “una carta” en la que plantean, proponen y priorizan acerca de cuál es el “menú” de la realidad sobre el que se debe pensar o hablar.

Esta dependencia cognitiva se establece en dos niveles:

- En el orden del día de los temas, argumentos, problemas... presentes en las agendas de los medios.
- En la jerarquización de importancia y prioridad con que esos mensajes están dispuestos. Es decir, “el orden del día”.

Estas aportaciones nos iluminan sobre la influencia, los procesos, los usos de los medios y en especial de la televisión, así como de las consecuencias de su consumo.

Plantean una organización de los componentes, de las representaciones sociales, de los conocimientos de la realidad cotidiana, que están basados en la repetitividad, la recurrencia y la visibilidad de los mensajes de la televisión, lo que les confiere efectividad o fuerza simbólica para imponer un modo de apreciar o percibir el mundo.



Como describe Wolf (1987), la “agenda setting” plantea, por una parte, la cuestión de los efectos cognitivos indirectos a largo plazo sobre los consumidores de los medios y, por otra, cómo los mensajes que ofrecen dichos medios influyen en la construcción de la imagen y la realidad.

Los efectos que producen los medios deben ser entendidos a largo plazo, ya que las comunicaciones que producen no influyen directamente sobre el comportamiento explícito, sino que son construcciones de significaciones y contenidos culturales, que influyen en la forma en que los sujetos organizan y dan significado a la imagen de la realidad.

El interés de estas investigaciones se dirige a la:

“reconstrucción del proceso con que el individuo modifica sus propia representación de la realidad social” (Neuman en Wolf, 1987:158)

Los efectos, más que sobre valores o actitudes, son “efectos cognitivos”, ya que los mensajes que nos proporcionan los medios ofrecen, a los sujetos, conocimientos y representaciones sobre la realidad y la vida cotidiana, y colabora en las significaciones que les hace posible articular la realidad subjetiva y objetiva mediante procesos de simbolización.

Para Newman existen tres características fundamentales, que son también posibilidades de los medios, estas son: la acumulación, la consonancia y la omnipresencia.

“La acumulación remite a la capacidad de estos de crear y sostener la importancia en un tema, ya que la repetitividad en la cobertura resignifica determinadas realidades” (Newman citado por Wolf, 1983:162)

La consonancia, por su parte, se refiere a la recurrencia de rasgos que impone la televisión, lo que demuestra una manera de tipificación y orienta acciones sociales, reduciendo la capacidad de análisis y de crítica por parte de los consumidores.

Finalmente, la omnipresencia alude a que las representaciones y los saberes son públicamente conocidos y están siempre disponibles y visibles, lo que les

ofrece el poder de construcción, resignificación y configuración de opiniones y puntos de vista.

“...los medios de comunicación establecen las condiciones de nuestra experiencia del mundo, más allá de las esferas de interacciones en las que vivimos” (Fishman en Wolf, 1987:163)

Concluyendo, estas teorías ponen de manifiesto el poder de socialización de los medios en general y de la televisión en particular.

## **4.5 El potencial socializador de la narración televisiva**

### **4.5.1 Introducción a la Narración**

Es un hecho que, al hablar de comunicación, estamos hablando de la historia de la humanidad, puesto que como apunta Petit (2010:9), la comunicación es parte esencial del ser humano, ya que es determinante para la construcción de nuestra propia identidad, para relacionarnos y establecer vínculos con las personas que nos rodean. En definitiva, hace posible el desarrollo de nuestra cultura, creencias, instituciones, etc.

Sin embargo no es menos cierto, como expone Igartua (2007:111), que uno de los aspectos fundamentales que nos distinguen como humanos es, precisamente, nuestra capacidad de generar historias o narraciones y ser capaces de trasmitirlas a los demás.

Estas historias nos permiten por tanto conocernos, conocer nuestro pasado, nuestro presente y vislumbrar o imaginar nuestro futuro, como si de un hilo conductor se tratara.

Las narraciones son necesarias para poder manifestar nuestra capacidad creativa o mostrar nuestros sueños y nuestros deseos, nos ofrecen la posibilidad de vivir infinitas realidades, en las que el gozo y el sufrimiento se alternan como en la vida misma.

Inmaculada Gordillo (2009a:17) lo expresa de la siguiente manera:

“Las narraciones facultan para contar en la doble acepción del término: en primer lugar narrar cuentos, es decir, relatar el mundo que le rodea, los sueños que se imaginan o los sucesos que le han ocurrido. En segundo lugar, ser tenido en cuenta, es decir alcanzar conciencia de sí mismo y gozar de una determinada identidad”.

Las historias, las narraciones, son por tanto esenciales para conocernos, entendernos y desarrollarnos como personas, así como para conocer, entender y desarrollar el mundo que nos rodea. Son, por tanto, instrumentos esenciales de identidad y socialización.

Por tanto, como apuntan Bordwell y Thompson (1995, p.64):

“Estamos rodeados de historias... No podemos escaparnos ni siquiera al irnos a dormir, ya que a menudo experimentamos los sueños como pequeñas narraciones y recordamos y volvemos a contar los sueños como pequeñas narraciones y recordamos y volvemos a contar los sueños en forma de historias. *Quizá la narración sea una forma fundamental para que los seres humanos comprendan el mundo.*”.

Pero al igual que el propio ser humano, los relatos han evolucionado a lo largo de la historia, en su forma, en su contenido (aunque existen temas universales que se mantienen a través de los siglos) y sobre todo, en los modos de representación.

“Durante años, para contar o escuchar relatos y ser tenidos en cuenta, los seres humanos han pasado por numerosos modos de representación. Los procesos culturales conllevan un patrimonio narrativo que ha ido evolucionando paralelamente a la historia, al progreso a la tecnología del hombre. Los relatos religiosos, mágicos, de viaje, épicos, dramáticos, de terror, o de ciencia ficción, por ejemplo, han reflejado elementos socioculturales de la sociedad que los creó. Por ello, la reflexión en torno al relato televisivo, el conocimiento de los géneros y de los formatos, de las temáticas y las formas, resulta esencial en el siglo XXI, teniendo en cuenta que todavía, los productos televisivos ejercen el

monopolio de adoctrinamiento audiovisual en la sociedad actual”  
(Gordillo, 2009: 17)

Como comentábamos anteriormente, la narración forma parte inherente del ser humano y por ello ha sido estudiada desde la Antigua Grecia hasta nuestros días, por lo que se han ido realizando importantes aportaciones teóricas que nos permiten el análisis, la comprensión y construcción de los relatos. Los dos pilares esenciales del estudio de la narrativa los encontramos en la Poética de Aristóteles y en la República de Platón. Después, como no podía ser de otro modo, se han generado importantes trabajos, a los que no vamos a hacer mención por su extensión y por no ser motivo de este estudio. Sin embargo, sí creemos importante destacar cómo, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, desde la tradición anglo-americana se llevaron a cabo interesantes estudios. Más tarde, ya en los años veinte, los formalistas rusos encabezados por Propp (1971) hicieron aportaciones muy importantes y comenzaron a sistematizarse las distintas aportaciones sobre los textos narrativos, siendo ya en las décadas de los sesenta, setenta y ochenta del siglo XX cuando se realiza una verdadera codificación y se convierte en una disciplina rigurosa, con las aportaciones esenciales de Genette (1989), Greimas (1972), Bremond (1964), Barthes (1970), Benveniste (1966), Todorov (1972), Mentz (1968), Prince (1973) y Chatman (1990).

## **4.5.2 La narrativa televisiva**

### **4.5.2.1 Concepto y características**

Como hemos manifestado anteriormente, las narraciones se desarrollan a través de distintas formas de expresión y entre ellas encontramos la narrativa audiovisual, que utiliza el cine, la radio, la televisión y ahora los relatos multimedia.

Pero antes de continuar nuestro estudio, consideramos esencial definir qué entendemos por narrativa audiovisual en general y narrativa televisiva en particular, así como desarrollar los aspectos esenciales de esta narrativa que nos sean de utilidad para el análisis de contenido de las tres series que vamos a realizar, teniendo en cuenta que dicho análisis versará sobre la existencia del

valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción en la trama y los personajes de estas series.

Si bien es cierto que para ello contaremos con el trabajo realizado por varios autores en este tema, es importante dejar constancia de cómo los trabajos realizados por Gordillo (1999, 2009 a, b) son una referencia esencial para este estudio.

Son precisamente las definiciones que nos ofrece Gordillo (2009 a) sobre narrativa audiovisual y narrativa televisiva, en una comparación entre ambas, las que nos parecen más clarificadoras para entender que es narrativa audiovisual y narrativa televisiva:

“Si la Narrativa Audiovisual es la disciplina que se ocupa de la capacidad de las imágenes visuales y acústicas para contar historias, es decir, para articularse con otras imágenes y elementos portadores de significación hasta el punto de configurar narraciones, la Narrativa Televisiva se ocupa de los relatos televisivos (emitidos o creados para ser difundidos por televisión).

Una narración televisiva es un conjunto de acciones organizadas en unas determinadas coordenadas de tiempo y espacio, realizadas o emitidas a través de la televisión.”

Es un hecho, como indican Canet y Prósper (2009), que con el medio cinematográfico nació el relato visual y sonoro en movimiento y que a este se le aplicaron las estrategias narrativas procedentes de otras artes, que hicieron posible la narrativa audiovisual y la cinematográfica, que ha servido de base a su vez para el desarrollo de la narrativa televisiva.

Gordillo (2009a) pone de manifiesto que el nacimiento de la televisión no vino acompañado de reflexión teórica sobre este nuevo medio en general y la narrativa televisiva en particular, comenzando los primeros estudios de manera muy puntual en los años 50 y siempre desde la perspectiva del cine, como es el caso del primer estudio realizado por Renato May (1957) *La televisión y el*

*cinema*, forzando siempre el encaje de la narrativa cinematográfica a la televisiva.

Las razones de la falta de estudios e investigaciones desde el principio mismo de la televisión las encontramos, como expresa también Gordillo (2009), por una parte, en la dedicación exclusiva de los desarrolladores del medio televisivo a la parte más práctica y pragmática, obviando la necesaria reflexión teórica y, por otra, en el desprecio que aún hoy en cierto modo perdura, por parte de un amplio segmento de las personas intelectuales, que lejos de ver el medio televisivo como una gran oportunidad de desarrollar aspectos positivos de la condición humana y del mundo que nos rodea, se han inhibido, permitiendo que sea utilizada con fines menos adecuados.

Afortunadamente, se han comenzado a realizar investigaciones específicas del propio medio televisivo, tal como indican Casetti y Chio (1999:293):

“la exigencia de estudiar los productos televisivos en relación a los procesos culturales que marcan el ritmo de la vida social se ha manifestado con mucha fuerza en estos últimos años”.

Como apunta Gordillo (1999:11), la televisión responde a dos necesidades del ser humano:

- La necesidad de evadirse: favorecida por las características específicas de este medio, entre las que encontramos el fácil acceso desde el propio hogar a una gran cantidad de relatos, expresados a través del potente lenguaje audiovisual y dotados de un ritmo trepidante. Estos aspectos propician un consumo a veces compulsivo y poco crítico, pero sin duda contribuyen a olvidar los conflictos personales y sociales.
- La necesidad de estar informados: Los seres humanos queremos saber lo que acontece a nuestro alrededor. Gordillo (1999) deja constancia de cómo, en ocasiones, la forma en la que la televisión expone estos contenidos y la novedad de estos, hace que realidad y ficción sean difícilmente diferenciables.

Ambas necesidades, argumenta Gordillo (1999), son realmente importantes para las personas y son satisfechas mediante la creación y el consumo de discursos narrativos desarrollados fundamentalmente a través del medio televisivo, lo que le otorga a este un inmenso poder:

“La televisión, como fenómeno mercantil, cotidiano y doméstico posee una función prioritariamente narrativa. La gran mayoría de los programas que componen el conjunto de la emisión diaria de cualquier cadena son discursos indudablemente narrativos: telecomedias, telefilmes, telenovelas, culebrones, dibujos animados, docudramas, etc.”.

(Gordillo, 1999:11)

La televisión por tanto, como exponen Casetti y Chio (1999:311) ha asumido la función barda, es decir, que se encuentra en un lugar central de nuestra cultura, erigiéndose en medidora de lenguajes a través de los cuales muestra aspectos que nos son comunes a todos y todas, aspectos de nuestra vida social, valores, símbolos, etc.

Aunque como comentábamos anteriormente, para construir la narrativa televisiva se han aprovechado aspectos comunes de la narrativa cinematográfica, es una realidad que poco a poco se ha ido creando una narrativa televisiva específica que, como no podía ser de otra forma, evoluciona en función de las demandas de la sociedad y por tanto de la industria.

Maqua (1996) ha realizado un análisis sobre las ficciones audiovisuales del siglo XX que le ha permitido definir algunas de las características específicas del relato audiovisual en este momento: acortamiento, condensación y la repetición de las historias para provocar mayor impacto en las personas consumidoras (estrategia proveniente de la publicidad); se acorta la duración de los episodios y se amplía la narración y el desenlace para “enganchar” al público (se produce sobre todo en telenovelas y culebrones); se produce la hibridación de géneros clásicos y actuales; con la publicidad la unidad discursiva se disecciona en segmentos; se intenta incorporar la interactividad y, por último, se han borrado las fronteras entre el documental y la ficción, generándose contenidos que participan a la vez de ambos.

Para finalizar este apartado creemos necesario identificar la evolución que ha experimentado la narrativa televisiva.

Gordillo (2009 a) deja constancia de cómo Umberto Eco (1983) estableció la existencia de una primera etapa denominada paleotelevisión o arquetelevisión, que tiene su origen en el nacimiento de la televisión y que finaliza en los años 80. Este periodo se caracteriza por una estructura de carácter vertical y unidireccional en la que la televisión se sitúa en lo más alto. Los agentes que ostentan el poder, el saber y el arte son los verdaderos protagonistas en este momento, donde además solo existen televisiones públicas con una oferta de contenidos limitada.

Entre el final de la década de los 80 y el final de los noventa, se desarrolla un periodo que este autor llama neotelevisión, donde este medio se democratiza, ofreciendo una visión y un reflejo de las realidades personales y sociales, al mismo tiempo que se convierte en promotor de importantes cambios. Esta etapa está marcada por el nacimiento de importantes empresas, que amplían considerablemente la oferta de canales y programación, así como por la segmentación de la audiencia, todo ello junto con la implantación de importantes progresos tecnológicos, como el satélite y el cable en métodos de difusión, o el mando a distancia que facilita el consumo.

Estas dos grandes etapas, Gordillo (2009 a) las completa con una tercera que ella denomina Hipertelevisión, y que comprende el periodo entre finales de los noventa hasta la actualidad. Es un momento en el que, a partir de la aparición de ese subgénero denominado *reality show*, se desarrolla la llamada televisión basura, que da lugar a todos los “hiper” posibles, como hiperconsumo o hipernarcisismo, generando y visibilizando los aspectos más detestables de las personas, propiciados por el materialismo y el consumismo.

Esta última etapa se caracteriza, según esta autora, por unas peculiaridades específicas del medio televisivo, como son: la complejidad (pudiéndose analizar desde perspectivas sociológicas, psicológicas, económicas, ideológicas, culturales, industriales, etc.), la convergencia y la intermedialidad (relacionándose con otros medios), la dependencia de índices de audiencia, la



globalización de contenidos, y también de unas características propias del discurso televisivo entre las que se encuentran: la iconicidad extrema, la espectacularidad, la repetición, la heterogeneidad y el eclecticismo, la velocidad, la simultaneidad de brevedad y exceso, el canibalismo, la caducidad, la autorreferencialidad e intercontextualidad, la interactividad, la continuidad fragmentaria, la primacía del espectador y el conservadurismo. Pero además de estas características propias del medio y del discurso, Gordillo (2009 a) distingue unas características genéricas que se manifiestan con una reubicación y revisión constantes, la hibridación de géneros, el reciclaje de fórmulas y contenidos, la cotidianización del espectáculo, la coincidencia de contenidos, la valoración del presente, la primacía del entretenimiento y por último y con una especial relevancia, la fragmentación.

Esta autora incide especialmente en la fragmentación televisiva, considerándola como un aspecto estructural que es definitorio de la evolución de la narrativa en nuestros días respecto a la anterior y que es consecuencia de la cultura actual, que es diversa y heterogénea, como los productos audiovisuales, generados de forma múltiple, abundante y dispersa. A esta situación, ha contribuido de manera decisiva el nacimiento de la era de la informática e internet, incorporando maneras nuevas de producir y consumir una enorme cantidad de relatos cada vez más cortos, con mensajes que se producen simultáneamente, con ritmo ágil, dinámico y entrecortado

Ignatieff (1992) incide en cómo, en esta era, todo se desarrolla mediante llamadas de atención breves, de tal manera que se pasa de una temática a otra a golpe de clic. Esta tendencia se ha multiplicado en este siglo XXI donde, como apuntan Castells (2009) y Tubella (2004), internet ha configurado una comunicación donde los contenidos se especializan y diversifican en un universo multimodal, multicanal, multiplataforma, multitasking y las multipantallas inundan nuestro mundo y nuestra vida diaria.

En este contexto, Gordillo (1999 y 2009a) incide en cómo, tanto las características actuales de la producción audiovisual como las condiciones de consumo, han propiciado la fragmentación del discurso televisivo, multiplicándose de forma exponencial los programas con estructura episódica,

serial, con inserciones publicitarias y que ha generado al mismo tiempo, de forma paradójica, una lógica coherente al discurso en televisión,

La fragmentación se pone de manifiesto en todos los aspectos de la narrativa televisiva, de tal manera que Gordillo (2009 a) nos habla de: fragmentación en los géneros (diversidad de programas y géneros en el mismo programa y en bloques publicitarios), fragmentación temática (introducción de distintos contenidos argumentales en un mismo programa), fragmentación formal (en un mismo discurso se introducen diversas secciones, separadas por un elemento formal), fragmentación transversal o de contenidos (distintos contenidos son desarrollados en más de un programa; una manifestación de este tipo de fragmentación es la serialidad y la estructura episódica), fragmentación y producción (se producen contenidos basados en construcciones fragmentarias) y fragmentación y recepción (el desarrollo de las tecnologías han propiciado, entre otros aspectos, por una parte un consumo discontinuo, que se manifiesta en distintos tipos de zapping, como recoge Ferrés (1994), y por otra parte, la aparición de internet ha generado el consumo a la carta y el consumo intermedial, es decir consumir distintos medios de forma simultánea bien para complementar, ampliar o suplantar el contenido que se está visualizando).

La utilización de la fragmentación en la narración televisiva tiene, además, tal repercusión sobre los consumidores que, como mantiene Gordillo (1999), está siendo analizada desde el campo de la psicología, comprobándose que, cuando la acción se rompe de forma artificial y continua, los relatos se fijan durante más tiempo en la memoria de los televidentes que cuando se exponen de forma continuada.

Finalmente, para terminar de analizar la evolución que ha sufrido la narrativa televisiva, y como consecuencia de lo expuesto, podríamos hablar de que en el actual contexto de esta segunda década del siglo XXI, con el desarrollo de internet y la digitalización, como dejábamos constancia anteriormente y apuntan Castells (2009) y Tubella (2004), podríamos hablar de una nueva etapa de la televisión, marcada por la multifragmentación, que podría denominarse la etapa de la Multitelevisión, puesto que nos encontramos inmersos en un universo que es multimodal, multicanal, multiplataforma y multitasking, donde los contenidos

se especializan y se diversifican, y donde el denominador común de nuestra vida son las mutipantallas.

#### **4.5.2.2 Descomposición de la Narrativa Televisiva**

Como dejan constancia Casetti y Di Chio (1994), analizar consiste en llevar a cabo una serie de operaciones sobre un objeto concreto que permite descomponerlo para conocerlo. Es por ello que para realizar un análisis de la narrativa televisiva, es necesario de igual manera, proceder a la descomposición de sus partes.

García Jiménez (1993:16) expone que:

“La Narrativa Audiovisual como disciplina teórico-práctica, que tiene por objeto descubrir, describir, explicar y aplicar la capacidad de la imagen visual y acústica para contar historias, se organiza en cinco grandes partes, o, si se prefiere, perspectivas: la morfología narrativa, la analítica narrativa, la taxonomía narrativa, la poética narrativa y la pragmática narrativa.”

Esta división de la narrativa audiovisual es perfectamente aplicable a la narrativa televisiva, como pone de manifiesto Gordillo (2009a), que añade además otras dos áreas a las planteadas por García Jiménez, como son: la semántica y la sintaxis narrativas. El análisis que proponen García Jiménez (1993) y Gordillo (2009a) ofrece una adecuada estructuración para el conocimiento de la narrativa televisiva.

Por ello para realizar el análisis o descomposición de la narrativa televisiva sería necesario analizar cada una de estas perspectivas. Sin embargo, puesto que este no es el propósito de nuestro trabajo, vamos a realizar un breve recorrido por algunas de estas áreas, centrándonos específicamente en aquellos aspectos que nos sirvan para construir las bases teóricas de nuestro estudio.

##### **4.5.2.2.1 Morfología televisiva**

La morfología televisiva, como expresa Gordillo (2009 a), se centra en el análisis del contenido y la expresión. Entendiendo, según esta autora, que el contenido se refiere a la historia y a los componentes de la misma, que son: la acción, los

personajes, el espacio y el tiempo. La expresión, por su parte, como nos indica también Gordillo (2009 a), hace referencia al modo en que esa acción, personajes, espacio y tiempo, son tratados por el autor o autora mediante la utilización de sus propios códigos o significantes, como son la voz, la música, los sonidos no musicales, la imagen gráfica, fotográfica, etc. Por tanto, en la narrativa televisiva identificaremos contenido con historia y a su vez, también están plenamente vinculados la expresión y el discurso.

Como apunta Gordillo (2009a), la historia en la narración televisiva es la que se refiere a los contenidos del programa narrativo que se trate, en definitiva a los sucesos que se producen y a las personas que intervienen en él, por tanto son los hechos que forman parte de la acción narrativa, a los que se les aplica una selección y organización argumental.

El discurso o relato, como expresa esta autora, tiene que ver con cómo se ofrece el argumento, para lo que es necesario llevar a cabo, por una parte, la selección de los códigos televisivos, entre los que se encuentran la puesta en escena, los códigos sonoros-visuales y los ideológicos y culturales y, por otra parte, se establece la secuencia que va a permitir organizar las partes de la historia mediante la composición sintáctica y lingüística.

No vamos a incidir en este trabajo en el estudio de los códigos de puesta en escena y los sonoros-visuales, sin embargo sí creemos necesario referirnos a los códigos ideológicos y culturales, ya que son aspectos significativos para nuestro trabajo.

Cuando nos referimos a los códigos ideológicos y culturales, estamos hablando de códigos simbólicos que, como recogen Casetti y Di Chio (1999), son extraídos de la sociedad y muestran la ideología que impera en el mundo que se representa.

Es por ello, como apunta Gordillo (2009 a), por lo que, mediante los discursos televisivos, se ofrecen opiniones, creencias, costumbres y valores ideológicos y culturales de las instituciones o personas que los crean. Estos expresan, tanto de forma explícita como implícita, lo que está bien o mal, de tal manera que las

personas consumidoras incorporarán o no estos puntos de vista en función de diversas variables.

Ilda Peralta (2007:284) mantiene que la televisión es un vehículo que propicia la creación de costumbres que son, a su modo de ver, los elementos culturales más profundos de la sociedad.

Gordillo (2009 a:40) incide en la influencia de los contenidos televisivos sobre las personas consumidoras de los mismos y mantiene que:

“La televisión funciona ofreciendo imágenes de la realidad que sirven para reafirmar, componer o corregir los mapas cognitivos de los espectadores, facilitando esquemas que explican esa realidad, repertorios simbólicos, expresiones o modelos que ayudan a interpretarla e imitarla”.

Por tanto, es un hecho que los contenidos televisivos ofrecen propuestas ideológicas y culturales, mediante estrategias establecidas tanto en la puesta en escena como en la configuración de la narración.

Este es uno de los elementos clave de nuestro estudio. Hemos dejado patente el poder de la televisión y este poder se construye a través de estos códigos, de ahí su trascendencia para las personas y la sociedad.

#### *4.5.2.2.2 La sintaxis televisiva*

La sintaxis televisiva es otra de las áreas de la narrativa, que se encarga de la descomposición del contenido televisivo en partes que tengan significado.

Casetti y Di Chio (1994) establecen que esa descomposición de la narración televisiva se puede realizar de dos formas, mediante linealidad o segmentación o por espesor o estratificación.

La descomposición lineal, como recogen estos autores, se lleva a cabo cuando se divide el relato en distintas unidades textuales con el fin de que estas puedan ser estudiadas.

Tanto Casetti y Di Chio (1994) como Gordillo (2009 a) coinciden en que para proceder a la descomposición lineal del discurso narrativo, se ha de seguir el criterio mediante el cual se parte de las unidades de mayor rango o general, para tratar posteriormente las de menor rango o particular.

Las principales unidades de mayor rango, expone Gordillo (2009 a), hacen referencia a los episodios, secciones y bloques narrativos, mientras que las de rango menor son las secuencias, escenas y planos.

Nos centramos en la definición de cada una de estas partes que nos ofrece Gordillo (2009 a) por parecernos realmente clarificadoras: Entre las de rango mayor, nuestra autora establece que la unidad mayor es el episodio, formado por núcleos narrativos que ofrecen un sentido parcial. Es decir, en el caso de los episodios de las series televisivas, se refieren a cada una de las entregas que se han de hacer para ser programadas cada jornada. Las secciones, por su parte, forman parte de los episodios y aunque temáticamente son independientes, formalmente tienen una menor autonomía. Los bloques narrativos son grupos de secuencias que están relacionados, ya sea por espacio físico, los acontecimientos, la temporalidad o los personajes, y dichos bloques se suelen encontrar en series que tienen contenido coral.

Entre las unidades de rango menor, Gordillo (2009 a) define la secuencia como la parte donde una acción dramática específica es planteada, desarrollada y concluida. Se caracteriza por tener contenido autónomo con mecanismos formales de puntuación, ser breve, y no tiene porqué ser continua. La siguiente unidad es la escena, que se caracteriza por mantener las unidades de lugar, tiempo y acción, y aunque se puede relacionar con otras escenas dentro de una misma secuencia, no suele tener ni contenido autónomo ni sentido diegético. Para terminar, los planos son partes pequeñas que se graban de forma continua y que carecen de autonomía, a excepción del plano secuencia que sí la tiene.

Gordillo (2009 a:48) deja constancia de cómo además de estos elementos formales y estructurales que acabamos de exponer, que son necesarios para diseñar y organizar los discursos narrativos, existen una serie de composiciones o estructuras que denomina arquitecturas sintácticas.

Estas arquitecturas, como expresa Gordillo (2009 a), pueden tener diferentes composiciones, según estén compuestas por una o distintas diégesis y en función del tiempo. En el relato televisivo, la más común es la composición tradicional, formada por una sola diégesis, que además es lineal en el tiempo y que posee la típica estructura de planteamiento-nudo-desenlace. También es posible encontrar otras más complejas, como la composición diegética, donde se producen modelos que están basados en lo que García Jiménez (1993) ha denominado “historias atómicas”, es decir historias dentro de la historia, que pueden ser a su vez de distintos tipos. Finalmente, otro tipo de composición es la temporal, en donde es necesario tener en cuenta las relaciones existentes entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso. En este último caso se pueden encontrar desde la composición cronológica lineal, que es la más común, ya que la historia se va contando en orden temporal, a la cronológica no lineal con introducción de *flashbacks* y *flashforwards*.

#### 4.5.2.2.3 Pragmática televisiva

Otro de los aspectos necesarios para fundamentar nuestro estudio se refiere a la pragmática televisiva que, como expresan García Jiménez (1993) y Gordillo (2009), se encarga de analizar cómo se configura y se comunica el discurso televisivo, teniendo en cuenta que se trata de un fenómeno interactivo y que por tanto genera diversas acciones y relaciones entre las figuras intervinientes en dicho proceso, así como también con el medio espacial y temporal donde estas se producen.

Gordillo (2009 a: 27) añade al respecto que:

“La reflexión pragmática se ocupa de rastrear las proyecciones y alcances socioculturales de los discursos narrativos, centrándose en el análisis de la ideología y de los efectos sociales.

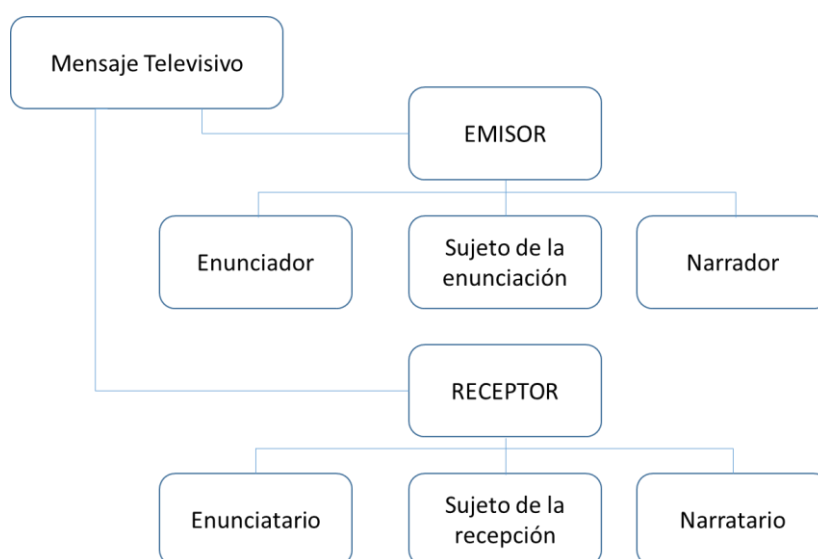
La pragmática televisiva se ocupa de comprobar los efectos que la televisión causa en el televidente, centrándose en estudios de mercado, en los niveles de audiencia, en los efectos de la publicidad, el alcance de los elementos ideológicos, etc.”.

Es importante tener en cuenta, como manifiestan Canet y Prósper (2009), que todo relato es un discurso, ya que es el resultado de un proceso de enunciación, en el que, como señala Tarín (2006:53), participan dos instancias:

“... un yo emisor (enunciador) que actúa sobre los significantes para construir su discurso, pero hay un tú receptor (enunciatario) que en curso de la fruición rehace el texto y produce una actualización para la que, conservando su función de narratario, se adueña del constructo y comparte el espacio de la primera persona originaría”.

- Figuras del mensaje televisivo.

Estas son dos de las figuras principales intervinientes en este proceso interactivo del mensaje televisivo, pero para hacer referencia a todas ellas de una forma muy clara, acudimos a un gráfico muy ilustrativo que nos ofrece Gordillo (2009 a), basándose en la propuesta de Chatman (1978):



Como podemos ver, el mensaje televisivo, como todo acto comunicativo, está formado por un emisor y un receptor, que se dividen a su vez en tres instancias cada uno. En el caso del emisor, encontramos por una parte al enunciador, que hace referencia al autor real del mensaje, que se encuentra fuera del discurso y a otras dos figuras: el sujeto de la enunciación y el narrador, dos figuras que no son reales, pero que representan y comunican al enunciador dentro de dicho discurso. De igual manera sucede con el receptor, donde por una parte tenemos



al enunciatario, que se corresponde con el público real y por otra parte al sujeto de la recepción y al narratario, que de la misma forma representan a dicho enunciatario dentro del discurso, y que tampoco forman parte de la realidad.

Gordillo (2009 a) recoge cómo el enunciador o autor real se ha venido estudiando mediante distintas perspectivas y destaca, por ser las más significativas, las llevadas a cabo por Wolf (1987). La primera de estas perspectivas considera que esta figura (el enunciador) es responsable del discurso en un doble sentido, por un lado como influenciador, ofreciendo con su mensaje propuestas sociológicas y culturales concretas, y por otro como influenciado por el medio social y cultural en que se encuentra inmerso. La segunda perspectiva se centra en el estudio del funcionamiento de la comunicación de masas y en la forma en que se organiza el trabajo que da lugar a un programa o producto concreto.

La figura del enunciatario o telespectador real, como señala Gordillo (2009a), puede ser estudiada desde dos perspectivas, bien como consumidor grupal, es decir desde el punto de vista del target, índices de audiencias, etc., o como individuo particular, analizando las condiciones particulares que se dan cuando se produce la percepción del mensaje, donde se ve influido por factores temporales, así como por las características particulares en las que se encuentre dicho individuo, además de las socioculturales en las que esté inmerso.

En este sentido, como expresa esta autora, existen investigaciones sobre la percepción en los que la atención es especialmente tenida en cuenta, ya que la activación o no de esta se encuentra estrechamente relacionada con los poderosos estímulos externos que ofrece la pantalla, como la intensidad, tamaño, color, luminosidad, fondo, posición, novedad etc.; y factores internos fisiológicos y psíquicos de la persona que consume el mensaje televisivo, entre los que encontramos la motivación, la actitud, los intereses, los valores, etc.

Es evidente, nos dice Gordillo (2009 a), que el mensaje televisivo es cautivador y atrae la atención de los telespectadores por tener un gran dinamismo en las imágenes, por los sonidos, por la inmensa cantidad de mensajes que ofrece, pero lo que realmente influye en la captación y mantenimiento de la atención es que la continuidad narrativa se sucede en el tiempo.

Pero si los factores externos e internos son importantes para captar la atención del espectador, no podemos olvidar que la vinculación emocional del televidente con el mensaje es muy importante, porque, como indica Gordillo (2009 a), el enunciario procede a incorporar los estímulos tanto descodificando el mensaje, es decir mediante un proceso cognitivo, o a través de la implicación emocional, y para que esta se produzca, es necesario que los elementos y recursos narrativos sean lo suficientemente interesantes que susciten su atención.

Es un hecho, continua exponiendo esta autora, que los estados emocionales del espectador tienen una relación directa con la identificación narrativa y, por ello, es motivo de estudio desde distintas perspectivas, como por ejemplo la psicoanalítica, que defiende que la identificación es un fenómeno psíquico en el que el espectador se siente protagonista de la narración y el relato se convierte en el contexto, dotado de un plano simbólico que le permite elaborar sus propios conflictos interiores a través de una metáfora dramática concreta. Dicha identificación puede ser primaria, en la que el televidente se involucra de tal manera en la narración que no activa procesos de distanciamiento sobre el discurso. En el caso de que la identificación sea secundaria, el telespectador se dispone en el centro mismo del relato y siente una atracción por algún personaje específico. Concluye Gordillo (2009 a: 60):

“Es importante notar que la identificación, sea cual sea su modalidad, se debe a características relacionadas directamente con la estructura y dimensión narrativa del discurso”.

Es por ello por lo que, al final de este apartado, daremos cuenta de las teorías y modelos de los procesos de persuasión narrativa audiovisual y televisiva que consideramos sustento fundamental de nuestro estudio.

Nos centramos ahora en las figuras del destinador y destinatario. Casetti y Di Chio (1994) identifican destinador con autor implícito y destinatario con espectador implícito y dejan claro que, cuando hablamos de autor implícito y espectador implícito, estamos haciendo referencia a instancias abstractas, no reales, que simulan la relación comunicativa dentro de la historia.

Por tanto, estos autores dejan constancia de cómo el autor implícito no tiene presencia explícita, es decir, que no coincide con un personaje, sino que emerge del modo en que se disponen diversos elementos textuales a distintos niveles expresivos, como las imágenes, los sonidos, el montaje, la elección del encuadre, de los planos, etc., y lo que es muy importante para nuestro estudio, actúa como un artífice, un guía, representa las actitudes, las intenciones, el modo de hacer. Es por tanto, una figura subjetiva compleja ya que se manifiesta de múltiples maneras.

Gordillo (2009a) apunta dos manifestaciones del destinador, sujeto de la enunciación o autor implícito, que son importantes tener en cuenta porque son fundamentales en la televisión y también en nuestro estudio. Por una parte, la presencia de lo que se ha dado en denominar el sujeto institucional. Este tiene que ver con las expresiones o manifestaciones que la entidad empresarial, normalmente productora o cadena televisiva, incorpora tras la autoría del producto audiovisual que genera. Por otra, se encuentra el punto de vista que el sujeto de la enunciación toma respecto a la historia que se narra y que se denomina “focalización”. Estamos hablando, nos aclara esta autora, del punto de vista que adopta el discurso, el momento en que se genera, etc., aspectos que van a condicionar la cantidad, la calidad, así como la posición afectiva, ideológica o ética de la ficción o la información que se va a transmitir.

El punto de vista o “focalización” puede ser analizado, según Gordillo (2009 a), de distintas maneras: la forma literal, se refiere al punto de vista óptico de quien mira los hechos. Una segunda forma sería el punto de vista cognitivo, en el que se trata de conocer de donde provienen las distintas informaciones narrativas que se transmiten, ya sean estas verbales, icónicas o sonoras. Existe otra focalización denominada “del suponer”, que tiene ver con saber quién inventa, imagina o supone los hechos. Finalmente Gordillo (2009 a) nos habla de la focalización ética, que sería aquella que permite conocer qué manera de pensar se está intentando transmitir en la historia, qué postura ideológica ética o afectiva se está adoptando.

La focalización puede ser clasificada también según su naturaleza. En este sentido, Gordillo (2009 a) distingue varios tipos: Focalización omnisciente, que

proviene de un conocimiento realmente amplio de lo que sucede en la historia, contado desde el interior de la diégesis y ofreciendo infinidad de puntos de vista a través de todos o algunos de los personajes, de detalles o elementos relevantes de la acción y de la puesta en escena. La focalización también puede mostrar un punto de vista objetivo de los hechos, con distanciamiento, sin juicios, proviniendo de la posición externa de la diégesis; Es el tipo de focalización que denomina externa. La interna, por su parte, proviene de un personaje de la historia o del narrador y puede ser, a su vez, variable (cuando diversos focalizadores ofrecen visiones distintas de diversos acontecimientos que permiten mostrar una realidad más amplia), múltiple (diversos focalizadores ofrecen el mismo hecho, obteniendo un punto de vista más objetivo) o fija (si la historia proporciona la visión de un solo personaje) que facilitará la identificación del espectador con el personaje focalizador, lo que influirá de manera determinante en la identificación secundaria. Por todo ello, el tipo de focalización que se adopte será un aspecto crucial.

En lo que se refiere al destinatario, sujeto de la recepción o espectador implícito, es, como expresa Gordillo (2009 a), también una figura abstracta, ni real ni física, pero que forma parte inherente del discurso narrativo y que se localiza en los elementos que permiten entender el relato, como son las instrucciones de lectura, aspectos de competencia comunicativa, los guiños, las ironías, etc.

Para acometer el análisis de las dos últimas figuras del mensaje televisivo, Gordillo (2009 a) lo hace relacionándolos con las figuras analizadas anteriormente, dejando patente que:

“Cuando dentro de un discurso televisivo el sujeto de la enunciación y el sujeto de la recepción se manifiestan de una forma explícita dibujan dos categorías esenciales en la configuración enunciativa del discurso: el narrador y el narratario. Ambas figuras son discursivas (a diferencia del enunciador y el enunciatario) y concretas (al contrario que el destinador y destinatorio). Aunque también se distinguen de ellos a causa de su carácter opcional: un discurso puede organizarse en torno a un narrador (telling) o bien no mostrarlo (showing), desarrollando los hechos directamente” (Gordillo, 2009:63)

Esta autora, deja constancia de que el narrador se convierte en mediador entre la historia y público en la medida que se convierte en la expresión explícita del destinador. Realiza diversas funciones, como dirigir el material narrativo del discurso y puede transmitir la visión del relato o no hacerlo. En el primer caso, cuando cuente la historia existirá una coincidencia con su posición física y su saber narrativo, en el segundo caso no se producirá dicha coincidencia.

Gordillo (2009 a), teniendo en cuenta la visión de Genette (1989), recoge cómo la figura del narrador ha de ser contemplada tanto desde la historia como desde el relato, de tal manera que este puede pertenecer a la historia, siendo un personaje de la misma o bien puede estar fuera de la misma. Dicha autora distingue entre diferentes tipos de narradores: homodiegético (forma parte de la diégesis del relato. Se denomina autodiegético cuando cuenta su propia historia), heterodiegético (no forma parte de la diégesis, aunque puede ser que pertenezca a otra que esté en el discurso), intradiegético (puede ser homodiegético o heterodiegético, pero se encuentra en el discurso de forma icónica) y extradiegético (puede ser homodiegético o heterodiegético, forma parte del discurso mediante voz en *off*).

Por su parte, el narratario, como expresan Casetti y Di Chio (1994), se trata de una figura guía en la medida que realiza la función que el destinador le asigna a su interlocutor, por tanto ayuda al espectador real a tomar el lugar que el texto le tiene destinado.

Gordillo (2009 a) añade que el narratario es una figura discursiva, específica y que puede o no existir, lo que sí está claro es que se trata del receptor del narrador, y por ello también existen los mismos tipos que veíamos en el narrador: homodiegético (personaje que es parte de la diégesis que cuenta el narrador), heterodiegético (personaje que no forma parte de la diégesis que cuenta el narrador), intradiegético (puede ser homodiegético o heterodiegético, y aparece de forma icónica en el discurso), extradiegético (puede ser homodiegético o heterodiegético, y aparece en el discurso a través de la mirada o expresiones lingüísticas del narrador).

- Los existentes: Los personajes y los ambientes

Dentro de la pragmática televisiva, además del estudio de las distintas figuras narrativas, se acomete el estudio de lo que Casetti y Di Chio (1994) denominan los existentes, como todos los elementos que se incluyen en la historia y que estos autores clasifican según su relevancia en personajes y ambientes.

Aunque aparentemente pueda parecer muy fácil establecer las diferencias entre ellos, existen ocasiones en las que realmente no son tan fáciles de distinguir, por ello existen tres criterios: anagráficos (son los que tienen un nombre, por lo que son considerados personajes), relevancia (los personajes son imprescindibles para contar la historia, mientras que los ambientes resultan prescindibles), focalización (en la medida de que el existente tenga una mayor participación en la historia se le puede considerar personaje).

Tanto Casetti y Di Chio (1994), como Bal (1985), definen a los personajes como aquellos que ejecutan las acciones y poseen unas características que suelen ser estables. Estos pueden ser clasificados de forma directa por su personalidad, sus rasgos, el objetivo que persiguen, sus acciones y las opiniones del narrador y de otros personajes; o de forma indirecta, es decir por la oposición o identificación con otros personajes.

Para analizar los personajes, es decir conocer claramente sus características, Casetti y Di Chio (1994), establecen tres categorías:

Personaje como persona desde un nivel fenomenológico: de tal manera que posee una presencia física; es hombre o mujer, viejo o joven, fuerte o débil, etc.; pero además está dotado de un perfil intelectual, emotivo, actitudinal y con un repertorio de comportamientos propios, de tal manera que aunque es construido, aparece como real. En este sentido encontraremos personajes que pueden ser planos o redondos, lineales o contrastados, estáticos o dinámicos, etc.

Personaje como rol, desde un nivel formal: Se refiere al repertorio de gestos que posee y al tipo de acciones que desarrolla, es decir se pone el énfasis en el tipo que representa. No se trata por tanto de un personaje único, sino de un rol que

mantiene la narración. Estos pueden ser activo o pasivo, influenciador o autónomo, modificador o conservador, protagonista o antagonista.

Personaje como actante, desde un nivel abstracto: En este caso, se considera tanto la identidad como su modo de actuar, pero analizado desde una perspectiva abstracta y es considerado como un elemento esencial y necesario, ya que ocupa un espacio concreto en la acción y permite que dicha acción evolucione.

Para que las acciones evolucionen, Casetti y Di Chio (1994), ponen de manifiesto que tiene que existir un objetivo que alcanzar, en este sentido consideran que es necesario distinguir entre Sujeto, que hace referencia a quien se mueve hacia el objetivo y el Objeto, que es aquello que se pretende conseguir. Para conseguir ese objeto se produce un proceso que tiene cuatro partes:

- Activación de una *performance*, en la medida que se mueve hacia el objeto para conseguirlo y actúa sobre él y sobre todo aquello que se interpone en la posibilidad de conseguirlo.
- El sujeto posee una competencia que le permite intervenir o conseguir dicho objeto; esta competencia que tiene que ver con el saber, el poder, el querer y el deber hacer, es lo que hace posible su meta.
- El sujeto se dirige al objeto en la medida en que existe un mandato que puede ser generado de forma externa o interna, pero que le motiva a luchar por adquirir el objeto.
- En función de sus actuaciones, obtendrá un premio, una sanción (una retribución, un castigo), etc.

El objeto, por su parte, como indican Casetti y Di Chio (1994), hace referencia a aquello que activa la movilización, a aquello sobre lo que es necesario actuar, en definitiva, el objetivo. En este sentido es posible que el objeto pueda ser instrumental, en la medida que le sirve como medio para alcanzar otro objetivo superior, o final, cuando se trata del objetivo último.

Sobre esta vinculación entre sujeto-objeto se producen otra series de relaciones, que dan lugar a otros actantes que Casetti y Di Chio (1994), denominan actantes contrapuestos. Entre ellos, estos autores distinguen:

- El destinador versus el destinatario, siendo el primero desde el que se origina el objeto, a través de un adiestramiento del sujeto y el segundo el que lo recibe y lo disfruta. Es importante tener en cuenta que el sujeto puede ser también destinatario.

- El ayudante versus oponente, en este caso el primero ayuda al sujeto a conseguir su objetivo y el segundo intenta por todos los medios que el sujeto fracase y no lo consiga.

Si todo lo relacionado con el análisis de los personajes que hemos desarrollado en este apartado es importante para nuestro estudio, puesto que como hemos expresado anteriormente, vamos a proceder a analizar el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción en la trama y los personajes de series adolescentes, este último apartado dedicado al personaje como actante y a la vinculación entre sujeto-objeto, se convierte en un aspecto realmente relevante para nuestro trabajo, por la vinculación con los procesos que son necesarios para la adquisición y mantenimiento del valor del esfuerzo, que hemos desarrollado en el apartado dedicado al estudio de este importante valor.

Una vez definidos los personajes, es importante exponer cómo el ambiente, según Casetti y Di Chio (1994), hace alusión a todos los aspectos que hacen posible la trama y funcionan como trasfondo. Los ambientes, por tanto, engloban tanto el entorno en el que los personajes actúan, es decir el decorado donde estos se mueven, como la situación o las coordenadas espacio-temporales que caracterizan su presencia.

- Las acciones y transformaciones.

Otro de los aspectos que han de ser analizados en la pragmática televisiva son las acciones y transformaciones, aspectos esenciales para la trama.

Casetti y Di Chio (1994) manifiestan en este sentido que, en la narración, es un hecho que suceden acontecimientos a alguien y/o también alguien hace posible



que estos se produzcan, y estos hechos que suceden, son los que dotan de ritmo y hacen evolucionar la historia.

Gordillo (2009a:68) incide en un aspecto muy importante cuando dice:

“Uno de los principales ejes del relato, junto con el de actuar, es el de suceder, que corresponde al de los acontecimientos que llevan a cabo o afectan a los personajes. Este eje se ve reforzado por el del cambio, es decir, por las transformaciones operadas a partir de la concatenación de esos acontecimientos para que el relato evolucione.”

Los acontecimientos, en función de quién los genera, se clasifican según Casetti y Di Chio (1994) en:

- Los sucesos, son los provocados bien por un factor ambiental o una colectividad, de tal manera que los personajes se ven inmersos en estos, por lo que su objetivo es afrontar, evitar o sufrir, ya que no depende de ellos obtener una meta.
- Las acciones, son los hechos realizados por los personajes y encontramos, como expresan estos autores, las misma tres distinciones que se corresponden a los tres niveles que hemos establecido al estudiar los personajes:

a) La acción como comportamiento se enmarca en el nivel fenomenológico y se trata de una actuación que proviene de una fuente concreta y que se ha producido por unas circunstancias específicas. Entendiendo el comportamiento como la respuesta de una persona a un estímulo o una situación determinada, estos pueden ser: Voluntarios o involuntarios, conscientes o inconscientes, individuales o colectivos, transitivo o intransitivo, singular o plural.

Gordillo (2009 a) añade cómo es importante tener en cuenta que, cuando se produce la acción, se llevan a cabo cambios que pueden ser provocados por la propia acción, y estos pueden ser lineales o quebrados, efectivos o aparentes, causales o no causales, o bien producidos por el personaje y este a su vez, puede ser: motor, causa, impulsor o víctima.

b) La acción como función, que se encuentra en el nivel formal. Si como expresan Casetti y Di Chio (1994), las funciones son conjuntos de acciones que se repiten y que los personajes continúan una y otra vez llevando a cabo, estas pueden producirse, como previamente también había recogido Propp (1971), por: privación que sufre el personaje, alejamiento en cuanto que se produce una pérdida y tener que hallar una solución, viaje entendido como un traslado que puede ser físico o mental y en el que intervienen aspectos a los que el personaje se tendrá que enfrentar como prohibición, obligación, engaño, prueba, reparación de falta, retorno, celebración...

En este nivel, las transformaciones, según Gordillo (2009 a), son realmente procesos que pueden ser de mejoramiento y de empeoramiento.

c) La acción como acto. Hace alusión al nivel abstracto, de tal manera que, como recoge Gordillo (2009 a), aquí las acciones se identifican con actos en los que existe una relación entre los actantes y las funciones. Los actos más importantes según esta autora son: el punto de partida, la perturbación, la complicación de la situación, la resolución (con las consecuencias que esta trae consigo) y finalmente el punto de llegada, donde se restablece el equilibrio.

En relación con las transformaciones en este nivel abstracto, como indica Gordillo (2009 a), dan lugar a cambios en la estructura, que se hallan en la base de los cambios del relato, y estos cambios se pueden producir por: saturación, es decir la situación a la que se llega es la que se preveía; la inversión, hace referencia a cuando es el opuesto el que consigue su objetivo; la sustitución, cuando lo previsto y el resultado no coinciden en absoluto; la suspensión, cuando no existe previsión posible y por tanto los finales son diversos y, por último, el estancamiento, donde la situación inicial se mantiene con algunos cambios.

Finalmente, esta autora concluye que estas variaciones se pueden combinar dentro de la estructura narrativa, analizándose tanto al principio, al final o en cualquier parte de la narración.

- El espacio.

El espacio es otro de los aspectos a tener en cuenta en la pragmática televisiva.

Es importante tratarlo en nuestro estudio ya que, como señala Gordillo (2009a), se encuentra plenamente vinculado a los personajes, la acción y el tiempo.

Esta autora incide en que:

“No se puede confundir el espacio con el lugar, o posición geográfica en la que se sitúan los actores y donde ocurren los acontecimientos, en un discurso, el espacio es desarrollado a partir de unos determinados puntos de percepción y de tratamiento técnico. El espacio, por tanto, está formado por los distintos lugares contemplados en relación a la percepción icónica–sonora de los mismos”. (Gordillo 2009 a:71)

Gordillo (2009 a) nos señala cómo podemos encontrar en el espacio televisivo tanto parámetros de narración visual (como la escala o tamaño, el contorno, la textura y densidad, la posición, la clase, el color y el grado de iluminación reflejada, la claridad o calidad de resolución óptica, etc.), como de narración sonora.

Este hecho, añade esta autora, le confiere al espacio televisivo unas características específicas, como visibilidad, carácter analógico (permitiendo la ilusión de la realidad descriptiva y de profundidad), fragmentación (mediante el encuadre, el espacio queda acotado, diferenciándolo del sistema de percepción humano que no lo está) y finalmente, la presencia del fuera de campo.

En referencia a este último aspecto, Casetti y Di Chio (1994) y Gordillo (2009 a) aclaran, cómo el espacio televisivo posee un campo visible (campo) y otro que no lo es, denominado fuera de campo, este se puede percibir mediante distintos y variados elementos sonoros y visuales. Las relaciones entre estos dos espacios ofrecen una gran fuerza dramática. La presencia de fuera de campo, continua la autora, es según Burch (1985) irreversible y puede ser de dos tipos: concreto (mostrado anteriormente) o imaginario (nunca se ve), y para activarlo, como ha recogido Belloï (1992), se pueden utilizar tres posibilidades: huellas (sombras, sonido *off*, reflejos etc.), interpelación (alusión en el campo encuadrado de elementos de fuera de campo) y tránsito (el campo recoge parcial y transitoriamente elementos del fuera de campo que están en la frontera de ambos).

Gordillo (2009 a) nos hace ver, por tanto, cómo el espacio televisivo no se muestra completamente, ya que el fuera de campo hace posible que el espacio que se ofrece en un plano específico, forme parte de un espacio global.

Otro aspecto que esta autora pone de manifiesto es la relación entre espacio y tiempo, de tal manera que la continuidad o ruptura espacio-temporal viene dada por la continuidad o yuxtaposición de los planos.

Pero no solo los planos son los únicos elementos posibles para construir los distintos ámbitos espaciales en el discurso narrativo, Gordillo (2009 a) nos muestra cómo existen otros elementos que completan la morfología televisiva y estos pueden ser los rótulos, la voz en *off*, los diálogos de los personajes, la música, o los imprescindibles efectos sonoros.

Finalmente, para concluir este apartado, creemos necesario mostrar las modalidades de espacio. Para ello, también la propuesta de Gordillo (2009 a) nos parece muy clarificadora. Esta autora distingue el espacio escenográfico o protelevisivo, que aglutina a todos los elementos de la escenografía y que son parte de la puesta en escena; el espacio ficcional; el no ficcional o referencial, que hace alusión al discurso informativo; el espacio de presentación, los utilizados para presentación de informaciones y otros contenidos y por último, el espacio híbrido, que se crea cuando existe una simbiosis entre espacios referenciales y ficcionales.

#### - El tiempo

Para terminar el recorrido por la pragmática televisiva, vamos a descomponer, usando la expresión de Casetti y Di Chio (1994), el tiempo, otro de los aspectos fundamentales de la narrativa audiovisual y por tanto televisiva y por ende para nuestro análisis, ya que este será uno de los elementos clave que nos va a permitir medir la existencia o no del valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción en las series adolescentes seleccionadas. Es por ello que lo trataremos con una mayor profundidad.

Tanto Casetti y Di Chio (1994), como Gordillo (2009 a) consideran que en cualquier relato existen dos tiempos plenamente relacionados, el que se elige

para contar la historia y el que se desarrolla dentro de la historia misma. Se trata de dos niveles que Gordillo (2009 a) denomina como:

- El tiempo de la historia o lo que es lo mismo, el tiempo en el que transcurren los hechos que se cuentan en cualquier contenido televisivo, sea este de ficción o no ficción.
- El tiempo del discurso o la forma de organizar temporalmente los acontecimientos dentro del discurso o programa, que además tiene una duración específica.

Así esta autora propone que para realizar un adecuado análisis del tiempo es necesario llevar a cabo:

“...las comparaciones entre los esquemas temporales de ambos niveles, como la relación de la disposición de los sucesos en la historia y su presentación en el discurso o la correspondencia entre la duración de la presentación discursiva y los sucesos de la historia”. (Gordillo 2009 a:77)

Como recoge esta autora, los estudios realizados por Genette (1972) sobre estas relaciones en el discurso literario, han servido de base para el estudio del discurso audiovisual y por tanto televisivo.

Es a partir de ahí donde gran parte de los estudiosos de la narrativa audiovisual y televisiva como Casetti y Di Chio (1994), Gordillo (2009 a) y también Canet y Prósper (2009), han procedido a estudiar el tiempo en torno a tres coordenadas: ordenación, duración y frecuencia.

“Una narración, un relato, es el desarrollo de dos o más sucesos que tienen una relación entre sí,....Esto implica necesariamente una sucesión temporal, es decir, una cronología. Cualquier acontecimiento tiene una duración determinada, un comienzo y un fin en el universo diegético propuesto por el relato. También tiene un orden en una cadena de sucesos donde existen unos sucesos que son anteriores y otros posteriores. Para finalizar, los sucesos que ocurren en la historia se pueden presentar el mismo número de veces, un número de veces diferente ya sea mayor o menor o bien, simplemente omitirlos. En este

último caso nos encontramos con la frecuencia”. (Canet y Prósper 2009: 245)

Vamos a detenernos para conocer estos elementos:

- Orden:

En lo que se refiere al orden, como apunta Gordillo (2009a), cuando se lleva a cabo el montaje audiovisual existe la posibilidad de recomponer el tiempo de la historia de forma diferente, de tal manera que puede romperse el tiempo lineal y organizar el discurso de otra forma, teniendo en cuenta que cuando hablamos de orden, estamos hablando de la disposición temporal de los acontecimientos de la historia en el discurso televisivo y, como también apuntan Casetti y Di Chio (1994), de sus relaciones de sucesión.

Esta disposición u ordenación, como mantiene Gordillo (2009 a), puede ser:

- ✓ Normal: es decir cuando la historia y el discurso tienen el mismo orden de pasado, presente y futuro.
- ✓ Anacrónica: en este caso, historia y relato no tienen el mismo orden temporal, pudiendo generarse en la organización de los hechos alteraciones, y anacronías que pueden ser de distinto tipo:
  - Retrospectiva o analepsis: Se produce cuando se rompe en el discurso el orden de la historia y se plasman acontecimientos anteriores, es una vuelta al pasado para recordar sucesos previos.
  - Prospectiva o prolepsis: Es cuando se da un salto hacia el futuro (lo que Casetti y Di Chio (1994) denominan “anticipaciones al futuro”) y luego se vuelve de nuevo al mismo tiempo, es por ello que se produce una elipsis.

- ✓ Acrónica: se da cuando entre la historia y el discurso no existe relación alguna (silepsis) y es muy complicado establecer límites entre el antes y el después. La organización de los acontecimientos se hace siguiendo otros criterios distintos al tiempo, como proximidad espacial, lógica discursiva temática, etc.
- ✓ Simultánea, o lo que es lo mismo, se desarrollan varias líneas argumentales que se llevan a cabo a la vez en el mismo o distintos espacios. Esta puede darse de distintas formas: La que llamaríamos Profundidad de campo, donde se dan varias acciones al mismo tiempo, en el mismo espacio y en el mismo plano; polivisión, con dos o más acciones al mismo tiempo pero en espacios distintos y son mostradas en el mismo cuadro; polisonido, en la que se producen simultáneamente una imagen de una línea narrativa y el sonido de otra línea, aunque proceda de fuera de campo; Sucesión, cuando dos acciones simultáneas se muestran de manera lineal y sucesiva, de tal manera que desaparece el efecto de simultaneidad, que puede ofrecerse a través de otros elementos no relacionados con el montaje; y finalmente el montaje alternado donde dos acciones simultáneas se dividen en fragmentos lineales pero se presentan de forma alternada.

#### - Duración

La duración es, según Casetti y Di Chio (1994), lo que muestra la extensión del tiempo que se representa.

Estos autores distinguen entre la duración real o efectiva del tiempo y la duración aparente, que se refiere a una sensación que percibimos como real pero que no lo es, esta última puede depender tanto de los acontecimientos que son contados como de las formas que se utilicen al contarlos.

Tanto Casetti y Di Chio (1994) como Gordillo (2009 a) establecen, respecto a la duración, varios tipos de esa relación entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso que comentábamos anteriormente:

- Duración normal o isocronía: Se produce cuando la extensión del tiempo de narración y la del tiempo narrado coinciden.
- Duración anormal o anisocronía: En este caso la extensión del tiempo de narración y la del tiempo narrado no coinciden. Si la primera es mayor se denomina dilación y si es menor se produce una contracción.

En esta duración anormal, Gordillo (2009 a) aplica, a la narrativa televisiva, cuatro posibles alteraciones de la narración provenientes del análisis realizado por Genette (1972), al que hemos hecho alusión con anterioridad, estas son:

- ✓ La elipsis o grado máximo de velocidad (aplicada en la narrativa televisiva por razones dramáticas, psicológicas o morales), en donde se suprime un momento de la historia, con el fin de que la acción avance y el discurso tenga un buen ritmo. Estas pueden a su vez ser explícitas e implícitas, cuando se hace referencia o no al fragmento de la historia que se ha suprimido. También pueden ser determinadas o indeterminadas si se indica o no el tiempo exacto suprimido.
- ✓ Sumario o resumen: se lleva a cabo cuando se eligen los momentos más significativos de la acción, dejándose fuera los que no lo son, estableciendo un ritmo e intentando que exista una velocidad media.
- ✓ Duración escénica o isocronía: en este caso se ofrece una igualdad entre el tiempo de la historia y el del discurso.
- ✓ Pausa descriptiva o lentitud absoluta: se da cuando una parte del discurso se corresponde con una duración en la acción escasa o inexistente.



- La frecuencia.

La frecuencia es el tercer y último aspecto del tiempo que estamos estudiando y tiene que ver con la repetición o no de los sucesos dentro de la historia. Entre estos, Casetti y Di Chio (1994) y a su vez, Gordillo (2009 a), distinguen distintos tipos:

- Frecuencia simple o singularidad: Se representa una única vez aquello que ha ocurrido una única vez.
- Frecuencia múltiple o anafórica: Se muestra varias veces lo que ha ocurrido ese número de veces.
- Frecuencia repetitiva: Se expone varias veces lo que solo ha ocurrido una vez.
- Frecuencia iterativa: Se ofrece una vez lo que ha ocurrido varias veces.

#### 4.5.2.2.4 Taxonomía televisiva: Taxonomía de los géneros

Continuando con el planteamiento metodológico de García Jiménez (1993), nos adentramos ahora en la taxonomía televisiva. Así, según este autor:

“En la Narrativa audiovisual la taxonomía es un término fiel a su sentido tradicional. Es una “teoría de las clasificaciones....

La pertenencia de un sistema de clasificaciones no depende sólo de su lógica interna y de su coherencia formal, sino también de su utilidad. Una buena taxonomía no solo es aquella que se limita a ‘ordenar materiales’, sino aquella que, además, categoriza, es decir, ordena también el pensamiento sobre esos materiales.” (García Jiménez, 1993:55),

Este autor deja constancia de cómo, la taxonomía narrativa audiovisual, consiste en la clasificación sistemática de las modalidades del relato audiovisual, que se caracteriza, no únicamente por su temática, sino también por su complejidad discursiva, y en ella se pueden tener en cuenta tres criterios esenciales:

1. Aquellos que tienen que ver con la función y características propias de las diferentes posibilidades expresivas de la narrativa audiovisual o

taxonomía interlenguajes. En este tipo de taxonomía se tienen en cuenta los diferentes lenguajes, como el escrito, el hablado, el gestual y otros connotativos como el lenguaje icónico, musical, de los planos, angulaciones, etc.

2. Los que tienen que ver con la pluralidad y diversidad de los soportes utilizados o taxonomía intersoportes.
3. Y finalmente los que se refieren a la problemática de los géneros, denominada taxonomía de los géneros.

Teniendo en cuenta la naturaleza de nuestro estudio, vamos a centrarnos en este último criterio, que tiene que ver con la taxonomía de los géneros en la narrativa televisiva.

#### **A) Géneros televisivos.**

- Concepto:

En primer lugar es importante describir qué entendemos por género.

Lochard y Boyer, consideran que el género en televisión se puede considerar como un acuerdo entre el espectador y el emisor:

“Un género, es en televisión, como en otras prácticas culturales, un medio para establecer con el destinatario, un contrato de lectura que enmarque su actitud de recepción, pero también de manera retroactiva, el trabajo de emisión de mensajes emitidos. Incluso cuando el telespectador no es consciente de ello, él adopta, después de un recorrido del peritexto (anuncios, genéricos, etc.), o del mismo texto (verbal, visual, sonoro), una posición de lectura que orienta, en virtud de un acuerdo implícito, sus expectativas y sus actitudes” (Lochard y Boyer, 1995:100)

Sin embargo para Gordillo (2009 a y b) el concepto de género es muy amplio, complejo e incluso polémico y por tanto difícil de simplificar. Podría considerarse como los procedimientos para poder clasificar las narraciones según una serie

de normas o criterios establecidos, de tipo formal o de contenido. Pero como continúa argumentado esta autora, los géneros son mucho más. Los géneros, como expresa Wolf (1984), son formas de comunicarse que han sido establecidas culturalmente y por tanto compartidas por determinados grupos, es por ello que afectan a todos los agentes de la comunicación, al ámbito de la emisión (en la producción televisiva se mantienen y se crean géneros), a los receptores (ofrecen a los televidentes una serie de instrucciones que influyen en sus interpretaciones y decisiones de consumo, convirtiéndose incluso en agentes socializadores) al mensaje (los géneros son estructuras para ubicar el mensaje en un ámbito concreto), y finalmente a la hora de vender y distribuir los contenidos (los géneros son una herramienta fundamental para etiquetarlos).

Gordillo (2009 a y b), apunta los cinco criterios establecidos por Amigo Latorre (2002) respecto a las taxonomías de la televisión: criterios profesionales (los géneros son clasificados desde las productoras y exhibidoras para mejorar la producción y generar expectativas en los telespectadores), criterios de clasificación (para archivar los contenidos desde las corporaciones televisivas), criterios de regulación (reglamentaciones de entidades públicas y privadas para regular y supervisar a las cadenas respecto a los distintos tipos de audiencia), criterios de la crítica (la clasificación sencilla que establece la industria para ofrecer a sus consumidores) y criterios de la investigación (mediante los distintos ámbitos desde donde se estudia el discurso televisivo).

En definitiva, como concluye Gordillo (2009 a: 104):

“No puede considerarse que el repertorio de los géneros de una determinada especialidad artística o mediática esté completamente cerrado. Unos evolucionan, otros se extinguen y algunos nuevos pueden ir surgiendo. La noción de género no es un concepto estático, sino que depende de las dinámicas sociales, subordinándose a ellas.”

Es por ello, concluye Gordillo (2009 a y b), por lo que la clasificación de los géneros televisivos resulta muy complicada. Esta autora, no obstante, intenta establecer una clasificación de los géneros vinculada a las distintas fases de la evolución de la televisión, que analizábamos al principio de este apartado

dedicado a la narrativa televisiva. Es por ello, que en la paleotelevisión, identifica a géneros tomados de otros medios anteriores entre los que se encuentran la ficción, el informativo, el publicitario, de entretenimiento y las variedades. En la neotelevisión se mantienen los anteriores y se incorpora uno nuevo llamado docudramático, y finalmente en la hipertelevisión se consolidan los de la etapa anterior, pero cada uno de estos géneros se amplía con distintos subgéneros como consecuencia de la simbiosis que se produce entre ellos y surgen lo que Gordillo (2009 a y b) ha denominado hipergéneros, entre los que se encuentra hipergénero ficcional, informativo, publicitario, de entretenimiento y variedades y el docudramático.

No podemos obviar que existen dos conceptos vinculados al concepto de género, que en ocasiones pueden ser confundidos con este, nos estamos refiriendo al formato y al programa.

Comenzando por el concepto de formato y con el fin de aclarar la diferencia con el género, Gordillo (2009 a), una vez analizadas diversas definiciones de formato, entre ellas la ofrecida por Cebrián (2004), nos ofrece una visión muy clara, estableciendo que los formatos, a diferencia de los géneros, no poseen el carácter simbólico que les otorga la comunidad cultural, sino que tienen una función formal vinculada a “estrategias de composición”.

Esta autora recoge una clasificación donde vincula los géneros y formatos y señala cómo estos están sometidos a mayores cambios que los que experimentan los géneros. Dicha clasificación es la siguiente:

- El hipergénero ficcional, formado por los formatos de comedia de situación, soap óperas, telenovelas, series dramáticas, de acción, espacios de sketches, telefilmes o TV-movies y dibujos animados.
- El hipergénero informativo engloba los formatos de informativos diarios, informativos temáticos, documentales, reportajes, espacios de entrevistas, debates...

- El hipergénero publicitario comprende formatos de anuncios, promociones, autopromociones, publisreportajes, televenta, brand placement...
- El hipergénero de entretenimiento y variedades recoge a los formatos de musicales, shows de variedades, espacios religiosos, retransmisiones deportivas y taurinas, conciertos, magazines.
- El hipergénero docudramático agrupa los formatos de reality show de convivencia, de superación y de supervivencia, los talks shows, el coaching show y el celebrity show.

Gordillo (2009 a y b) afirma cómo los géneros y formatos se conforman a su vez en programas, aunque estos son difíciles de definir por las propias características del medio televisivo actual, donde predomina la fragmentación, una innumerable cantidad de emisiones y la hibridación y el sincretismo de la hipertelevisión. No obstante, la autora considera al programa como:

“una emisión televisiva con carácter periódico, cuyas distintas entregas se agrupan bajo un título y cabecera comunes, donde se ofrecen determinados contenidos.” (Gordillo a: 109)

Y por todo ello, concluye que al hablar de género, formato y programa, estamos hablando de conceptos que se complementan y que resultan esenciales para generar categorizaciones de tipo simbólico, semántico y sintáctico en un espacio televisivo concreto.

### **A) Géneros ficcionales: formatos**

Teniendo en cuenta que en este trabajo se va a realizar un análisis de contenido de series consumidas por adolescentes, consideramos importante definir específicamente los géneros ficcionales y la tipología de los formatos ficcionales.

Como hemos venido dejando constancia en este apartado dedicado a la narrativa, el ser humano, desde el principio de los tiempos tiene la necesidad individual y social de crear y consumir relatos, pero como indica Bounanno (2002), la televisión ha contribuido a multiplicar esa necesidad de una forma

exponencial, generando una ingente cantidad de historias accesibles en todo momento. La televisión, por tanto, se ha convertido en el centro de nuestra vida y está “narrativizando” la sociedad actual.

Los productos televisivos de ficción ofrecen funciones variadas que les confieren un gran poder sobre las personas-audiencias. Gordillo (2009b) organiza las funciones del relato televisivo de ficción distinguiendo entre:

- **Función fabuladora:** la televisión es la principal expedidora de relatos generadores de universos distintos a la realidad, donde los personajes se convierten en parte de nuestra vida. Los géneros se basan en géneros tradicionales como policíaco, romántico, aventuras, etc.
- **Función formativa:** esta función ha sido heredada del relato tradicional, pero la ficción televisiva, por sus características, ejerce una influencia tal, que amplifica sobremanera esa capacidad didáctica y moralizante, de ahí su poder para actuar de forma positiva sobre la sociedad y las personas.
- **Función de construir modelos:** los modelos que crean los relatos ficcionales televisivos mediante las situaciones, acciones y personajes, impactan de forma fácil y profunda sobre las personas-audiencia.
- **Función de referencia social:** la ficción televisiva consigue crear unos sistemas unitarios de valores, de elementos compartidos, fomentando un encuentro con una realidad cotidiana común. Existen referencias sociales en función de distintos niveles económicos, generacionales o culturales, generando la fragmentación de audiencias.
- **Función de identidad cultural:** las series televisivas, debido a su poder para generar audiencias, sirven para mantener y producir significados comunes en todo el mundo. En la medida que tratan aspectos de la vida cotidiana, pertenecen a la cultura popular, de tal manera que son testigos y transmisores de los cambios que esta experimenta y los convierte en referentes consolidados. Es por ello que ejercen el enorme poder de fomentar o limitar cambios culturales.

Una vez analizadas las funciones más importantes de la ficción, procedemos a realizar un breve recorrido que nos permita conocer la estructura de esta.

Cuando analizábamos las características de la narrativa televisiva actual, al principio de este apartado, vimos cómo la fragmentación se revelaba como uno de los aspectos más importantes y cómo en ella se daban dos estructuras básicas, la serialidad y la episódica, provenientes de otros modos de representación, como son la literatura, el teatro, el cómic, el cine y sobre todo, la radio. Si bien es cierto, como apunta Gordillo (2009 a), que la serialidad se da no solamente en la ficción, no es menos cierto que forma parte inherente de estos.

La estructura serial o seriada se caracteriza, como indican Calabrese (1992) y Eco (1985) por la repetición de contenidos, en la medida que existe una configuración fija que se repite, donde personajes, espacios, situaciones y argumentos son constantes, algo realmente atractivo para el espectador, ya que se convierten en aspectos familiares que facilitan la comprensión, la interpretación y el placer del reconocimiento. Sin embargo, aunque con elementos estables, la serialidad ofrece otros que son novedosos, lo que le confiere un gran interés por parte de la audiencia. En la serialidad se produce una reiteración formal denominada anadiplosis, que consiste en situar de nuevo al espectador en el punto del conflicto, después de una interrupción del discurso por publicidad o por alguna otra estrategia narrativa. Finalmente la periodicidad es una característica de suma importancia puesto que fomenta la fidelidad por parte de los telespectadores, creando una rutina de consumo.

Como indica Gordillo (2009 a), la estructura seriada está formada por distintas partes denominadas capítulos que suelen emitirse por un tiempo concreto, diaria o semanalmente. En ellos encontramos una trama principal, que comienza en el primer capítulo de la primera temporada y se desarrolla hasta el último capítulo de la última. Las series son emitidas en el orden establecido porque las transiciones temporales entre los distintos capítulos son determinadas y además poseen un orden causal. La elaboración de una serie consiste en elaborar una realidad paralela donde personajes y espacios están vinculados mediante las acciones y relaciones, que se desarrollan organizados temporalmente de forma normal o anacrónica, bien sea mediante analepsis o prolepsis.

Esta autora recoge los distintos tipos de estructura serial posibles, pudiendo ser: cerrada (se tiene definido el número de episodios y el desarrollo de la historia de principio a fin), abierta (no se ha previsto previamente el número de capítulos, ni lo que durará la trama, ni el desenlace), flexible (se carece de condiciones previas fijas, por lo que existe libertad para crear cada capítulo) y rígida, en la que previamente se encuentra planificado el libro de estilo que se ha de aplicar en todos y cada uno de los capítulos.

La estructura seriada suele darse generalmente más en el drama, por tanto son características de las telenovelas y las *soap operas*.

En lo que se refiere a la estructura episódica o capitular, como indica Gordillo (2009 a), se diferencia de la serial porque se produce la finalización de las tramas en cada entrega, lo que supone que en cada uno de los capítulos de la serie existe un nuevo planteamiento del material narrativo y un establecimiento de las relaciones temporales distinto. Si bien es cierto que en cada episodio se mantienen los personajes y el espacio, las tramas son independientes, lo que permite seguir los capítulos individualmente y en orden aleatorio, lo que contribuye a ofrecer más libertad para ser consumidos por parte del espectador. Cada episodio será desarrollado según la estructura clásica de tres actos.

Este tipo de estructura episódica, suele ser habitual en la telecomedia o comedia de situación.

Sin embargo, como nos apunta esta autora, existen estructuras combinadas entre ambas respecto a la duración de las tramas y las relaciones de tiempo entre los capítulos, de tal manera que existen:

- Modelos seriales con subtramas episódicas: con estructura serial, es decir tramas que se enredan y alargan en numerosos capítulos y relaciones complejas entre los personajes, pero cada episodio trata sobre una cuestión esencial que se resuelve en el propio episodio. En este caso el espectador podrá seguir cada capítulo independiente, aunque no con el nivel de información que tendría si fuera siguiendo cada entrega.



- Modelos episódicos con subtramas seriales: opuesto al anterior, en cada capítulo existe una trama principal, con una composición tradicional, pero alguna trama sobrepasa los límites del capítulo y continúa en otros capítulos e incluso en otras temporadas, generalmente coincide con relaciones entre los personajes fijos de la serie, que llevan consigo una tensión sentimental y sexual. Por tanto es posible seguir cada capítulo independientemente.
- Modelos híbridos: los diseños narrativos combinan heterogéneamente estructuras seriales y episódicas de forma diversa. No existe una relevancia de una u otra estructura. Las posibilidades son múltiples y variadas, desde argumentos que se agotan en cada entrega, que se entrelazan con las tramas que se mantienen en varios capítulos etc. A veces la serialidad se da en un grupo de episodios de forma dominante y luego en otras entregas se pierde en favor de la episódica.

Pero acometiendo ya la clasificación de las series de televisión, Padilla y Requeijo (2010:192) establecen:

“Dentro de las series de televisión, definiremos los dos géneros principales (comedia y drama), que no deben ser confundidos con los formatos (telenovela, *soap opera* o comedia de situación). Tampoco deben ser considerados como elementos aislados o estancos, ya que pueden mezclarse y alternarse en una misma producción.”

Dentro de los relatos de ficción en televisión, encontramos por tanto la telecomedia y el teledrama.

### **1. La telecomedia. La sitcom o comedia de situación.**

Dentro de la telecomedia, encontramos la comedia de situación o también denominada comedia enlatada.

Tom Roca (1995:60) define la comedia de situación como:

“una serie en la que los principales personajes están preestablecidos y las tramas se desarrollan para envolver a estos personajes en una

situación lo más creíble posible. Se crea una trama que debe ser resuelta en veintidós minutos, que es la media hora comercial en Estados Unidos.....hay un productor veterano que se llama Parke Levy que dice 'la sitcom es un pequeño trozo de vida exagerada para propósitos cómicos. La gente quiere un espejo de la vida pero desde un ángulo humorístico'. Creo que esto ya define bastante más lo que es la comedia de situación."

Se trata de un formato muy consolidado, que proviene de la radio y el teatro y se traslada al medio televisivo desde el comienzo mismo de la televisión americana, donde ha sido la base de la programación del prime time. Este formato se ha extendido a lo largo de todos los países desarrollados.

Grandio y Diego (2009:86) apuntan una idea que define a la comedia de situación:

"Desde el punto de vista de la realización, la actuación de los personajes es herencia del teatro aunque la grabación con la cámara es televisiva."

Tanto Roca (1995) como Gordillo (2009a y 2009b), coinciden en que la sitcom se caracteriza por su comicidad provocada por personajes estereotipados y fijos que viven situaciones absurdas y divertidas y, al mismo tiempo, cotidianas, donde los diálogos son muy importantes. Los elementos narrativos son inmutables y repetitivos y poseen gran número de episodios de aproximadamente 22 minutos, por tanto, al ser cortos, el conflicto se presenta muy pronto y se resuelve muy rápido al final, ocupándose la mayor parte del capítulo para el desarrollo del nudo. Las relaciones temporales entre los capítulos son indeterminadas, sin elipsis biográficas de los personajes protagonistas. Los capítulos son autónomos desde el punto de vista argumental, es decir que cada capítulo tiene su autonomía y pueden verse en el orden que el espectador decida. Estas características, contribuyen a crear una fidelización en el espectador.

A continuación nos centramos en el estudio del teledrama y, dentro de este, en la *soap opera* o, más concretamente, las que han venido a denominarse *soap teen*.

## 2. Teledrama

El teledrama, como hemos apuntado anteriormente, es un género ficcional que se caracteriza por una construcción serial, frente a la construcción episódica que presentan las teleseries. Comprende las series de televisión que quedan fuera de la comedia.

Dentro del teledrama encontramos a su vez una serie de subgéneros, entre los que destacamos los más clásicos: la telenovela, las series dramáticas y de acción y la *soap opera*.

Se hará a continuación un recorrido sobre estos de una forma muy somera, centrando nuestra atención especialmente en las *soap operas*.

- **La telenovela.**

La telenovela se trata, como recoge Gordillo (2009 a y b), de un formato melodramático con una gran tradición en la historia de la ficción televisiva comparable a la comedia de situación. Tiene su origen en el folletín y la novela por entregas. Presenta una estructura serial con un final cerrado. Se caracteriza por un importante número de episodios reunidos en una única temporada, lo que la diferencia de la *soap opera* que puede tener muchas temporadas.

Esta autora establece cómo las características formales de este subgénero son: tramas seriales cerradas, estructura recurrente, género intertextual, espacios interiores, fragmentación interna, suspense.

Entre las peculiaridades temáticas, Gordillo (2009 a) mantiene que están basadas en el tono romántico y los personajes y elementos característicos del melodrama. Por tanto, el argumento es folletinesco, los personajes estereotipados, con protagonistas que presentan carencias de algún tipo, temáticas moralizantes y conservadoras, el secreto como elemento recurrente, así como la existencia de fórmulas heredadas del melodrama.

- **Las series dramáticas y de acción.**

Son productos muy arraigados en la historia de la televisión, que, como mantiene Gordillo (2009 a y b), se centran, como las telenovelas, en

temáticas melodramáticas que, junto con la aventura o la acción, conforman el motor narrativo. En estas se encuentran fórmulas seriales o mixtas de caracteres muy variados, como serial con arcos episódicos, secuencial, episódicas con tramas secundarias seriales, etc. Su duración suele ser igual o superior a 45 minutos.

En relación a los personajes, esta autora destaca la existencia de un número fijo y limitado y un grupo de personajes temporales, que suelen aparecer en un único episodio y que solo están vinculados a la trama de este. Las relaciones entre los personajes principales suelen formar parte de las tramas secundarias seriales y el avance de dichas relaciones suele ser pausado, por lo que no es necesario una continua fidelidad del espectador para la comprensión de la trama.

Como señala esta autora, sería posible hacer una clasificación atendiendo a los géneros cinematográficos clásicos como ciencia ficción, aventura, policiaco, drama romántico, histórico, etc.

Cascajosa Virino (2005) demuestra, a través de opiniones de distintas personas expertas, cómo en la actualidad se está produciendo una tercera edad de oro de este formato por la confluencia de una serie de factores: la existencia de una producción regularizada de programas de televisión, que genera una riqueza de referencias intertextuales que está generando mayor calidad en la ficción televisiva que en la cinematográfica, por la inteligencia que esconden en su simplicidad narrativa, por una apreciable densidad en el contenido, por la representación televisual de la vida contemporánea, por la existencia de una audiencia especializada y una gran cantidad de creadores de televisión con talento en un contexto amplio y diverso donde poder competir.

- **La soap opera.**

La *soap opera* se trata por su parte de un subgénero televisivo que surge en los años 50 también en EEUU y que tiene su origen más cercano en el medio radiofónico, que debe su nombre a la publicidad de los productos de higiene femenina que patrocinaban estos programas dirigidos a este target. El diseño estructural está basado en la serialidad continua es decir, por un gran número de programas, en las que la trama principal y las

secundarias se desarrollan a través de diversas entregas, dejándolas abiertas y creando suspense de una entrega a otra, lo que genera una fidelización y adicción por parte de la audiencia. Una característica especial de este formato es, como explica Gordillo (2009b:121):

“la *soap opera* no ofrece la resolución de la totalidad de las tramas al final del último episodio grabado. Hay que tener en cuenta que la producción de la serie no se plantea un diseño totalmente cerrado, sino que el éxito o fracaso de los índices de audiencia marcará el número de episodios y temporadas..... El final del último episodio de cada temporada genera un brusco golpe de efecto, a modo de *cliffhanger*, que deja la diégesis en suspenso, sin clausurar, con algún tipo de problema grave o difícil que provoque la curiosidad del espectador fiel.”

Esta autora nos argumenta que las tramas se organizan, de tal manera, que el carácter de los personajes sea flexible y, aunque muy estereotipados, estos tienen la posibilidad de cambiar y generar conflictos nuevos.

En las *soap operas*, continúa la autora, se suelen tratar cuatro temas principales: la ambición, el poder, la exaltación de los sentimientos y las relaciones laborales.

Debido al tratamiento de estos temas, los personajes se organizarán en personajes negativos (amorales, corruptos, etc.) y personajes positivos.

Lacalle (2014) abunda en la idea de cómo la *soap opera* es un formato tradicionalmente asociado al público femenino, destacando aspectos de las estructuras narrativas abiertas y con la centralidad del espacio privado y de las relaciones sentimentales.

- Las *teen soap*

Es importante destacar que dentro de las *soap operas* encontramos una modalidad especialmente relevante para nuestro estudio, las denominadas *teen soap*, *teen series* o series de adolescentes.

Como hemos tenido ocasión de demostrar en el apartado dedicado al estado de la cuestión o fuentes de este trabajo a través de las distintas

investigaciones, aunque si bien es cierto que las *soap operas* surgen como un formato dedicado al público femenino adulto, se comenzó a comprobar en EEUU en los años 80, que los adolescentes se involucraban como ningún otro público con los personajes y las tramas, lo que desencadenó la creación de un nuevo formato denominado soap for teenagers o *teen soap*, cuya serie pionera fue la producción de Aaron Spelling: *Beverly Hills, 90210*. En este subgénero los personajes son adolescentes y las historias tratan sobre los temas que a estos les preocupan y les interesan.

Como apunta Montero Rivero (2006), en Gran Bretaña el proceso fue muy parecido, existía una gran tradición de la llamada soap de realismo social dirigida al público adulto femenino y a mediados de los setenta se comenzaron a producir las denominadas daytime soap británicas, con personajes más jóvenes y más próximos a los intereses de los *teenagers*. En los ochenta los investigadores tomaron conciencia de que el público adolescente se había convertido en un público entusiasta de las soap, lo que generó la producción de *teen soap*.

En Europa, y concretamente en Francia, comenzaron a proliferar en los noventa las llamadas *séries Collèges*, llegándose a contabilizar en las cadenas de televisión de este país hasta una veintena de producciones de este tipo. Las *séries Collèges*, se caracterizan por poner en escena a adolescentes dentro de un entorno escolar o universitario, un formato que se ha desarrollado en distintos países como EEUU, Reino Unido, Australia, Canadá y también en el resto de Europa.

Maddalena Fedele y Nuria García-Muñoz (2010:4) ponen de manifiesto cómo las teen series se han convertido en un tipo específico dentro de la ficción:

“El análisis descriptivo y exploratorio sobre las *teen series* producidas a partir de los años noventa, momento en el que se ocasiona una expansión significativa en la producción de las mismas, permite singularizar este tipo de ficción. En primer lugar destaca el denominador común de las *teen series*, es decir el *target* adolescente al que se dirigen, y en segundo término su relación con

la *teen TV* genérica, es decir el conjunto de productos televisivos y multimediáticos expresamente pensados para y dirigidos a los *teenagers*.”

Lacalle (2014:15), por su parte, apunta la existencia de un subgénero específico dentro de las *soap operas* para adolescentes:

“La investigaciones posteriores han seguido confirmando la definición de series adolescentes y juveniles de ficción como un género específico”

Lacalle (2014) expone cómo distintas clasificaciones han puesto de manifiesto la existencia de un subgénero específico denominado *teen series*, pero apunta que hay que hacer una distinción entre *teen series* y *supernatural teen series* y cómo existe un tercer tipo integrado por los dramas familiares sobre personajes juveniles. Por tanto, considera que dentro del término genérico de las series juveniles estarían estos tres tipos;

“De esta manera, aunque es evidente que algunas *teen soap*, como *One Tree Hill* (WB, 2003-2012) o *Gossip Girl* (CW, 2007-2012), siguen los parámetros clásicos de las *soap operas* poniendo el acento en las relaciones y emociones de los personajes, las *supernatural teen series* como *Smallville* (WB, 2001-2011) o *Buffi, the Vampire* (FOX 1997-2003), utilizan otras técnicas narrativas enfatizando las alegorías y las metáforas....En este sentido, las *teen soaps* se centrarían en las relaciones de los personajes desligados de su familia y en algunos casos incluso viviendo con independencia económica, mientras que los dramas familiares apuntarían a los personajes jóvenes en relación con el paso de la edad adulta y a los conflictos con los progenitores” (Lacalle, 2014:16)

Las *teen soap*, tienen unas características específicas, como expresa Fedele y García-Muñoz (2010:4):

“..las «teen series» se pueden considerar productos de ficción seriada, generalmente de corte dramático, dirigidos principal y específicamente al público juvenil, de entre 40 y 60 minutos de duración, producidos a partir de la década de los noventa especialmente en países anglófonos y que narran las historias y las vidas de personajes adolescentes. Pueden tener un único personaje o un grupo que se constituye como protagonista, se centran en la época de la «high school», cuando los personajes tienen entre 15 y 18 años, y se caracterizan por la centralidad de tramas sobre relaciones interpersonales, especialmente de amor y amistad, como asegura también Guarinos (2009).”

Sin embargo, no podemos olvidar que si bien es necesario definir géneros y formatos de ficción para poder conceptualarlos, no es menos cierto que tenemos que contar que dichos géneros son híbridos y fluyen constantemente entre unos y otros. Una muestra de ello son las series que hemos seleccionado para nuestro estudio de análisis de contenido, que están centradas en las relaciones de los personajes independizados del medio familiar, y comparten una de las características de las *séries Collèges*, ya que estos personajes están inmersos en un contexto escolar o de aprendizaje.

#### **4.5.3 La fuerza transformadora de los relatos seriados: Teorías y Modelos de los procesos de recepción y persuasión**

A la hora de influir en las opiniones de las personas, se ha demostrado que la ficción actúa de una manera mucho más eficaz que la no ficción.

Como expresa Ferrés (1996:104):

“El relato audiovisual seduce porque permite al receptor el encuentro con las zonas más ignoradas y ocultas de su inconsciente. El interés del espectáculo televisivo se basa en esta capacidad de movilizar los sentimientos más íntimos del espectador, de implicarlo emotivamente en la historia, permitiéndole elaborar -a menudo de manera inadvertida- sus conflictos internos”.



Una de las razones que explica este poder seductor y persuasivo de la ficción, la encontramos en la relación que el público establece con los personajes.

“Los personajes pueden actuar como modelos de comportamiento y como amigos -hacen compañía-, además de representar un modo de observar el mundo. Se convierten así en uno de los principales vehículos para influir en la audiencia, y el estudio del proceso de relación con los personajes es esencial”. (Huertas, 2002:94)

Por ello, la empatía con el espectador se obtiene utilizando mecanismos psicológicos de implicación emotiva, que son la identificación con los personajes y la proyección de sentimientos hacia otros.

Estos aspectos son decisivos en el proceso de socialización llevado a cabo por los relatos de ficción, al que se añade la importancia del número de adolescentes a los que llegan estos contenidos.

Además tenemos que recordar, como hemos puesto de manifiesto en el análisis de la narrativa de la ficción televisiva, cómo esta resulta un campo muy útil para analizar la representación de los modelos y la decodificación de estos por parte del público.

Si esto se pone de manifiesto en los productos de ficción en general, en el serial televisivo se ha demostrado que el grado de concienciación social aumenta considerablemente y que los valores sociales que encarnan los personajes de las series de ficción son a veces transferidos a la persona-audiencia.

Existen muchos casos en los que un tema tratado en un serial de televisión ha conseguido mayores niveles de concienciación social que las informaciones reales o las campañas de publicidad especialmente diseñadas con ese objetivo. Muestra de ello es, como se ha dejado constancia en el apartado dedicado a Educación-Entretenimiento, cómo a partir de la constatación de los efectos provocados por el discurso seriado, Miguel Sabido elaboró una nueva metodología para la producción de telenovelas con mensaje social, apoyándose en la teoría socio-cognitiva de Albert Bandura, creando entre 1975 y 1982 siete telenovelas con mensaje social. A partir de ahí, se han desarrollado más de 200

campañas basadas en la estrategia de educación-entretenimiento, ejecutadas en cerca de 50 países de África, Asia, Europa y América, para hacer frente a problemas sociales.

De la misma forma, como pone de manifiesto Ferrés (1996), existen estudios realizados en EEUU que han demostrado cómo la profesión de los personajes protagonistas y la recreación de los contextos profesionales en los que se desenvolvían dichos personajes en series de gran éxito en su día, como “Doctor Gannon”, “Turno de oficio”, “Lucas Tunner”, “Ironside”, incrementaron de forma importante el número de personas matriculadas en las facultades de medicina, derecho, periodismo, etc.

No podemos olvidar por tanto, que la percepción y la persuasión están estrechamente relacionadas con la estructura y la dimensión narrativa del discurso y que los estudios del público real se desarrollan mediante investigaciones de estos aspectos. Es por tanto muy importante conocer dichos procesos y los efectos que provocan.

Por ello, para finalizar este apartado dedicado al potencial socializador de la narrativa, consideramos fundamental para nuestro estudio, hacer un recorrido por las investigaciones que han puesto de manifiesto cómo la exposición a contenidos específicos de ficción audiovisual puede ejercer efectos significativos y medibles, a corto plazo, en las actitudes y creencias de la persona-audiencia que los consume.

Sin embargo, nos encontramos con una escasa investigación empírica y, por tanto, con un limitado desarrollo teórico que permita conocer en profundidad dichos procesos.

Como apunta Igartua (2007:107):

“...no existe una teoría de referencia, ampliamente aceptada, sobre los procesos mediadores, sino más bien hay una variedad de modelos que dan cuenta de diferentes aspectos del proceso de persuasión incidental a través de la ficción”.

Igartua nos introduce el concepto de persuasión narrativa, para nombrar al proceso que hace posible que incorporemos actitudes y creencias mediante el consumo de contenidos, llamado impacto persuasivo.

Existe una paradoja respecto al desarrollo de los estudios sobre la persuasión, pues como plantea Bryant (2004), se ha descubierto que en la civilización Egipcia, 3.000 años antes de Cristo, ya existía un libro que ofrecía consejos prácticos de cómo hablar con eficacia en público, que puede ser considerado el primer tratado de persuasión, y posteriormente en Grecia, los grandes filósofos como Platón o Aristóteles escribieron textos sobre retórica, que han influido en la teoría de la persuasión occidental, sin embargo la persuasión a través de la ficción no ha sido prácticamente estudiada.

Únicamente y de manera muy reciente, se han investigado los procesos de influencia de las comunicaciones en la publicidad, probablemente por su carácter más lucrativo, dejando a un lado la investigación sobre la influencia de la narración mediática, a pesar de que crear, contar y escuchar historias forma parte de la esencia del ser humano, como hemos tenido ocasión de ver anteriormente.

Es necesario continuar investigando en este sentido, porque como expone Bruner (1988), existen dos modalidades de pensamiento que es necesario desarrollar al mismo nivel:

- Paradigma o lógico-científica: que se ocupa de estudiar las causas utilizando procedimientos para verificar la verdad empírica, por lo que su lenguaje ha de ser coherente y no contradictorio.
- Pensamiento Narrativo: que se centra en las intenciones y acciones humanas, produciendo obras dramáticas, relatos e historias verosímiles que no necesitan ser verdaderas.

Por tanto, para comprender los procesos mediante los que se produce la persuasión incidental a través de la ficción, encontramos dos grupos de teorías de la persuasión actualizadas, que se han establecido desde la investigación, entendiéndose por teorías, como indica Sierra Bravo (1995), un conjunto de

proposiciones que están conectadas de forma lógica e ideada ordenadamente para explicar una parte de la realidad.

- Las teorías del procesamiento sistemático: estas están fundamentadas en cómo los cambios de actitud que se producen en las personas, son directamente proporcionales, tanto del nivel de reflexión, como de la elaboración cognitiva consciente que se lleve a cabo de la información, y de la evaluación que se realice de esta, en definitiva de los argumentos del mensaje.

Dentro de este grupo de teorías se destacan los siguientes modelos:

- ✓ Modelo de Hovland
  - ✓ Modelo de los dos factores de McGuire
  - ✓ Modelo de la respuesta cognitiva
  - ✓ Modelo del juicio social. Sherif y Hovland (1961), Sherif y Sherif (1967) Sherif, Sherif y Nebergall (1965)
- Teorías del procesamiento dual: Estas teorías se basan en que el cambio de actitud se puede generar a través de otro tipo de procesos distintos a la evaluación detallada de la información, es decir, que existen otros procedimientos además de los argumentos del mensaje.

Entre los modelos que se basan en estas teorías encontramos:

- ✓ Modelo Heurístico-sistemático de Chaiken (1980) Chen y Chaiken (1999) y Eagly y Chaiken(1984)
- ✓ Modelo de probabilidad de elaboración de Petty y Cacioppo (1986) y Petty y Wegener (1999)

Debemos de aclarar que los modelos se sirven de las teorías, están dentro de ellas. Por modelos entendemos, según Igartua (2007:114):

“El conjunto de enunciados que expresan relaciones entre variables de manera ordenada y que pueden contrastarse mediante procedimientos estadísticos multivariados”.

Pasamos a continuación a desarrollar la teoría de Procesamiento Sistemático, el modelo del juicio social y de la Teoría del procesamiento dual, el modelo Heurístico-sistemático y el modelo de probabilidad, porque son referentes para conocer cómo se produce el impacto en actitudes y creencias a través de la ficción, y por tanto nos ofrece una estructura teórica válida para nuestro estudio.

Posteriormente analizaremos los tres modelos teóricos que parten de los dos grandes grupos de teorías. Estos serán:

- ✓ El modelo del transporte narrativo de Green y Brock. (2000 y 2002), Green, Brock y Kaufman (2004).
- ✓ El modelo de probabilidad de elaboración extendido. Slater (2002), Slater y Rouner (2002).
- ✓ El modelo de procesos paralelos de persuasión incidental. Igartua (1996b), Igartua y Páez (1997b).

#### ***4.5.3.1 Teorías del procesamiento sistemático***

##### **- Modelo del Juicio Social.**

El modelo de Juicio social de Sherif y Hovland (1961), Sherif y Sherif (1967) Sherif, Sherif y Nebergall (1965), considera que para explicar el proceso mediante el cual se produce un cambio de actitud ante la comunicación persuasiva es necesario tener en cuenta la posición que la persona-audiencia tiene frente al tema que se trate en el mensaje, ya que ese criterio previo va a determinar si el mensaje es aceptado y en qué medida.

Desde este modelo, el proceso mediante el cual una persona evalúa o realiza un juicio sobre un objeto social es afectivo y cognitivo a la vez. Esto significa, como plantea Oskamp (1991), que ese proceso depende tanto de la “evaluación” que se realice del objeto como de la categorización que se realice del mismo, lo que supone evaluar si dicho objeto es percibido de igual forma o de forma diferente. Dicho de otra forma, como apuntan Mayordomo, Zlobina, Igartua y Páez (2003),

que la actitud personal es un marco de referencia esencial a la hora de establecer el juicio.

En este modelo surge un concepto central, que es el de “latitud”, que hace referencia a la horquilla de posiciones, respecto a la actitud, que la persona está dispuesta a aceptar o rechazar en relación al tema que se le proponga.

Por tanto existe latitud de aceptación, relacionada con aquellas posiciones que sobre el tema en cuestión la persona considera aceptables, hasta la que considera más aceptable. También existe latitud de rechazo referida a las posiciones que la persona no considera aceptables. En el punto medio está la latitud de no compromiso que es aquella que incluye las posiciones de las que la persona no tiene un punto de vista definido.

Perloff (1993) analiza cómo la utilización del término “latitud” permite comprender cómo dos personas, que tienen una misma postura sobre un objeto o cuestión social, pueden tener distintos grados de tolerancia respecto a otras posiciones alternativas en torno a dicho tema. Este hecho queda explicado al tener en cuenta que poseen latitudes de aceptación o rechazo de diferente tamaño.

Por tanto, desde este modelo se considera que toda actitud es un punto de anclaje cognitivo que va a influir en la percepción que se realice de cualquier tipo de comunicación persuasiva. Y lo que va a determinar el cambio o no de actitud va a ser el grado de discrepancia entre la posición previa que posee la persona y la posición mantenida por el mensaje.

Es decir, el proceso sería el siguiente: se conseguirá más impacto persuasivo con los mensajes juzgados como moderadamente discrepantes. En los que no existe discrepancia, no se producirá cambio de actitud. Pero a medida que se incrementa el grado de discrepancia entre la posición del sujeto y el mensaje, aumentará la probabilidad de que se produzca el cambio de actitud, siempre que se encuentre en el marco de la latitud de aceptación o de no compromiso de la persona.

Por todo ello, aplicando el modelo de juicio social a la ficción audiovisual, como propone Perloff (1993), para que se produzca impacto en las actitudes del

mensaje propuesto por la obra de ficción audiovisual será necesario que se sitúe en la latitud de no compromiso o en la de aceptación de las personas, o lo que es lo mismo, el mensaje debe de percibirse moderadamente discrepante.

Este hecho, como propone Tan (1996), se pone de manifiesto en la medida en que cada género dramático cuenta con una audiencia natural que está predispuesta a un tipo de contenidos y no a otros, es decir, existe una exposición selectiva ante los contenidos dramáticos.

#### ***4.5.3.2 Teorías del procesamiento dual***

##### **- Modelo Heurístico-sistemático.**

Según este modelo, creado por Chaiken (1980), Chen y Chaiken (1999) y Eagly y Chaiken (1984), el cambio de actitud por la exposición a un mensaje persuasivo se puede producir de dos formas:

- **Procesamiento sistemático.** Como plantean Tesser y Shaffer (1990), este se produce por una elaboración cognitiva consciente, reflexiva y deliberada del mensaje y la información que se posee sobre el tema concreto, siempre que las personas posean la capacidad y la motivación para pensar y evaluar.
- **Procesamiento heurístico:** Según Eagly y Chaiken (1984), es aquel que se basa en indicios y en “señales periféricas” como: quién ha transmitido el mensaje, cómo, a través de qué canal, es decir reglas de decisión simples, no aspectos centrales del mensaje. Sin embargo al basarse en reglas de decisión simples, van a tener un mayor impacto en el cambio de actitud.

Los heurísticos o reglas simples de decisión se suelen aplicar a las características de la fuente, del mensaje, al contexto social.

Este procesamiento suele ser importante en el proceso persuasivo cuando no se tiene interés por el tema o el mensaje. También se produce cuando existan circunstancias que no permitan o reduzcan la posibilidad de realizar un proceso sistemático, como por ejemplo ante la falta de tiempo, sobrecarga de información, porque se posee poca información en

la que basar la decisión, o bien porque se tiene una posibilidad de acceder directamente a un heurístico concreto.

#### **- Modelo de probabilidad de elaboración.**

Este modelo, desarrollado por Petty y Cacioppo (1986), recoge e integra diferentes modelos que sobre esta cuestión han sido estudiados y es, junto al Modelo heurístico-sistemático, los que son utilizados de referencia para explicar los procesos de persuasión. También en este modelo se plantean dos posibilidades para provocar el cambio de actitud por las comunicaciones persuasivas:

- Cambio de actitud por la ruta central: se produce cuando la persona receptora del mensaje realiza una evaluación crítica y exhaustiva de este, basada en si los argumentos son adecuados o veraces.
- Cambio de actitud por la ruta periférica: Se refiere a cuando el modo de procesar es rápido, superficial, automático, centrado en los aspectos periféricos de la comunicación y no en el mensaje. En esta ruta, además de los usos heurísticos existen otros mecanismos, como por ejemplo el condicionamiento clásico.

Estas dos formas de procesamiento son los dos extremos del continuo de elaboración, entendiéndose por elaboración la reflexión que promueven las respuestas cognitivas cuando se está expuesto a un mensaje persuasivo.

Los dos factores que hacen posible esa elaboración son: la motivación y la capacidad de procesar el mensaje.

Por tanto, cuando la motivación y la capacidad de procesar son altas en la comunicación persuasiva, la probabilidad de elaboración será también alta y se producirá un proceso reflexivo y evaluativo sobre los argumentos del mensaje.

Sin embargo, cuando la motivación y la capacidad de procesar son bajas, la probabilidad de elaboración será también baja y por tanto se activa la ruta periférica de procesamiento, guiándose por los indicios o señales periféricas,



positivas o negativas que estén presentes en el contexto de la comunicación, como pueden ser: atractivo, credibilidad, el humor etc.

En este modelo de probabilidad de elaboración, se describe que el hecho de que el cambio de actitud se presente mediante una ruta u otra, tendrá consecuencias distintas. Es decir, como apuntan Petty y Priester (1996) y Petty, Priester y Briñol (2002), si se produce por la ruta central, las actitudes que se adoptan serán más persistentes en el tiempo, tendrán mayor poder predictivo de la conducta y mayor resistencia a la contraargumentación que si han sido adoptadas por la ruta periférica. Bien es cierto que el cambio que se produce por la ruta central requiere un mayor trabajo cognitivo, porque se lleva a cabo un proceso de comparación entre la información existente en la memoria y la que ofrece el mensaje.

#### **- El modelo del transporte narrativo.**

El modelo del transporte narrativo propuesto por Green y Brock (2000) se relaciona plenamente con el planteamiento de Oatley (2002), en el que plantea cómo los textos de ficción, sean del tipo que sean, actúan como un vehículo que conduce a la persona a un viaje simbólico a otros mundos; un viaje elegido libremente que produce un efecto similar a la hipnosis.

Green y Brock (2000, 2002) añaden que en ese viaje, además del placer estético, se producirá un cambio en las actitudes y creencias sobre el mundo social del viajero, por tanto el modelo del transporte narrativo se convierte en una explicación de los procesos de persuasión en la ficción, que consta de tres subprocesos que están relacionados entre sí:

- Se produce una pérdida de atención de la realidad inmediata y una focalización de la atención en la narración y por tanto en la realidad que esta narración relata, lo que supone un distanciamiento de la realidad personal o subjetiva.
- Se produce una activación de la imaginación y la inducción de imágenes de alta vivacidad.

- Se produce un efecto emocional en la persona, que a veces puede ser intenso durante el proceso de exposición al relato.

Según este modelo, estos tres procesos que se producen en el transporte narrativo producen cambios en las creencias sobre el mundo social que está plenamente relacionado con lo representado en la narración.

Pero no podemos dejar de señalar, como expone Igartua (2007), que este modelo se aparta bastante de la teoría de referencia de procesamiento dual de la persuasión y por tanto también de los modelos heurístico–sistemático y del modelo de probabilidad de elaboración, veamos en que aspectos.

Mientras que en los dos modelos, heurístico–sistemático y en el de probabilidad, se considera que la elaboración es una elaboración cognitiva, donde el grado de reflexión ante la exposición a un mensaje persuasivo es una variable mediadora para explicar el cambio de actitudes y creencias, en el modelo de transporte narrativo, lo que provoca ese cambio son los fuertes sentimientos y reacciones afectivas con los personajes del relato.

El transporte narrativo hace posible la influencia persuasiva incidental porque se produce una merma en la reflexión. Por tanto, se ha llegado a proponer que la influencia persuasiva de la ficción es de tipo periférico y no central.

Según Green y Brock (2000), el modelo de transporte narrativo propone que la influencia de la ficción depende del grado de transporte, y no por la reflexión o elaboración cognitiva, que es un proceso no muy relevante.

Según recogen Green, Brock y Kaufman (2004), el transporte narrativo permite una evaluación mejor del disfrute y de la identificación con los personajes por el hecho de poder abandonar la realidad temporalmente y porque puede ser un requisito previo para que se produzca esa identificación con los personajes, aunque este segundo punto no ha sido demostrado con datos empíricos.

**- El modelo de probabilidad de elaboración extendido.**

Este modelo ha sido desarrollado por Slater y Rouner (2002) para comprender el efecto persuasivo que producen las narraciones de ficción que han sido empleadas en las acciones de educación-entretenimiento.

Como hemos tenido oportunidad de analizar en el apartado dedicado de Educomunicación, la teoría social-cognitiva de Bandura ha supuesto una gran aportación para diseñar y comprender los procesos de educación-entretenimiento. Sin embargo, Slater y Rouner (2002) plantean que esta aproximación teórica no ofrece una explicación completa, ya que solo se centra en los procesos de aprendizaje de nuevos comportamientos por la observación de modelos simbólicos, como por ejemplo los personajes, pero no podemos olvidar que las intervenciones de educación-entretenimiento generan también efectos indirectos de otro tipo, como los que provocan en las actitudes y las creencias.

Por tanto, estos autores plantean un modelo teórico que profundice en el conocimiento de cómo se producen esos cambios de actitudes y creencias por la exposición de contenidos de educación-entretenimiento y para ello toman el modelo de probabilidad de elaboración de Petty y Cacioppo (1986) y lo adaptan a la persuasión narrativa.

Slater y Rouner (2002) plantean que la forma de procesar los mensajes persuasivos y los contenidos de educación-entretenimiento es distinta.

En el caso de un mensaje persuasivo tradicional, el nivel de implicación con el tema abordado es fundamental para comprender cómo se va a producir el proceso persuasivo. Si el mensaje tiene relación con un interés especial del sujeto se producirá un procesamiento sistemático por la ruta central, pero si el mensaje no presenta relevancia para el sujeto se llevará a cabo un procesamiento menos sistemático, por la ruta periférica.

En el caso de las motivaciones y metas de las personas que se exponen a contenidos de educación-entretenimiento, que también contienen un mensaje persuasivo, se pretende atraer la atención de las audiencias e inducir al

entretenimiento, por ello es fundamental que la obra tenga calidad narrativa y atractivo dramático para involucrar y provocar disfrute e intentar que el intento persuasivo no sea muy evidente, para que no genere rechazo.

Por tanto, los creadores de este modelo toman el concepto de absorción del transporte narrativo y reconocen que la principal propiedad de una obra de ficción, para que sea eficaz como medio de persuasión incidental, es que las personas-audiencia se enganchen y que exista una identificación con los personajes.

Como manifiestan Slater y Rouner (2002:178):

“el impacto persuasivo de los subtextos incorporados en una narración dependerá del grado de absorción o transporte narrativo provocado por la obra de ficción”.

En este sentido, podemos ver cómo el modelo extendido que proponen estos autores es coincidente con la teoría del transporte narrativo de Green y Brook, excepto en que en este modelo extendido, la identificación con los personajes se considera un factor fundamental para comprender los efectos de la persuasión incidental, aunque no debemos perder de vista que en el desarrollo del mismo, no ofrecen una definición válida sobre la identificación con los personajes, incluso se puede apreciar una confusión entre los conceptos identificación y absorción.

Por otra parte, el modelo de probabilidad de elaboración extendido difiere del modelo de probabilidad de Pettit y Cacioppo (1986) en dos aspectos: en que no considera un elemento importante la elaboración cognitiva y en que no plantea las dos rutas de persuasión, argumentando que los procesos de reflexión y elaboración impedirían el transporte narrativo, es decir la inmersión en el mensaje.

#### **- El modelo de procesos paralelos de persuasión incidental**

Este modelo surge por parte de Igartua (1996b), Igartua y Páez (1997b), con un objetivo claro: explicar cómo se produce el impacto en actitudes y creencias cuando la persona-audiencia está sometida a la exposición de obras de ficción,

pero específicamente ficción audiovisual y en concreto de obras cinematográficas.

En este caso, la base teórica la obtienen de una de las propuestas que Vygotski (1972) desarrolla en su obra *Psicología del arte*, que es la referida a la hipótesis según la cual, cuando estamos expuestos a obras dramáticas complejas, se generan nuevas perspectivas cognitivas y afectivas. De igual manera puede suceder cuando se produce una exposición a obras audiovisuales de ficción, que pueden ejercer una influencia sobre las personas, modificando sus creencias sobre diversos temas y modificando las estructuras de pensamiento y evaluación. Pero ese efecto no tiene por qué ser directo, sino que se suele producir por procesos mediadores.

El modelo de procesos paralelos se alimenta de otros modelos actuales de persuasión, especialmente del modelo de juicio social de Sherif y Sherif (1967), del modelo de probabilidad de elaboración de Petty y Cacioppo (1986), de la investigación empírica actual sobre el entretenimiento mediático y, sobre todo, de los procesos de recepción que se producen cuando existe exposición a la ficción audiovisual, como son: La inducción afectiva, la identificación con los personajes, la resonancia personal y la cercanía cultural.

En este modelo se le presta una atención importante a la reflexión o elaboración cognitiva, así como a la inducción afectiva o impacto emocional al ser expuesto a un relato.

Este modelo asume del modelo de juicio social la mayor parte de los aspectos que hemos tenido ocasión de analizar previamente.

Del modelo heurístico-sistemático incorpora la importancia de que el mensaje cultivado sea percibido como realista, pero además hay que tener en cuenta, como explican Perloff (1993) y Siero y Doosje (1993), que para que se produzca impacto en las actitudes y creencias cuando se está expuesto a los contenidos audiovisuales, estos deben de percibirse moderadamente discrepantes.

La aportación del modelo de probabilidad de elaboración al modelo de procesos paralelos se plantea partiendo de la idea que propone Tan (1996), consistente

en que cuando se consumen obras de ficción, el objetivo es el entretenimiento. Por su parte, Petty y Cacioppo (1986), explican que estos contenidos no suelen producir rechazo por parte del consumidor porque este no considera que se le intenta influir (es lo que se ha venido a denominar reactancia), por tanto tampoco se toman precauciones cognitivas, de tal manera que se favorece la inmersión en la narración, y el impacto actitudinal se incrementa.

Partiendo de la baja reactancia y la tendencia natural al entretenimiento que acabamos de analizar, se produce una implicación de los consumidores a la trama, producida por la identificación con los personajes, la resonancia personal y la proximidad cultural al estímulo.

Existe una diferencia del modelo de procesos paralelos con los modelos de transporte narrativo y con el de probabilidad de elaboración extendido, y es el hecho de considerar que la inducción afectiva es un elemento esencial, que permite comprender cómo se produce el impacto persuasivo de la ficción audiovisual, tomando como referencia las investigaciones de Isen (1984 y 1987), Mackie y Worth (1991), Páez y Carbonero (1993), Petty, Cacioppo, Sedikides y Strathman (1988), Petty, Schumann, Richman y Strathman (1993) y Schwarz y Bless (1991), sobre la influencia del estado de ánimo, sea este positivo o negativo, en los procesos cognitivos y los estudios en los que se analizan los diversos roles que el estado de ánimo o la afectividad positiva y negativa, juegan en la persuasión.

Petty, Gleicher y Baker (1991) y Petty, Priester y Wegener (1994), exponen que se ha observado que el estado de ánimo positivo conduce al uso de estrategias simples de procesamiento, es decir como los heurísticos y sin embargo el estado de ánimo negativo produce una estimulación del procesamiento sistemático o reflexivo.

Como gran parte del trabajo en la ficción audiovisual se entiende desde esa inducción simultánea de la afectividad positiva y negativa, Igartua (2007:134), como uno de los desarrolladores de este modelo, concluye:

“Es posible suponer que ambos tipos de procesamiento cognitivo estarán presentes durante la exposición a este tipo de contenidos, de ahí

que se utilice la expresión *procesos paralelos*: la inducción de la afectividad positiva conducirá a un procesamiento sistemático y reflexivo. Es razonable suponer que vivenciar fases de la afectividad negativa y positiva de intensidad media, inducidas por la exposición a la obra de ficción audiovisual, puede provocar una mezcla de ambos efectos sobre el estilo de procesamiento”.

En las obras de ficción, como analizan Moore, Hausknecht y Thamodaran (1986), pueden concurrir los dos procesamientos, el de la ruta central y la periférica. Por ejemplo, cuando la persona se centra tanto en los argumentos del mensaje, es decir la historia, como en el atractivo de la fuente, es decir en los personajes.

Por ello los aspectos relevantes para conocer cómo se produce la interiorización de creencias y actitudes en la ficción audiovisual son tanto el contenido de la historia o lo que se dice, el argumento o la forma como se dice, y los personajes o quién lo dice.

Esta afirmación nos ha servido de base para la elección de estos elementos a la hora de realizar el análisis de contenido de las series.

Para finalizar, en el modelo de los procesos paralelos, uno de los aspectos que se consideran determinantes en la persuasión incidental son la identificación con los personajes, teniendo siempre presente, por una parte, como indica Cohen (2001), que la identificación es un estado flotante e intermitente que puede ir alternándose de un personaje a otro a lo largo de la exposición a una obra audiovisual y por otra, como indica Konijn y Hoorn (2005), que durante el consumo de la obra audiovisual se podrán ir alternando los estados de alta y baja identificación.

Como ha venido a señalar Cohen (2006: 193):

“... la identificación es un importante canal a través del cual los mensajes mediáticos afectan a nuestras vidas”

Tanto en el modelo socio-cognitivo de Bandura, el de campo de la persuasión de Kelman (1961), como en la perspectiva de la educación-entretenimiento, se

considera que la identificación con los personajes es un elemento fundamental para comprender el impacto persuasivo incidental de las obra de ficción.

#### **4.6 La industria televisiva, la industria del entretenimiento**

Comenzábamos este apartado (dedicado a establecer las bases teóricas de nuestro estudio) con un análisis sobre el poder de los medios, en el que Denis McQuail (1991) dejaba constancia, entre otras afirmaciones, de que los medios de comunicación son una industria creciente y cambiante, que da empleo, produce bienes y servicios y alimenta industrias afines, conformando una institución en sí mismos, al desarrollar sus propias reglas y normas, y estableciendo un vínculo recíproco con la sociedad.

Por ello, para concluir este análisis teórico, para cerrar nuestro relato, se impone analizar la situación en la que se encuentra la industria audiovisual, que se corresponde en gran medida con la industria televisiva y la industria de los contenidos, por su poder económico y social y por ser el ámbito de nuestro estudio.

Como recoge Arana (2011), las empresas televisivas centran sus esfuerzos en la construcción de sus parrillas de programación, de tal manera que la propia historia de esta industria se puede trazar haciendo un seguimiento de dichas ofertas de contenido y realizando un análisis sobre los usos y los consumos de la población.

Como hemos tenido ocasión de analizar en el apartado dedicado a la narrativa televisiva, desde la paleotelevisión (periodo comprendido desde el principio de las retransmisiones hasta los años 80, con el predominio de una estructura vertical y unidireccional, el monopolio de las televisiones públicas y una ausencia de oferta variada) pasando por la neotelevisión (desde finales de los ochenta a finales de los noventa, donde se produce una cierta democratización con la proliferación de empresas y canales que generan una oferta diversificada y una segmentación de la audiencia producida por los cambios tecnológicos de emisión y consumo) hasta la actual hipertelevisión o metatelevisión (en la que el



hiperconsumo, la autorreferencialidad y la intertextualidad tienen especial importancia), la industria televisiva ha recorrido un camino caracterizado por diferencias importantes respecto al marco regulador, propiedad y gestión, aspectos técnicos que han influido en la producción, transmisión de la señal y, por supuesto, en la oferta programativa y en el consumo que dicha oferta suscita.

Ante este panorama, Prado (2002) llevó a cabo un estudio para, a la luz de la oferta multicanal norteamericana, poder vislumbrar el futuro de la televisión en Europa respecto a la relación entre la proliferación de número de canales y una oferta más diversificada.

Este autor verificó que Europa, continuando la pauta generada por los Estados Unidos, ha establecido una oferta de programación basada en tres géneros: la ficción, la información y el infoshow. Prado estableció una serie de tendencias que recogemos de forma resumida:

- Comprobó que la abundancia de canales no era sinónimo de diversidad, ya que aunque existían un gran número de parrillas de programación, solo se producían programas de unos pocos géneros. Esto era debido a que la velocidad de creación de canales no se correspondía con la capacidad de producción, por lo que la oferta especializada se fundamentaba en los mismos macrogéneros que existían en la oferta generalista.
- Se demostró que la ley del mercado, como único eje regulador de la actividad televisiva resulta implacable como elemento homogeneizador, actuando sobre las singularidades nacionales que existían previamente a la desregulación.
- Otro aspecto a tener en cuenta es que la experiencia televisiva norteamericana se ha convertido en el referente para la televisión europea, produciéndose una especulación imparable de la oferta televisiva con el *infoshow* como centro de todas las políticas de programación, impregnando a todo el medio y a los contenidos de todos sus géneros.

#### **4.6.1 La gran revolución digital y sus consecuencias**

Pero no podemos abstraernos de que en apenas dos décadas se han producido grandes cambios estructurales en el mundo de la comunicación, y que han afectado de manera especial a la industria audiovisual y por tanto a la industria televisiva.

Esta revolución se basa en la convergencia entre el mundo de las telecomunicaciones y la informática con los medios de comunicación, de tal manera que se comienza a hablar del hipersector audiovisual-TIC:

“El audiovisual-TIC es el hipersector formado por la intersección o convergencia del sector audiovisual y el TIC en el que empresas TIC y empresas audiovisuales, de marcado carácter tecnológico, prestan soporte o servicios a la producción, distribución, difusión y exhibición de contenidos audiovisuales” (Fundación Audiovisual de Andalucía, 2011: 49)

Por tanto, como recoge la Academia de la Televisión (2010:12):

“En el tablero audiovisual ya no sólo juegan las figuras tradicionales, como los operadores de televisión y de telecomunicaciones, los/las productores/as, los/las anunciantes y los agregadores de contenidos. La nómina se amplía ahora con los fabricantes de dispositivos, los creadores de sistemas operativos y de software, y los prestadores de capas de servicio en red como los buscadores o las redes sociales”.

Rodríguez (2006) señala cómo los nuevos servicios de tecnologías de la información que se desarrollan como consecuencia de esta convergencia, han generado un modelo distinto, caracterizado por:

- Una visión multimedia, que está integrada por la gestión de los distintos contenidos digitales (texto, audio, imágenes fijas y en movimiento).
- Se ha producido la movilidad y usabilidad de los terminales de consumo.
- La capacidad de procesar y transmitir la información ha aumentado exponencialmente.

- Se han generado prestaciones cada vez más inteligentes que son aplicables tanto a los usuarios/clientes como a la gestión de las redes de telecomunicaciones.
- Se han desarrollado de forma progresiva y general los servicios interactivos.

En definitiva, como indica Prado (2009), la digitalización ha supuesto un cambio tan importante que ha afectado a todas y cada una de las fases de producción, transmisión y recepción de contenidos.

En el estudio *Análisis diagnóstico de los perfiles emergentes vinculados a la innovación tecnológica*, realizado por la Fundación Audiovisual de Andalucía (2011: 42) se expone el cambio trascendental que ha supuesto la digitalización y cómo esto va unido a un desarrollo económico y social:

“Un elemento clave en la composición de la fotografía del hipersector audiovisual-tic es la irrupción de la digitalización: los nuevos formatos que aporta; la sustancial mejora de la calidad de los productos; la creación de un lenguaje común (la codificación binaria de “1” y de “0”), las posibilidades de almacenamiento y transmisión de información; origina una nueva era, en la que la convergencia tecnológica apadrina el desarrollo, crecimiento e innovación socioeconómicos”

Y las consecuencias socioeconómicas de dicho cambio global y transversal son evidentes:

“La digitalización provoca una revolución generando un proceso de convergencia tecnológica (y no solo tecnológica) que lleva al trabajo colectivo de sectores que habían mantenido altamente parcelada su actividad. En este sentido, la innovación tecnológica afecta a la caracterización y usos del audiovisual haciendo que converja con otras actividades económicas que se sirve o introducen sus dinámicas como propias. Si la digitalización y su convergencia con otros ámbitos se manifiesta en numerosos aspectos, al hacerlo con la comunicación o el audiovisual por extensión, alcanza una de sus máximas dimensiones,

como son la implantación de la Televisión Digital Terrestre (TDT) o los nuevos medios de distribución (WebTV, telefonía móvil...)”. (Fundación Audiovisual de Andalucía, 2011: 42-43)

El fenómeno es de tal dimensión, que nos encontramos ante una sociedad digital, y por tanto, ante una economía digital, caracterizada por la facilidad para conectar todo con todo, crear nuevos espacios de colaboración o crear mercados más grandes y ampliados y sus consecuencias en la industria audiovisual son notorias en:

“- Las propias organizaciones: elimina divisiones en las empresas, cambia protocolos de producción y gestión; facilita la concentración empresarial como los cluster o las colaboraciones intersectoriales.

- Las estratégicas comunicativas: la red genera nuevas identidades y reinventa la capacidad para comunicar, para consumir o para socializar los bienes y servicios.

- Las oportunidades, que aumentan potencialmente en la sociedad o en las empresas: artistas, creadores/as e intermediarios/as, desdibujan sus diferencias; se generan y segmentan las audiencias; se diversifican los contenidos; las oportunidades de negocio; los canales y los formatos”. (Fundación Audiovisual de Andalucía, 2011: 43)

Esta nueva situación ha generado una industria audiovisual también global, en la que una idea local puede ser producida para un mercado más grande y donde se plantean nuevas condiciones legales, en cuanto a derechos de autor y todos los derechos derivados, nuevas condiciones financieras, de gestión y de marketing que deben adaptarse a las circunstancias de un nuevo mercado competitivo de carácter internacional.

Por tanto, esta posibilidad de distribución internacional se manifiesta como un aspecto central, tanto desde el punto de vista económico como social: nuevos mercados para nuevos productos, nuevas ventanas de difusión para consumidores y consumidoras de todo el mundo.

Así, se ha producido un proceso de cambio y adaptación de los modelos tradicionales que se venían manteniendo a un nuevo modelo caracterizado por una serie de elementos:

- Nuevas formas de relación entre el clásico binomio público-medio de comunicación.
- Transformaciones culturales y nuevas pautas de consumo.
- Individualización o segmentación de las audiencias.
- Complicidad con la innovación tecnológica y, de la mano de esta.
- Transformaciones en los contenidos y productos, los procesos de creación, los canales de distribución y los formatos o formas de explotación audiovisual.

Con nuevas formas de creación, explotación, distribución y consumo, provocadas por la incorporación de las nuevas tecnologías, la industria audiovisual y por extensión, la industria televisiva, han modificado no solo los eslabones de la cadena de valor, sino las rutinas productivas, las relaciones del mercado de trabajo y las ocupaciones profesionales de quienes este emplea.

Por tanto, en lo relativo a la producción, además de afectar, como hemos visto, a los niveles profesionales, también lo ha hecho a las personas usuarias. Como consecuencia del acercamiento de las herramientas audiovisuales y la alfabetización digital de la sociedad, estamos asistiendo a la generación de una diversidad de contenidos y la aparición de modos de difusión y canales de distribución sin precedentes. En este momento, cualquier persona puede producir contenidos audiovisuales, independientemente de la calidad o el talento que estos tengan, traspasando los límites de consumo y participando activamente en el proceso. Por ello, el consumidor o consumidora de antes, tiene ahora la posibilidad de convertirse en prosumidor o prosumidora.

“Ese acercamiento social del audiovisual y los procesos de alfabetización digital llevan a la modificación de la sociedad no solo en términos económicos, sino desde el ámbito más personal y privado hasta

los modelos como el formativo, el de consumo, el cultural o el de ocio. Es lo que se conoce como el proceso de democratización del audiovisual, al que se asiste ya desde los años noventa. Es esta democratización la que posibilita el abaratamiento de los medios de producción de la industria audiovisual, tradicionalmente elevados, posibilitando la puesta a disposición de personas que hasta entonces no podían acceder a ellos”. (Fundación Audiovisual de Andalucía, 2011: 46)

En lo que se refiere a los soportes de transmisión, la digitalización ha propiciado una proliferación y versatilidad inusitadas, como expresa Arana (2011: 100):

“El cable reafirma su potencialidad en la transmisión de información de modo rápido. La TDT, que culminará en la segunda década del siglo su expansión en los países desarrollados, ha tenido dos notables consecuencias: la multiplicación del número de canales (...) y el permitir la recepción en movilidad. El satélite, ya íntegramente digitalizado, parece haberse estancado más por razones de estrategia comercial que de otro tipo (no lo incluye la triple play que integra telefonía móvil, internet y cable) ya que conserva su punto fuerte, las grandes coberturas de señal que permite. La televisión basada en protocolo IP sin duda tendrá a corto y medio plazo un gran campo de desarrollo, tanto para el ámbito profesional como el social. En último lugar (...) está la televisión transmitida por la red de telefonía móvil y que permite tener acceso desde cualquier lugar a contenidos online o descargados”

La digitalización ha afectado de forma rotunda a los mecanismos de recepción y a las prácticas sociales y de consumo, que consecuentemente retroalimentan tanto a la producción como la recepción. De tal manera que, como apunta Arana (2011), se ha producido:

- Una ampliación y evolución del uso del tiempo libre y del consumo a los medios audiovisuales, provocada por la cantidad y características de los equipos electrónicos de recepción tanto para el consumo individual como colectivo y en la percepción social sobre los medios.

- Se produce una disgregación y fragmentación de las audiencias, según gustos y elecciones singularizadas.

De forma, que se produce un nuevo cambio en el paradigma de la televisión, de la “lógica del emisor” en la paleotelevisión, pasando por la “lógica del mercado” que caracteriza a la neotelevisión, aparece en este momento una nueva lógica que toma como base el consumo e indirectamente el contenido.

El acceso a los contenidos por parte del consumidor o consumidora tiende en este momento a hacerse a la carta, libre de las ataduras temporales y mediante diversos dispositivos de visionado, lo que influye de forma determinante en las características del contenido, la duración y el lenguaje del producto audiovisual.

Esto sitúa al usuario o usuaria en el centro del proceso, otorgándole una fuerza enorme en el mercado audiovisual, ya que pasa de ser receptor o receptora a ser prescriptor o prescriptora. Se trata de una nueva categoría del espectador o espectadora, caracterizada por que este tiene opción a un consumo de un catálogo global de contenidos, construyendo su dieta mediática, que puede ser consumida en cualquier lugar y en cualquier momento y que además, se ha convertido en prosumidor o prosumidora.

Este cambio es importante, pues de elegir entre lo que hay se ha pasado a dictar lo que se debe producir, de la difusión de los contenidos se ha pasado al acceso a estos.

- Esta situación hace que descienda el consumo televisivo, lo que obliga a las emisoras de televisión a redefinir su propio rol, reforzando su imagen de marca y transmitirla a los contenidos de producción propia y a los emitidos en directo. Así, recursos como el indicativo del canal, las sobreimpresiones, las autopromociones integradas en el contenido de los programas y campañas de imagen y sinergias multimedias son fundamentales en estos momentos.

La audiencia combina programas de emisiones en directo y lineales, que gran parte se refieren a informativos, programas de deportes, eventos sociales, con otros grabados anteriormente o procedentes de otras

fuentes, como programas de ficción, cultural y contenidos más atemporales.

- El hecho de que los usuarios se hayan “apropiado” de los contenidos influirá en que la confección de las parrillas de programación se simplifiquen desde el punto de vista técnico y los equipamientos domésticos que permiten la captación, grabación, clasificación y reproducción de los contenidos, estén en sintonía con los usos sociales de la televisión que la población identifica con el tiempo libre, el entretenimiento y la actividad lúdica.

Por tanto, las prácticas y usos que la gente hace de los distintos equipamientos audiovisuales y de los contenidos que estos transmitan son el motor del sector audiovisual en estos momentos y esto ha supuesto un cambio trascendental para la industria televisiva.

“Aquí podemos apreciar la amplia oferta de medios que nos ha regalado la tecnología, que permite una amplia distribución de cualquier producto audiovisual: el cine, el video en venta directa, la TV de pago, la TV abierta, el video en alquiler, la TV autonómica, la TV local, la TV por cable, el CD, el video bajo demanda o video on demand, las descargas por internet (peer-to-peer), los móviles. Pero lo que interesa resaltar no es tanto el amplio número de ventanas disponibles como la rápida evolución de estas con el paso de una distribución tradicional, a una analógica y finalmente digital, en el plazo no superior a dos décadas”.  
(Fundación Audiovisual de Andalucía, 2011: 43-44)

Pero además, como se recoge en *Accenture Consumer Broadcast Survey* (2008-2009):

- Ya no solo es el aparato de televisión el instrumento que permite acceder a los contenidos audiovisuales, sino que existen otros como el ordenador, las tabletas, los teléfonos móviles, etc., por lo que su histórica supremacía y centralidad se debilita en la medida en que la convergencia tecnológica se consolida.



- La audiencia y especialmente las personas jóvenes con un alto nivel de conocimiento y uso de los nuevos equipamientos informáticos y electrónicos demandan un mayor nivel de aprovisionamiento y uso práctico de los recursos audiovisuales.
- La posibilidad de elección de los contenidos audiovisuales influye directamente en la fragmentación de la audiencia y se desplaza el apego por los canales, al apego por los contenidos.

Por todo ello, como expresa Arana (2011:103):

“Si la historia de la televisión se puede hacer desde el análisis de su oferta, no es menos cierto que la posibilidad por parte del público de acceder a grandes bancos de contenidos y de consumirlos de modo autónomo sitúa al medio en nuevos parámetros en los que debe redefinir su propia esencia”.

En resumen, como expone Castells (2009), nos encontramos inmersos en un nuevo contexto, en el que se ha producido el paso de la sociedad industrial a la sociedad en red. Este surge de:

- Una convergencia tecnológica de la comunicación
- Que al mismo tiempo ha generado una convergencia institucional organizativa de la comunicación social.
- Y una convergencia social, con el desarrollo paralelo de la cultura global y múltiples culturas identitarias.

#### **4.6.2 Internet y televisión**

Como hemos estado analizando, estamos inmersos en la “sociedad en red”, en donde el consumo de contenidos audiovisuales se realiza a través de internet, lo que implica un panorama en el que es posible la elección entre diferentes posibilidades técnicas y nuevas conductas por parte de la población a la hora de consumir.

Tal como se pone de manifiesto en el informe anual realizado por EGEDA, Panorama audiovisual (2011), la agencia de investigación *The Cocktail Analysis* ha realizado una investigación en la que pone de manifiesto que los internautas españoles consumen contenidos a través del portátil, el ordenador de sobremesa, el mini portátil (*netbook*) y el televisor, de tal manera que se produce una equiparación de los ordenadores personales y el televisor como soporte para el consumo de las descargas de internet.

Estos consumidores o consumidoras utilizan distintos soportes para la reproducción de los contenidos descargados en la televisión, como el *Pen drive*, CD/DVD, Disco Duro y Disco Duro Multimedia.

Los tipos de programas que utilizan son en la misma proporción los *peer-to-peer* (P2P) y los de descarga directa:

- Las redes P2P, también denominadas red entre iguales, son aquellas en las que los ordenadores funcionan sin servidores fijos, utilizando nodos que se comportan como iguales entre sí. Actúan al mismo tiempo como clientes y servidores respecto a los demás nodos de la red. Estas redes P2P ofrecen la posibilidad de intercambiar archivos de forma directa entre los ordenadores interconectados. Esto tiene la ventaja para el usuario consumidor de que la oferta de productos a los que accede es ilimitada (todo lo que cualquier otro usuario del mundo quiera compartir) y que habitualmente está libre del control por parte de las sociedades de derechos, por lo que el consumidor suele descargarlo sin costes, algo que las leyes y educación de cada país tratan de controlar. Los inconvenientes (para el usuario, para el creador son obvias) radican justamente en la falta de control y garantías del producto a obtener, que puede no ser el deseado, tener una calidad no admisible o tardar muchísimo en descargarse porque la conexión del otro ordenador sea excesivamente lenta.

Los programas que se utilizan para realizar descargas mediante las P2P son los conocidos Emule, Ares, etcétera, o los diversos programas de Torrent.

- La descarga directa consiste en la descarga de archivos desde un servidor o servidores centralizados. Es el mismo principio de compartición de archivos por parte de los usuarios, pero subiéndolos a un ordenador con mejores conexiones donde cualquiera puede descargarlo en cualquier momento. Este sistema tiene la ventaja de que no depende de las conexiones de los usuarios, sino de un sistema centralizado. El inconveniente es que el servidor centralizado suele ser propiedad de una empresa que cobra por utilizar sus servicios, sin que ello redunde en beneficio para los creadores, pues la empresa se limita a disponer un recurso para que el usuario comparta archivos, sin entrar en qué comparte. Por ello, también tiene los inconvenientes del p2p, en cuanto a seguridad y fiabilidad del producto que se descarga.

Los servidores – empresas más conocidos y utilizados eran Megaupload y Rapidshare. Megaupload fue cerrado en 2012 por el FBI y detenidos sus dueños y en marzo de 2015 cerró Rapidshare por la propia empresa.

- Otra forma de consumo a través de internet es mediante el *streaming*, de tal manera que *The Cocktail Analysis* pone de manifiesto que este es el modo utilizado por gran parte de los usuarios para ver los contenidos audiovisuales de larga duración, como son largometrajes, series o documentales.

Este sistema permite acceder a los contenidos directamente desde la web de origen, sin necesidad de que sean descargados.

Como apunta Romero (2011: 170):

“Nuestra sensación es que el fenómeno de descargas está viéndose progresivamente frenado por la alternativa del *streaming*. Las posibilidades que están dando algunas plataformas de visualizar contenidos de inmediato, sin necesidad de descargarlo, y la mejora de las conexiones hacen que el *streaming* esté ganando peso”.

En el análisis realizado por *The Cocktail Analysis* se constata que los tipos de contenidos que se consumen a través de *streaming* varían en función

de la frecuencia, es decir, en el consumo diario destacan las series extranjeras y las emisiones musicales, mientras que en el consumo semanal se imponen las series extranjeras y las emisiones de largometrajes y en tercer lugar las series españolas.

“Lo que más se descarga son series extranjeras, música y películas. Las series concretas, por supuesto, habrán cambiado entre el momento en el que hicimos el estudio y la situación actual, porque la descarga va de la mano de los contenidos que se están consumiendo en la televisión convencional en ese preciso instante. Hay que destacar que normalmente lo que más se descarga son series estadounidenses, muy por encima de las series españolas”.  
(Romero, 2011: 170)

Por tanto, el consumo de series, tanto diaria como semanalmente predomina a través de *streaming*, algo importante a tener en cuenta.

Entre los sitios web destaca como líder indiscutible tanto por el número de personas usuarias, como en el porcentaje de internautas que acceden a su sitio, el portal Youtube. Este se ha convertido en la gran ventana de explotación de obras audiovisuales frente a todos sus competidores.

El motor de búsqueda de videos de Google, Google video, ocupaba el segundo lugar, si bien en 2006 Google compró Youtube y en 2007 integró ambas plataformas, convirtiendo a Youtube en la plataforma de referencia para el mundo audiovisual.

IMDb es muy popular en los países anglosajones, siendo la tercera web con oferta de videos y películas más visitada en Estados Unidos, Reino Unido y Australia. IMDb cuenta además con un ranking de las series más consumidas, lo que es un referente, no solo en los países anglosajones sino también en el ámbito internacional.

En España destaca, como en la mayoría de los países, Youtube.

- Teniendo en cuenta que existe una interrelación creciente entre las formas de consumir televisión y los hábitos existentes en internet, es preciso tener en cuenta otro fenómeno de relevancia, como son las redes sociales y las plataformas de comunicación como Twitter, Facebook, Youtube, etc.

En estas, encontramos por una parte los contenidos compartidos, que suelen ser fotos, noticias, videos, canciones, videos de humor y por otra los comentarios, donde entre otros se encuentran con una frecuencia importante aquellos que hacen alusión a programas de televisión, series, largometrajes etc.

“Anteriormente estábamos acostumbrados a reunirnos en torno al televisor y ver en conjunto algún programa, comentándolo de manera amena y distendida. Pero la sociedad evoluciona y, a veces, se consume televisión en soledad y se comenta de manera paralela a través de otros dispositivos. Hemos pasado de una conversación íntima no modulable a otra donde los contenidos se están valorando a tiempo real a través de Facebook o Twitter.”  
(Vázquez, 2013:26)

- Las consolas, al ser dispositivos que igualmente se han abierto a las redes, con potencia en muchos casos superiores al PC, dan igualmente la posibilidad de convertirse en plataformas para consumo de televisión o de productos audiovisuales, convirtiéndose en auténticos centros de ocio en los hogares. De hecho, existe cada vez un mayor número de usuarios, según el estudio de *The Cocktail Analysis*, que utilizan las consolas de última generación para consumir programas y series de televisión.
- No podemos olvidar en este recorrido a las denominadas *Smart-TV*, que integran contenidos de la web y aplicaciones que convierten al monitor en inteligente, con una amplia oferta de servicios y contenidos. Se trata de televisiones-portales con un universo de contenido dinámico.

Con todo ello, se pone de manifiesto que internet tiene una influencia cada vez mayor en la explotación de obras audiovisuales y en el sector audiovisual en general, y que por tanto es importante analizar las características principales de la relación entre internet y la televisión que se viene observando en los últimos años.

La publicación *Médiamétrie–Eurodata TV*, titulada *One Year in the World*, en su edición del 2011, pone de manifiesto, que el paulatino desarrollo de internet, lejos

de suponer una lucha feroz por las audiencias, viene a demostrar que la televisión e internet pueden ser complementarios. La convivencia entre estos medios ofrece la posibilidad de compartir y ampliar las experiencias de visionado y al mismo tiempo la opción de poder consumir contenido televisivo tradicional también en Internet.

Como expresa Vázquez (2013:26):

“El principal operador público a nivel mundial, la BBC, que ha realizado estudios sobre el tema, no considera que la televisión vaya a desaparecer. Apuestan por una convivencia basada en una comparación de consumo, a partir de ahora el número total de minutos que se ve de televisión se dividirá entre televisión en directo y on-demand. Se producirá una modificación de las pautas de consumo”.

Es en definitiva un hecho que el visionado habitual por televisión ha dado paso a una nueva experiencia enriquecida tanto por la televisión como por internet, de tal manera que se ofrecen nuevas posibilidades como los *microblogs*, Facebook, *televisión catch up*, móviles, Twitter, etc. que establecen un nuevo contexto de consumo televisivo.

Estamos ante un escenario creciente de contenidos audiovisuales multiplataforma y multi-mediáticos. La televisión, Internet y la telefonía móvil ofrecen nuevas y variadas posibilidades de ver el programa preferido en el que las barreras del tiempo, lugar y soporte se han roto definitivamente.

Como apunta Lecocq (2013:76):

“tenemos un perfil de usuario avanzado, joven, adolescente, que ya no quiere los contenidos lineales, que quiere verlo todo cuando quiere y donde quiere”.

Existen estudios que incluso ponen de manifiesto un aumento del consumo televisivo asociado con el uso de redes sociales en internet, especialmente en lo que se refiere a los jóvenes televidentes, ya que son precisamente los adolescentes y los jóvenes, los segmentos de población que se sienten más

atraídos por la oportunidad de compartir sus ideas mediante redes sociales, mientras ven la televisión.

De hecho, canales tan importantes como la NBC en EEUU o el canal francés TF1, han sido precursores en el desarrollo de estrategias multimedia para promocionar nuevos programas, tales como la creación de episodios previos y específicos para Twitter, o blogs en internet, donde los protagonistas son entrevistados simultáneamente al estreno en televisión, permitiendo a las personas usuarias de televisión contactar con los actores, director, etc., durante y posteriormente al visionado del programa en concreto.

Este tipo de estrategias están siendo muy utilizadas para promocionar y mantener el interés de la audiencia seguidora de las series, sobre todo de los y las adolescentes.

Al mismo tiempo, el incremento de la distribución de contenido audiovisual de larga duración como son las series, ha experimentado un enorme crecimiento, de tal forma que Internet ha pasado, de ser una herramienta de marketing y promoción de la emisión televisiva, a una vía más de explotación de estos contenidos.

Se están generando diversos contenidos exclusivos para Internet, entre los que destacan los anexos a series de ficción y programas televisivos como entrevistas, *making off*, video-encuentros, series producidas en exclusiva para este medio, aplicaciones de series infantiles adaptadas a las plataformas, juegos on line, etc. Suelen ser contenidos cortos, aunque existen formatos de larga duración.

En el caso de las series juveniles, los formatos predominantes tienen una duración de entre ocho y diez minutos por capítulo y de nueve a trece capítulos por serie.

Pero más allá de las oportunidades adicionales que ofrece la complementariedad de los distintos dispositivos que hemos analizado, es un hecho contrastado que los jóvenes consumen de manera creciente televisión en internet.

#### **4.6.3 La televisión a través de los móviles en un escenario transmedia**

Otra forma de consumir contenidos digitales en nuestros días es a través de los móviles. Tal como recoge en el informe de *The Cocktail Analysis* referido anteriormente, se entiende por escenario transmedia la existencia de un consumo que abarca el seguimiento, circulación y conversación alrededor de contenidos a través de distintas pantallas y soportes.

Por tanto, las personas consumidoras cambian de pantalla o tipo de emisión: televisión, portátil, móvil, etc. sin renunciar al formato televisivo tradicional, de tal manera que conviven diferentes pantallas y soportes dependiendo del valor que se le asigne a cada una y el momento en que se lleva a cabo.

En este escenario transmedia, como pone de manifiesto la encuesta realizada por *Antevenio Mobile* en el año 2010, las personas usuarias de móvil utilizan este dispositivo de forma creciente para el visionado de contenidos audiovisuales.

También en la encuesta realizada por EGEDA se señala la importancia creciente de la telefonía móvil como medio de difusión de obras audiovisuales.

Desde la operadora de telecomunicaciones Movistar se destaca que, entre las mayores ventajas que ofrece la telefonía móvil para el consumo de contenidos audiovisuales, se encuentra que cada persona usuaria dispone de un móvil, que es un medio interactivo y universal en el que el cliente ha desarrollado una cultura de pagar por el contenido.

Existen servicios que permiten acceder a los contenidos en las tres pantallas, tradicionales, telefonía móvil e internet a través de servicios sostenibles en el tiempo.

Los contenidos exclusivos destinados a la telefonía móvil coinciden con los que hemos recogido para internet, pues el móvil no deja de ser un dispositivo (de uso absolutamente personal) con el que acceder a los contenidos de internet, siendo exponencial el uso creciente de estos dispositivos para navegar por la red, en la medida en que mejoran las pantallas de los *smartphones* y la tecnología de acceso (Wifi o 4G). Estos contenidos audiovisuales son considerados una línea clara de negocio en crecimiento.



Se produce también un paralelismo respecto a Internet en lo que se refiere a las personas usuarias, ya que los clientes más destacados son los jóvenes entre 20 y 30 años de edad, aunque el consumo se ha generalizado para todo tipo de personas.

#### **4.6.4 El Estudio de las audiencias, una constante en evolución**

Si bien es cierto que la industria de los medios, la industria televisiva, ha sufrido un cambio radical con estas convergencias, no es menos cierto que, debido a la relevancia social y económica que supone, los anunciantes, los publicitarios, las personas profesionales de esta industria siguen necesitando conocer el tamaño, la composición sociodemográfica de la audiencia y el interés de esta por los contenidos.

Pero ¿que entendemos por audiencia? Arana (2011: 56) la define como:

“La audiencia es el conjunto de personas que han estado en contacto con un medio de comunicación durante un periodo de tiempo determinado. Así por ejemplo, para los estudios de audiometría en España, permanecer cinco segundos frente al televisor tras haberse identificado es suficiente para ser considerado audiencia del medio (el tiempo mínimo varía por países, así en Francia es de solo un segundo, mientras que en el Reino Unido o Grecia es de 30 segundos)”.

Los datos de la audiencia, como sigue apuntando Arana (2011), se suelen publicar en cifras absolutas (000), en porcentajes (%) o en puntos de Rating, pero siempre es importante dar a conocer el universo de estudio, es decir si se refiere a la población en general o a una parte de esta.

Existen algunos conceptos que es importante definir a la hora de analizar las audiencias, según este autor:

- Audiencias absolutas: Indica el número de personas de un universo que entran en contacto con el medio, en este caso con el medio televisivo. Esta se puede referir a un día, una semana o cualquier otra referencia temporal o programa específico indicado en miles de personas (000)

- *Rating* o Audiencia media: Pero la audiencia de un programa puede variar de minuto a minuto, por tanto, cuando hablamos de audiencia del programa, estamos hablando de un promedio de la audiencia de los distintos minutos de los que se compone y eso es precisamente el *Rating*, la audiencia media expresada en porcentajes.
- Audiencia acumulada o *Reach*: se trata de un índice que cuantifica el porcentaje de personas que han visto el programa o el canal de televisión, por lo menos un minuto.

Se trata de un índice menos significativo que el *Rating* porque una persona cuenta igual si ha estado un minuto o todo el día viendo la televisión.

- Audiencia máxima y mínima: La audiencia máxima indica el momento en el que se ha producido el número más alto de individuos siguiendo el programa o canal.

La audiencia mínima nos ofrece información del instante en el que se contabiliza el número menor de personas que siguen el programa o canal.

- Audiencia total: Se denomina también El total televisión (TTV) y cuantifica el total de personas (000) que están viendo la televisión en un periodo de tiempo determinado, que es el tiempo que dura un programa, una franja horaria, el día o el año. El total televisión se utiliza para calcular la cuota de pantalla de cada uno de los canales.
- Índice de fidelidad o de permanencia: Indica la relación entre las personas que han visto el programa íntegramente, es decir el *Rating* o audiencia media, y aquellas que lo han hecho solamente en algún momento concreto, es decir el *Reach* o audiencia acumulada. Este índice se expresa en porcentaje y ofrece información sobre el atractivo que ha suscitado el programa ya que mide la permanencia de la audiencia.
- Índice de aportación a la cadena: Este relaciona los niveles de audiencia de un programa determinado con los niveles de audiencia de un canal, en

un periodo de tiempo concreto. Es muy útil para conocer el papel que cada programa juega en la conformación de la audiencia total del canal.

- Cuota de pantalla o Share: Se trata de uno de los indicadores más importantes en la interpretación de los datos de la audiencia, porque muestra cómo se distribuye dicha audiencia en los distintos canales de televisión. Se utiliza para mostrar el éxito de un determinado programa sobre los de la competencia.

Se obtiene tomando como referencia la audiencia media del total de personas (TTV) que están viendo la televisión en un periodo concreto de tiempo y qué parte de esa audiencia media corresponde a cada canal.

Se expresa en porcentaje y la fórmula para obtenerlo es dividiendo la audiencia media del canal o programa por la Audiencia media total y el resultado se multiplica por 100.

Una vez analizados los índices de audiencia más importantes para nuestro estudio, es importante delimitar los distintos tipos de audiencias.

Partiendo del concepto global de audiencias, que hemos definido anteriormente, existen otros que, como expresa Jauset (2000), es importante conocer:

- Audiencia potencial: Se trata del número máximo de personas que pueden contactar con un medio, es decir el universo o población a estudio.
- Audiencia objetivo: Se refiere a la parte de audiencia potencial a la que se dirige especialmente un determinado programa.
- Audiencia útil: Indica la parte de la audiencia que cumple con los elementos definitorios de público objetivo.
- Audiencia bruta: Es la cantidad absoluta de personas que han visto u oído un programa de televisión, habiéndose contabilizado todas y cada una de las veces que han conectado con el medio.
- Audiencia neta. Es el número total de personas distintas que forman parte de la audiencia de un medio o programa, en un tiempo determinado. La manera de obtener la audiencia neta es eliminando las duplicaciones de

la audiencia bruta, de tal manera que cada persona se contabiliza una sola vez.

La investigación de las audiencias, ya sea cualitativa o cuantitativa, con la utilización de diversos métodos y técnicas, ha sido desarrollada ampliamente por organismos y entidades específicos. Entre estos métodos y técnicas es la audimetría la que ocupa un lugar destacado.

Entre los aspectos que se han venido investigando tradicionalmente, Bigné (1981:728-764) destaca los siguientes:

- El número y perfil sociodemográfico de las personas que entran en contacto con los medios de comunicación;
- La opinión que les merecen los distintos medios y, dentro de ellos, los diversos soportes;
- Los niveles de duplicación en el consumo de medios: cuántos, cómo y dónde se producen esas reiteraciones en el contacto con los medios y sus contenidos;
- las concomitancias entre la programación propiamente dicha y los mensajes publicitarios que se localizan dentro o alrededor de los programas;
- la relación entre los estilos de vida y los hábitos de consumo de medios que tienen las personas que conforman la audiencia.

En lo que se refiere específicamente al ámbito de la televisión, Fergusson, D., Meyer, T. y Eastman, S. (2009: 42-44) consideran necesario contemplar tres áreas fundamentales:

- El contenido de los programas: El objetivo de estos estudios es ahondar en la relación que se crea entre los diversos componentes de un programa de televisión y la audiencia.

Estas investigaciones se pueden realizar en tres momentos distintos:

- ✓ En la fase de diseño del programa (el concepto en sí, el hilo argumental o sus ideas básicas, antes de iniciar la fase de producción)
- ✓ Tras la realización de un programa piloto (reacciones de una muestra de la audiencia ante la emisión previa de un capítulo cero)
- ✓ Y durante la emisión ordinaria de un capítulo (evolución de la audiencia en su recepción sobre el argumento, los personajes, el ritmo, la ambientación...)

Se suele aplicar a cualquier tipo de contenido y se combinan metodologías cuantitativas y cualitativas.

- La investigación cualitativa de audiencia. Este tipo de metodología busca conocer más sobre los motivos, las actitudes, los gustos y los deseos de la audiencia y si estos son satisfechos con la oferta televisiva. (...) Esta es de vital importancia para ahondar en la opinión, gustos y deseos de la audiencia y también para tratar de predecir las tendencias de futuro.
- La investigación cuantitativa de audiencia. Medir la audiencia y determinar su composición, entre otros, en cuanto a sexo, edad, nivel de estudios, hábitat o pautas de consumo son alguno de los objetivos de la investigación cuantitativa de la audiencia.

La encuesta es, sin duda, uno de los más importantes instrumentos de investigación cuantitativa. En el caso de la televisión existe la posibilidad de realizar estas encuestas a través de un sistema de recogida electrónica denominado audimetría.

Este tipo de investigaciones, si se llevan a cabo periódicamente, permiten obtener información sobre la evolución en el tiempo y la variación en los hábitos de consumo de medios.

La audimetría es un sistema electrónico de medición de audiencia de televisión, basado en un panel de hogares en los que se instala un aparato electrónico que registra automáticamente el consumo de los medios audiovisuales, minuto a minuto y en relación a cada una de las emisiones que se estén sintonizando.

“La audimetría es un estudio basado en una muestra permanente. Es permanente mientras el hogar colaborador quiera seguir haciéndolo y mientras la empresa que gestiona el estudio considere que representa bien a la población. Es una muestra amplia, pues se analiza el comportamiento diario de más de 11.000 personas. Como es imposible conocer lo que hacen cuarenta y tantos millones de personas tenemos que analizar con procedimientos estadísticos lo que hace ese grupo de gente mediante la observación de un grupo más pequeño. Y extrapolando el dato del grupo pequeño al grupo grande se puede conocer el comportamiento, y esto es lo que se hace a través del sistema de audimetría.” (Fontán, 2010:26)

Sin embargo Fontán (2010) apunta que con el paso de la televisión analógica a la digital, la audiencia de televisión se mide a través de sistema denominado AMS (*Audio Matching System*). Se trata de un sistema de reconocimiento de la señal de audio que recoge muestras de audio que se comparan con las señales emitidas por las diferentes cadenas. Hasta hace poco, en la televisión analógica lo que se hacía era medir la frecuencia de la televisión e identificarla con la cadena que le correspondía, sin embargo, la televisión digital no permite hacer eso, el audímetro va tomando muestras del sonido y lo asocia a su hora de emisión. Esas muestras se van guardando en el audímetro y se vuelcan en un sistema que busca en las referencias que se tienen e indica si el sonido corresponde al que emitía una determinada cadena.

Los grandes estudios de audiencia de medios, realizados por iniciativas públicas y privadas son indispensables en esta industria. Portilla (2007) recoge estos, con especial interés en los dedicados a la televisión. Recogemos a continuación los más importantes para nuestro estudio:

- 1.- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC).

El *Estudio General de Medios*, surge en 1968 para responder a la necesidad de las agencias de publicidad españolas y medios de conocer las audiencias. En 1988 se convierte en una entidad sin ánimo de lucro, denominada Asociación para la investigación de Medios de Comunicación

(AIMC) que continua realizando como investigación más importante el *Estudio General de Medios EGM*. Se trata de un estudio multimedia que abarca todo el territorio español y las islas y que toma una muestra aleatoria en varias etapas y estratificada, sobre radio, prensa, suplementos, revistas, televisión, internet y exterior utilizando sistemas de entrevistas anuales, que recoge apartados de clasificación demográfica de la persona, de su hogar, de los equipamientos que dispone en este, sobre consumo de productos, tanto individuales como del hogar y estilos de vida.

Además existen cuatro apartados denominados monomedia, en donde se recoge la audiencia del medio en cuestión: radio, prensa, revistas y televisión, así como los aspectos sociodemográficos de clasificación de la persona y del hogar.

El monomedia dedicado a la televisión se realizó por primera vez en el 2008 con un total de 13.000 entrevistas telefónicas durante el año a las que se le suman las 43.000 entrevistas de multimedia.

Para recuperar el carácter multimedia del estudio las 5 bases de datos generadas (4 de monomedia y una de multimedia) se fusionan en una sola, por tanto los datos de audiencia que resultan coinciden con los monomedia, para los medios con ampliación y con los multimedia con los medios no ampliados.

Este estudio se centra fundamentalmente en recoger la información sobre el consumo de medios. Las preguntas sobre medios se refieren a dos grandes referencias temporales: la audiencia del último periodo (en el caso de la televisión la del día de ayer) y los hábitos de la audiencia. Aunque se añade otra información como lugares de consumo del medio o el tiempo de consumo.

El trabajo de campo se realiza en tres momentos que son denominados olas y que coinciden con el 1º, 2º y 4º trimestre del año. La publicación de los datos se hace también en otras tantas olas que contienen resultados del último periodo analizado y sobre los doce meses anteriores, lo que se denomina año móvil.

Los datos se presentan en números absolutos y porcentuales y referidos a dos públicos objetivos: individuos y amas de casa.

Desde la AIMC se presentan diversos informes, pero entre los más destacados encontramos el *Marco General de los Medios en España*, los tres informes del *Resumen General de resultados EGM* (con los datos sobre cada una de las olas) y el *Audiencia de Internet en el EGM*.

Esta entidad, también realiza auditoría metodológica y estadística de otras investigaciones y, de modo más general, otros datos sobre la estructura mediática en España.

Entre dichas auditorias, destacar la que realiza Kantar Media, la empresa de medición de audiencia de televisión a través de los audímetros.

También viene ejecutando desde hace años el estudio de *Audiencia Infantil/Juvenil de medios en España* en niños de 8-13 años donde ahonda en sus usos de tiempo libre y de ocio y dentro de este, en el consumo de medios.

Por todo ello, el *Estudio General de Medios* es uno de los trabajos de investigación multimedia con una muestra más amplia a nivel mundial, que le da un valor muy importante desde el punto de vista estadístico porque reduce el error muestral, con un gran recorrido en el tiempo, que le permite una comparativa de audiencias y una implantación muy importante en el mercado español.

“Pero fundamentalmente el gran valor de estos estudios es el carácter multimedia. Es decir, que permite conocer no solo el consumo de televisión, que ya lo hace la audimetría, sino conocer el uso cruzado de otros medios. Desde el punto de vista de la planificación publicitaria es muy importante para los anunciantes conocer a un determinado grupo de personas que es el *target1* de su producto. Les interesa saber si ven la televisión, qué canal ven y qué programa, para poner ahí sus anuncios, pero también en qué otros medios los pueden encontrar y a qué horas”. (Fontán, 2010:25-26)

Sin embargo presenta una serie de debilidades que es importante reseñar:



- ✓ Resulta limitado para cuantificar cambios repentinos, debido a la importante diferencia de tiempo entre las olas de captación de datos y las olas de publicación de los mismos.
  - ✓ El cruce multivariable puede llevar a que la fiabilidad estadística se resienta, debido a la envergadura de los trabajos por la amplitud del estudio y de su ámbito geopolítico.
  - ✓ Las entrevistas tienen una duración de aproximadamente 30 minutos, lo que significa una duración considerable.
  - ✓ Se trata de una investigación centrada en el recuerdo, frente a los estudios coincidentales y/o panel automatizado. Al estar centrados en el recuerdo aportan poca precisión y tienden a primar las grandes marcas, que son las que las personas entrevistadas recuerdan.
  - ✓ Y como suele suceder en las encuestas personales, la imagen social de determinados medios y soportes pueden condicionar las respuestas.
- 2.- Kantar Media.

Kantar Media es una de las empresas más importantes de investigación de mercado y opinión en el ámbito internacional. Esta empresa se dedica fundamentalmente a la realización de audimetrías, es decir, gestiona el panel de audímetros para cuantificar el consumo de televisión en España. El panel de esta empresa está formado por 4.625 hogares y más de 11.000 personas de 4 o más años, que viven en la península y las islas, quedando excluidas de la muestra las personas que viven en establecimientos colectivos como hospitales, cuarteles, residencias, etc. Las variables que se utilizan para configurar la muestra son geográficas: provincia y hábitat; demográfico: edad, sexo, nivel de estudios, ocupación, idioma del hogar, etc.; y equipamiento: número de televisiones, VCR/DVD, televisión de pago, etc.

En España, esta muestra se ha ampliado, teniendo en cuenta el carácter descentralizado del medio televisivo y la amplitud de oferta.

Es importante destacar que Kantar Media controla en España alrededor de 1.500 canales de televisión tanto terrestres como por satélite o cable, de los cuales, a 100 se les realiza un análisis minuto a minuto de su programación.

La metodología utilizada cuenta con amplio consenso y un sofisticado sistema de controles internos y externos que aseguran la calidad de todos y cada uno de los procesos.

Kantar Media trabaja fundamentalmente para tres clientes:

- ✓ Los canales de televisión, que utilizan estos datos fundamentalmente para realizar la programación y para gestionar la comercialización publicitaria.
- ✓ Las centrales y agencias, que se sirven de estos datos entre otras actividades para planificar las campañas y sus efectos.
- ✓ Anunciantes, productoras, consultorías, estudios de investigación, etc.

Estas empresas disponen de los datos de la audiencia televisiva del día anterior, a primera hora de la mañana del día siguiente mediante un programa informático llamado Infosys +.

Anualmente, Kantar Media edita el *Anuario de Audiencia en TV*, una publicación donde se ofrece un resumen de lo más destacado de cada año respecto al consumo televisivo.

Sin embargo, tenemos que tener en cuenta, como expresa Fontán (2010:28):

“Sin embargo, la audiometría no es la verdad absoluta de la audiencia. La audiometría dice qué cosas pasan, dónde pasan y a qué hora, pero en ningún momento dice el porqué. Lo difícil muchas veces es saber por qué, es verdad que a través de todos estos datos muchas veces se puede indagar. Pero hay un montón de cosas que influyen en la decisión de por qué un individuo en ese abanico de posibilidades decide una opción o decide otra, y llegar a saberlo.

Y por tanto, no debe ser la única herramienta de conocimiento de la audiencia. Sí es verdad que es la herramienta básica de manejo de datos de la audiencia, pero se realizan otros estudios que son también importantes a la hora de trabajar con la televisión”.

Es importante destacar, en el ámbito de la audiometría, que más de 300.000 personas forman parte de alguno de los paneles que existen en más de 80 países. La mayor parte de esas empresas trabajan en mercados monopólicos y se está produciendo una gran y constante tendencia a concentrarse los mercados audimétricos en manos de unas pocas empresas, de tal manera que las empresas más importantes del sector son cuatro principales:

- ✓ AGB Nielsen Media Research: En 13 países de Europa, en 9 países de Asia, en África, en Australia, en Estados Unidos y en varios países de Sudamérica y Líbano
  - ✓ Kantar Media está presente en más de 32 países: la más importante cuota de mercado chino y en algunos de los países más importantes de Europa.
  - ✓ GfK: centrada en Europa y con importante presencia en otros mercados no monopolísticos.
  - ✓ IBOPE: es brasileña y es muy importante en varios países de Sudamérica y Centroamérica.
- 3.- Existen otro tipo de estudios sobre audiencias en los medios que se realizan en ámbitos autonómicos como el *Estudio de Audiencia de Medios del País Vasco y Navarra (CIES)* y el *Barómetro de la Comunicación y la Cultura*, etc., que recoge Arana (2011).

También encontramos otros estudios específicos para radio y televisión, como los realizados por los grandes organismos de este último medio, a través de sus departamentos de investigación de audiencias, que trabajan en la mayoría de los casos con los datos proporcionados por EGM y

Kantar Media. Es el caso de Radio Televisión Española o la Televisión Catalana.

Por otra parte, existen una gran cantidad de estudios realizados por distintas agencias de publicidad y de medios, entre ellas vamos a reseñar aquellos que son importantes para nuestro estudio.

En este sentido, destacar el trabajo del Gabinete de Estudios de Comunicación Audiovisual Consultores (GECA) que ofrece diversos servicios de investigación y consultoría. Entre ellos se encuentra:

- ✓ Link TV, un recurso informático que ofrece la posibilidad de analizar los datos de la audiencia en televisión de forma rápida, sencilla y personalizada, a través de la audimetría. Ofrece informaciones puntuales, franjas históricas amplias y estudio detallado de programas o programaciones de canales generalistas o temáticos de cobertura nacional o más local.
- ✓ Programas TV, ofrece un análisis detallado de la respuesta de la audiencia de cada canal, lo que permite conocer la audiencia ante el contenido de cada programa minuto a minuto. Esto resulta de gran utilidad a programadores, guionistas, productores y publicistas.
- ✓ *Teleformat* es un informe sobre la oferta televisiva en distintos países europeos, latinoamericanos, EEUU, Asia y Oceanía. Está especializado en la evolución de nuevos formatos o los que han resultado más exitosos. Ofrece por tanto un análisis de las grandes tendencias de programación televisiva internacional, así como información detallada acerca de la creación, adquisición de formatos y configuración de parrillas de programación.
- ✓ *Anuario de la Televisión*, es una publicación de referencia que ofrece la evolución histórica y situación actual del medio, así como análisis de las claves de la programación, oferta de los canales, franjas horarias y géneros, así como temas de relevancia.
- ✓ GECA, cuenta con un área de investigación cualitativa donde realiza estudios de pretests de programas como ficción, entretenimiento,

publicidad, etc. y posttest que profundizan en las razones del éxito o fracaso de los distintos programas, así como las percepciones y expectativas de la audiencia ante los personajes, las tramas argumentales o ambientaciones o decorados.

Barlovento Comunicación es otra consultoría en España especializada en el estudio de mercado de la radio televisión y sus audiencias, que además de informes periódicos sobre las audiencias en distintas franjas televisivas, realiza el estudio denominado *TV Formatos*, donde se repasan las novedades televisivas de los distintos mercados internacionales, analizando la duración, periodicidad, horarios de emisión, formato y contenido, originalidad, reacción ante sus respectivos mercados y resultados de audiencia de los programas de distintos géneros.

Carat, es una de las grandes agencias de publicidad que ofrece servicios de investigación de audiencia y análisis de eficacia, en las que además de utilizar los datos de Kantar Media y AIMC, realiza, entre otras, un *Estudio de valores* que transmiten los distintos programas de televisión, teniendo en cuenta aspectos como modernidad, glamur, sofisticación, juventud etcétera, y su potencialidad para campañas publicitarias que utilicen el medio.

IPSOS es un instituto de investigación de mercados en España, que entre otras actividades, se ha especializado en el análisis de opinión de series de ficción y otro tipo de programa.

CIMEC es una empresa de investigación de mercados y consultoría que se ha especializado en el análisis de contenido y test de producto de televisión. Con herramientas como la que ha denominado Antenna lleva a cabo trabajos de modelización de programas y series de televisión, en todos sus componentes como son contenidos, posicionamiento, formato, presentación, etc.

EGEDA, la entidad de gestión de derechos de propiedad intelectual que representa y defiende en España los intereses de los productores audiovisuales, edita anualmente un informe sobre el panorama audiovisual, donde se ofrece un análisis de las emisiones televisivas en España, donde se ofrece información además de las audiencias en

televisión, el mercado cinematográfico, el de las series de ficción, de la animación y de los documentales en este medio, así como el mercado internacional de cine, televisión y tendencias de este sector.

- 4.- Finalmente existen estudios sobre contenidos de los medios que consideramos es importante analizar por el ámbito de cobertura y su relevancia.

Eurodata TV Worldwide es una base de datos que combina información sobre contenidos televisivos y audiencias de más de 1200 canales de televisión de 74 países. Lo realiza la empresa francesa Médiamétrie en colaboración con otros organismos de investigación de televisión.

Es importante destacar, entre las diversas publicaciones que realiza, la titulada *One TV Year in the World*.

Médiamétrie junto con IMCA, elabora entre otros servicios NOTA (*New On the Air*) donde se ofrece información sobre los nuevos programas que se incorporan en los distintos canales de televisión.

El European Audiovisual Observatory es un organismo que realiza un análisis profundo del sector audiovisual de Europa desde el punto de vista industrial, cultural o social.

El Euromonitor en Europa y el Usamonitor en Estados Unidos, ofrecen información importante sobre la oferta de géneros en televisión, la evolución en el tiempo y las pautas de programación que siguen distintos canales. En el caso del Euromonitor se analiza la oferta televisiva de Alemania, España, Francia, Italia y Reino Unido.

Por su parte, el Observatorio Iberoamericano de Ficción Televisiva (OBITEL) estudia la presencia de la ficción de procedencia iberoamericana en los canales de Argentina, Colombia, Perú, España y Estados Unidos.

Para terminar este apartado dedicado a la audiencia es importante destacar que se han comenzado a realizar algunos estudios en España sobre la audiencia de contenidos audiovisuales en las distintas ventanas. Entre ellos es importante destacar el denominado *Televidentes 2.0*, llevado a cabo desde 2007 por la empresa española Cocktail Analysis, con el patrocinio de empresas como Antena 3 y Telefónica.

Como expresa Romero (2011:168):

“Televidente 2.0 es el primer estudio que se hizo en España con relativa ambición sobre el consumo de contenidos audiovisuales. Sobre nuevos dispositivos, sobre Internet y teléfono móvil en particular. Una de las virtudes de este estudio es la perspectiva evolutiva, que nos va permitiendo ver cómo va madurando un mercado emergente. A partir de la segunda oleada dejó de ser un estudio sobre Internet y móvil, porque vimos que el consumo audiovisual tiene lugar en un ecosistema en el que se redistribuyen contenidos a través de distintas ventanas. Aun así, la televisión convencional sigue siendo el paradigma desde el cual se consume en las otras ventanas. En ese sentido, lo que empezó siendo un estudio que abordaba específicamente sólo consumo audiovisual a través de Internet y móvil, ha acabado teniendo una perspectiva bastante más amplia.”

#### **4.6.5 La programación de contenidos televisivos**

Como hemos podido comprobar, el conocimiento de lo que la audiencia desea es el objetivo último de cualquier medio y en especial del medio televisivo y será este el elemento central para diseñar su programación.

Como apunta Ramón Colom en *Panorama Audiovisual* (2007: XV):

“El corazón del negocio de una cadena de televisión es su departamento de programación, ahí es donde se toman las decisiones importantes después de recibir las informaciones y criterios de otras áreas”.

Como hemos tenido ocasión de comprobar en este apartado dedicado a la industria televisiva, este negocio ha sufrido y está sufriendo grandes cambios en los últimos años, tanto en la manera de producir como en la manera de consumir los contenidos audiovisuales. Por ello, también la forma de programar ha evolucionado con el paso del tiempo. Puede sernos útil seguir a grandes trazos la historia del medio televisivo en nuestro país para ir analizando las diferentes formas de programar en cada momento.

Es importante tener en cuenta que la programación televisiva no es una ciencia exacta, ya que no solo se manejan datos, sino que intervienen otras variables como el imaginario común, la fantasía, la realidad cambiante, los sueños, las necesidades, etc.

- 1.- Comenzando con el repaso histórico, es importante señalar, como expone Colom (2007), que en las primeras décadas de la televisión pública en toda Europa no existía el trabajo de la programación. El objetivo de este medio era informar, educar y entretener a la audiencia y para ello no era necesario ninguna regla especial, ya que las grandes cadenas de televisión estaban estructuradas en torno a la fábrica de producción. Este era el modelo de RTVE, la RAI, Anthenne 2 de Francia y también la BBC. Por todo ello, las decisiones se sustanciaban en la producción, de forma que:

- ✓ Se programaba lo que estaba producido.
- ✓ El criterio de producción consistía en que nunca dos programas del mismo género podían sucederse, con el objetivo de hacer más variada la oferta.
- ✓ En el caso de existir dos cadenas, se seguía el principio de complementariedad de géneros o públicos.
- ✓ Se programaba en vertical, es decir por días y por horas, solo determinados programas de sobremesa o de información general, como telediarios o especializados se programaban en horizontal.

La programación se transcribía en la “rejilla” o “parrilla” por ser una lista vertical de horarios y programas.

En definitiva se trataba de ordenar los programas que se producían para hacerlos llegar a consumidores y consumidoras.

- 2.- En la década de los noventa del siglo XX, con la llegada de la competencia, llega el objetivo comercial y ya no se programa lo que se produce, sino que se encarga el producto que se debe emitir para alcanzar



los objetivos. Las decisiones de programación de los canales ya no viene dada por la producción, sino que se estudian por la dirección de antena. El objetivo principal de una cadena deja de ser la fabricación de programas y pasa a ser la distribución de los programas, de forma que se atraiga a la audiencia.

Es en este momento donde se configura el trabajo de programación.

Colom (2007: XVII) apunta:

“Para resumir, podríamos decir que programar una cadena de televisión es distribuir por días, bloques horarios y horas todos los programas que se quieren hacer para obtener unos objetivos previstos, en función de una serie de condicionantes (económicos, sociales, morales, legales, etc.). Pero el programador no inserta los programas de acuerdo a las costumbres sociales, sino que intenta crear otras nuevas. N. Rizza añade en *Construire palinsesti* (RAI/VQPT; Turín, 1989) que es a través de la programación como el emisor orienta el consumo, mientras manifiesta al mismo tiempo su propia imagen: delimita al tiempo las condiciones de reconocimiento de los elementos-programa y define programáticamente las situaciones del consumo”.

De esta forma, las personas que programan, para realizar un trabajo exitoso deben de:

- ✓ Poseer la habilidad de identificar la audiencia en cada momento, conocer el público potencial en cada momento y encontrar programas que se adapten a los gustos de este.
- ✓ Destreza para distribuir el presupuesto.
- ✓ Agudeza creativa para equilibrar espacios de producción propia con producción adquirida.
- ✓ Analizar la competencia y controlar nuevos mercados y audiencias emergentes en cada momento.

- 3.- Como apunta Arana (2011), desde comienzos del siglo XXI, se producen grandes cambios en la industria televisiva: se produce una ampliación del número de canales, a la televisión generalista se le suma la temática o especializada en géneros y a la televisión en abierto se le añade la televisión de pago. Los distintos sistemas de transmisión han proliferado y a la televisión digital terrestre, por cable o satelital se le sumaron la televisión por internet o la telefonía móvil.

Esto ha generado que la oferta se amplíe de forma considerable, a la vez de poder elegir el qué, el cuándo y el cómo ver la televisión. Y si esto no es suficiente, con la revolución que ha producido internet la persona consumidora se ha situado en el centro del proceso y la autoprogramación cobra auténtico sentido.

Si bien es cierto que todas estas posibilidades requerirán una serie de criterios particulares en función de sus objetivos para llevar a cabo sus programaciones, todos ellos compartirán un objetivo común, el objetivo comercial que pasa por vender público a los anunciantes.

Por tanto en gran parte de los departamentos de programación se impone el factor económico frente al factor social, de tal manera que lo importante es conocer:

- ✓ Datos sobre las personas consumidoras de contenidos audiovisuales
- ✓ Conocer los puntos fuertes y débiles de la competencia
- ✓ Saber la respuesta de la audiencia a su oferta.

Este modelo de gestión implica una contabilización analítica casi perfecta. Partiendo de esta premisa deberá elaborar una programación, entre la oferta de contenidos audiovisuales existentes y producidos, que le permita llegar al mayor número de espectadores y retenerlos el mayor tiempo posible, con el fin de garantizar la subsistencia de su canal o medio de difusión.

#### **4.6.6 Las series de ficción en la programación televisiva**

García Fernández (2006:143) expone:

“En la base de la existencia de la programación de un canal de televisión se encuentra el interés y la preocupación de sus empresarios y directivos por alcanzar la máxima audiencia, obtener los mejores resultados económicos y conseguir con ellos derrotar al adversario. Es la guerra mediática en la que están inmersos los canales de televisión españoles, más allá de su cobertura”.

Este autor apunta cómo las mediciones realizadas sobre programas, sus tiempos de emisión, los canales que se encargan de emitirlos etc., no reflejan fielmente el interés de la audiencia de televisión de un programa u otro, de una serie u otra, ya que los datos que ofrecen los audímetros son un arma de doble filo que, lamentablemente, determina que los directivos de los canales actúen contundentemente sobre los contenidos, manteniendo en la programación a los que consiguen rápidamente el interés de la audiencia y dejando morir aquellos que no consiguen el índice deseado de forma inmediata.

En los diversos estudios sobre el sector audiovisual y en especial las distintas ediciones de *Panorama Audiovisual*, el informe anual que realiza la Entidad de Gestión de Derechos de los Productores Audiovisuales (EGEDA), se constata cómo la ficción y en especial las series, son el género audiovisual que más audiencia televisiva genera.

Teniendo en cuenta que nuestro estudio abarca el lustro que va desde el 2005 al 2010, consideramos ilustrativo llevar a cabo un análisis cualitativo de la situación de la ficción en la televisión nacional en este periodo. Para dar homogeneidad al análisis nos basamos en los datos aportados por las ediciones de *Panorama Audiovisual* entre los años 2005 al 2011.

##### **4.6.6.1 Panorama de las series de ficción en el año 2005**

La ficción en televisión ha tenido y tiene un protagonismo especial tanto dentro como fuera de nuestro país.

Es importante contextualizar la situación del medio televisivo en el año 2005. Por una parte, nos encontramos con el comienzo de la apuesta por la implantación de la TDT, y por otra vemos cómo las programaciones televisivas son bastante conservadoras, en el sentido de que no asumen riesgos, apostando por una homogeneización de contenidos. Al mismo tiempo, desde la producción audiovisual se generan formatos que se convierten en el motor de la supervivencia de los distintos canales.

No podemos perder de vista cómo, en este momento, la oferta de canales de televisión en España se amplía, lo que provoca una fragmentación de la audiencia.

García Fernández (2006:144) manifiesta en este sentido:

“Si se escuchara en alguna ocasión al telespectador, si se estudiara realmente los intereses de los ciudadanos españoles, quizá no se multiplicaría tanto la supuesta “oferta” y se volcarían los esfuerzos hacia otros objetivos”.

A lo largo de 2005 se aprecian además movimientos internos. Algunas de las productoras más importantes de ficción se convierten en concesionarias de canales de televisión, por tanto ya no van a vender sus productos a los canales, sino que los utilizarán para su propia programación.

En este contexto, las series de ficción se convierten en el formato más controlado por las productoras y por ello va a ser al que van a aspirar los canales como plataforma sobre la que poder construir una parrilla de programación. Si bien es cierto que los formatos de telerrealidad y crónica rosa funcionan con cierta notoriedad en la programación, en ningún caso alcanzan los valores absolutos del protagonismo de las series.

Por tanto, es la ficción el formato que se consolida como el formato más visto en los canales que emiten series con continuidad y sin continuidad, ocupando más de una cuarta parte de la programación.

Es importante destacar que la procedencia de las series es un factor determinante para la consecución de la audiencia. Se confirma un interés de la

audiencia por las series españolas. Se apunta por un lado a un visionado familiar centrado en el prime time, aunque no se puede olvidar que este se refiere a horarios de público adulto, sin embargo los jóvenes comienzan a consumir estos productos en la soledad de sus habitaciones y a través de otros dispositivos.

En general, la temática de las series con continuidad que son éxitos de la temporada se centran en la vida cotidiana y en especial en ambientes familiar o vecinal. Por otra parte, se aprecia una saturación de temas policíacos, tanto en series con o sin continuidad, en la producción nacional o estadounidense. Es importante destacar cómo la producción española ha tenido como modelo y fuente de inspiración a la producción norteamericana.

Entre las series españolas destacadas en este año se encuentran: *Aquí no hay quien viva*, *Cuéntame cómo pasó*, *Los serrano*, *Aída* y *Hospital Central*, *El comisario* y *Motivos personales*.

Es importante tener en cuenta, porque es motivo de nuestro estudio, que la serie española *Un paso adelante* producida por Antena 3 y estrenada en el año 2002 y emitida hasta este año 2005, con un total de 6 temporadas, mantuvo en este último año 2005, un interesante duelo durante los domingos con *Aída* de Telecinco, acumulando en algunos casos más de nueve millones de espectadores y más del 52% de cuota de pantalla, situándose, a pesar de ser su último año de emisión en el ranking de los cien programas más vistos en este año, donde se incluyen eventos deportivos, musicales y culturales a gran escala.

En lo que se refiere a la ficción de procedencia extranjera, generalmente se trata de producción estadounidense y se destacan series como *CSI*, *CSI Miami*, *Sin rastro* y *Medium*.

En este momento, el marco de la televisión convencional nacional, la posición que ocupan los tres canales de emisión de series de ficción programadas es en primer lugar Telecinco, Antena 3 y TVE1, atisbándose ya en el horizonte la consolidación de Cuatro y el nacimiento de la Sexta.

En los canales autonómicos es importante destacar cuatro casos relevantes, en los que determinadas series de ficción han tenido un seguimiento muy importante

por parte de la audiencia de la comunidad, hablamos del caso de *El cor de la ciutat* de TV3, *Arrayán* de Canal Sur, *libro de familia* de TVG y *Mi querido Klikowsky* de ETB2.

En este año 2005, se estrena la serie australiana que en principio tuvimos en cuenta para nuestro estudio *Blue Water High*, denominada en español *Escuela de Surf*, difundida por la ABC y emitida en España a partir de 2007 y hasta el 2009 por la televisión gallega.

Los canales temáticos dan cabida a un elevado número de series de ficción que ocupan la parrilla, pero el hecho de que sean de pago hace que no obtengan la audiencia necesaria para que sus valores sean de interés. Otro factor que influye es el hecho de que la oferta en abierto sea muy amplia, por tanto tendrán que plantearse ofrecer otro tipo de productos que no puedan ser consumidos en abierto, haciendo un esfuerzo de programación basado en la novedad, que pueda interesarle a la audiencia o que sea demandada por esta.

#### **4.6.6.2 Escenario de las series de ficción en el año 2006**

En año 2006, como expone Barbero (2007), TVE, Antena 3 y Telecinco son las cadenas que se repartían la audiencia a mucha distancia del resto, pero es importante destacar cómo Cuatro ha ido encontrando su propio espacio en lo que se refiere a la producción y emisión de series, entrando en la batalla por la audiencia. Destacar también la aparición de La Sexta, participada por dos potentes productoras de obras de ficción como son Globomedia y MediaPro, de tal manera que se vislumbraba que las series serían un elemento fundamental de su programación.

La TDT, carece en este momento de peso en el panorama audiovisual, considerándose como un cajón de sastre de reposiciones y refritos.

La falta de paciencia de los programadores para que la audiencia se enganche con las series españolas es un hecho que no se produce con las series norteamericanas, debido a que a cualquier formato que haya triunfado fuera se le concede un tiempo prudencial que a veces es necesario para que le guste a la audiencia y alcance el éxito esperado.

Existen muchos casos de series que comienzan con un bajo nivel de audiencia, pero se mantienen porque han sido exitosas en otros países y finalmente triunfan.

En general se muestra una falta de confianza ante nuestras series y una falta de apostar por nuevas propuestas.

Barbero (2007:166) expone:

“...en España, salvo contadas excepciones, no se crean series “nuevas”. Se (re)crean. Esto es, o bien se reciclan antiguas propuestas que han triunfado (el modelo de familia con niños y abuelos, y su devenir cotidiano variando simplemente la profesión del cabeza de familia: ahora médico, luego taxista, mañana propietario de un bar) o se toman argumentos, personajes, tramas y en general, tendencias que marcan las series norteamericanas que ya han triunfado para adaptarlas a nuestros modos y maneras”.

Ahondando en esta idea, el autor argumenta cómo las series en este momento se caracterizan por una homogeneización en la creación y en la recreación, y no se apuesta por la originalidad e investigar nuevas fórmulas, sino por imitar y repetir lo que ha tenido éxito. De tal manera que en este año 2006, existen unas características comunes en gran parte de ellas:

- La temática es muy parecida y se centra fundamentalmente en la vida cotidiana. De las series programadas en el 2006, el primer lugar, con 139.000 minutos lo ocupa la cotidianidad. Se pueden encontrar por una parte familias de todo tipo y épocas como: *Cuéntame cómo pasó*, *Los Serrano*, *Aída*, *Matrimonio con hijos*, etc...; o bien conjunto de vecinos: *Aquí no hay quien viva*, *Mis adorables vecinos*; o lugares de trabajo: *Manolo y Benito*, *Corporation*, *Cámara Café*, etc.

Series como *Perdidos*, que mezcla aventura y misterio o *Héroes* de ciencia ficción pura, que ofrecen otros géneros, son la excepción que confirma la regla en este año.

- Por tanto el riesgo y la novedad en el argumento y lo visual vienen siempre de las series americanas, no de las españolas que se remiten a fórmulas que han triunfado.

En cuanto a personajes, *House* pone de moda en las series españolas a los protagonistas mal encarados, maleducados, sucios o antisociales.

En relación con lo estético y lo formal, *Ally McBeal* ha generado la incorporación de efectos musicales, sonoros o visuales que anteriormente no se utilizaban.

La serie *Anatomía de Grey* tuvo una versión española muy parecida, que fue *M.I.R. (Médico Interno Residente)*.

- Aunque existen nuevos y variados canales, realmente la oferta no se ha diversificado, se ofrecen más productos pero gran parte de ellos dirigidos al espectador medio y especialmente a la familia, en la que aparecen niños y niñas, adolescentes, personas de la tercera edad. Esta idea surgió en España con *Farmacia de Guardia*, se repitió con *Médico de familia* y se completó con *Los Serrano*. Y tampoco es una idea original, sino que se adoptan modelos de series norteamericanas antiguas de éxito con ese perfil familiar, como *Bill Cosby*, *El príncipe de Bel-Air...*
- En las series españolas, se imponen, a diferencia de las americanas, las series colectivas frente a series de autor.

La razón es que en nuestro país el modelo de producción lo marcan los ejecutivos de las cadenas y productoras, a diferencia de las creaciones norteamericanas donde se impone la figura del creador del que parte la idea, la concepción original de la serie, es decir personajes y arco narrativo, que controla el proceso de escritura de todos y cada uno de los capítulos.

Autores como Steven Bochco (*Canción triste de Hill Street*, *Policías de NY* y *Morder One*), David E. Kelly (*La ley de los Ángeles*, *Ally McBeal*, *El abogado*, etc.), Marc Cherry (*Mujeres desesperadas*, *Las chicas de Oro*), Shonda Rimes (*Anatomía de Grey*) Allan Ball (*A dos metros bajo tierra*), David Shore (*Ley y Orden* y *House*) son un ejemplo de la apuesta por las series de autor.



- Sin embargo, algunas de las series españolas sí han conseguido que sus guiones sean universales desde el punto de vista espacio-temporal, lo que ha favorecido que sean consumidas más allá de nuestras fronteras. Los argumentos, el humor y las situaciones son apreciados por públicos de distintos países. Es el caso de *Un paso adelante*, que fue una de las primeras series españolas que fue vendida a distintos países de Europa, Latinoamérica y otros continentes.
- Frente a las series americanas, que duran 50 minutos, las series españolas son más largas, alrededor de hora y media, que con publicidad se convierten en dos horas de duración, ya que son diseñadas para el prime time, de diez a doce de la noche. Un ejemplo como *7 vidas* que podría tener una correspondencia con *Friends*, se convierte en algo distinto debido a la exigencia de duración mayor impuesta por estas características de la programación nacional.
- Las series en España por tanto se suelen concebir para el prime time. Sólo los culebrones son emitidos en otros horarios. Una excepción en este sentido ha sido *Cámara Café*, que alcanzó gran éxito en una franja horaria distinta al prime time.
- Otro aspecto importante es cómo el remake, que en Norteamérica suele tener bastante éxito, en España no suele funcionar. Muestra de ello es el caso fallido de la segunda parte de la exitosa serie *Manos a la obra*, que se llamó *Manolo y Benito Corporeision* y que no tuvo ni de cerca el éxito alcanzado por la primera.
- Las series españolas no desarrollan géneros, entendiendo por estos, de terror, ciencia ficción, aventuras, fantasía etc., sin embargo todas las cadenas programaban series de género extranjeras con resultados de audiencia importantes, como *Perdidos*, *Héroes*, etc.
- En España no existe un *star system* en el mundo de las series, como en Estados Unidos, que garantice que un actor o actriz que se haga famoso o famosa con una serie vaya a triunfar con la siguiente.

Las series norteamericanas mantienen un estándar de calidad técnica, que en España es más desigual. Aunque muchas veces la calidad no es un factor que influya en la audiencia.

Es un hecho probado que el mercado audiovisual cambia de un año para otro y que el éxito o el fracaso de una serie puede arrastrar a altos o bajos niveles de audiencia a toda la parrilla, y en el caso de que los fracasos sean continuados pueden generar una desconfianza por parte de la audiencia difícil de recuperar.

En el análisis cualitativo que se realiza desde *Panorama Audiovisual 2007* sobre el mercado de ficción en la televisión nacional se puede apreciar:

- Es cierto que las emisiones de series de otras nacionalidades superan a las españolas, sin embargo en el prime time predominan las series de producción nacional con gran éxito en muchas ocasiones y son estas las que los ejecutivos de las cadenas suelen cuidar más. Las series extranjeras y en especial las norteamericanas son mayoría, pero existe una predilección de la audiencia y los programadores por las nacionales.
- En el año 2005 se estrenaron trece producciones nacionales y en el 2006 veintidós. Sin embargo, ninguna de las nuevas propuestas lograron consolidarse en la parrilla. La series que siguen siendo líderes son *Hospital Central*, *Los Serrano*, *Aquí no hay quien viva* y *Aída*.
- Se aprecia en el 2006 un incremento de nuevas series norteamericanas en el prime time y los índices de audiencias se están incrementando. En este año se han mantenido series como *CSI las Vegas*, añadiéndose sus versiones “hermanas” de Miami y Nueva York y se han impuesto con fuerza *Perdidos*, *House*, *Anatomía de Grey*, etc.
- Se manifiesta una importante ausencia de series europeas o coproducciones españolas con países de nuestro entorno.
- Aunque parece que se programan más series sin continuidad que con ella, lo que se viene apreciando es que la diferenciación entre series con o sin continuidad entre episodios es cada día menor, ya que se suele mezclar estas técnicas y utilizar lo mejor de cada una. Si bien es cierto que en

series como *House* o *Aquí no hay quien viva* los capítulos son independientes, las tramas secundarias de personalidad y relación de los personajes se hacen tan importantes que generan en la audiencia la necesidad de seguirlas de forma continuada.

Es un hecho que series con tramas episódicas como *Friends*, *Ally MacBeal* o las españolas *Siete vidas* u *Hospital Central*, se convirtieron en verdaderos seriales de relaciones sentimentales con uniones, separaciones y bodas entre los personajes.

- La franja de la mañana que acumula una gran cantidad de series, normalmente de reposición, no tienen mucho peso en el share del día.
- Por otra parte, es importante reseñar que las cadenas autonómicas ofrecen y producen cada vez más series y productos de ficción.

#### **4.6.6.3 La evolución de las series de ficción en los años 2007- 2008**

Los años 2007 y 2008 asistimos al comienzo de la crisis que afecta a todo el ámbito internacional y en donde en un afán de escapar de la dura realidad, el consumo de ficción aumenta considerablemente.

Como apunta Barbero (2009: 163):

“Así pues, me atrevería a decir que se consume más ficción que nunca en la historia de la Humanidad. Además la interacción de las industrias que se alimentan de la imaginación humana es patente a todos los niveles: se hacen películas basadas en videojuegos. Se lanzan videojuegos de series de televisión. Se ruedan series de televisión basadas en sagas literarias. Y se escriben libros basados en películas. Mézclense cada uno de estos elementos en permutaciones de dos y su combinación también será válida”.

La devastadora crisis es el caldo de cultivo perfecto para el consumo televisivo y crece exponencialmente el número de descargas en internet. En este contexto

el consumo de ficción adquiere un papel predominante y por tanto la producción de esta se amplía generándose la producción crosmedia y transmedia.

Como expresa Carrión (2013), entendemos por crosmedia la integración de medios a distintos niveles, es decir llevar una misma historia a diferentes medios o plataforma. Y por transmedia el proceso mediante el cual los elementos de ficción se encuentran en diversos canales de distribución con el objetivo fundamental de crear una experiencia de entretenimiento que es única y que está coordinada, es decir que con todos los medios que tenemos vamos a contar una historia.

Por tanto, lo que se impone es:

“Frente a la realidad, más ficción. Queremos que nos cuenten más cosas, Por eso cada día hay más diversificación de contenidos. Pese a que siempre se hable de una crisis de ideas, cada día la ficción se abre a mayor número de temas y cada día el espectador medio es más joven”.  
(Barbero, 2008-2009: 163)

Este hecho es muy importante para nuestro análisis, la ficción se encuentra en lo más alto del pódium de consumo de las audiencias, valga el símil deportivo, y los jóvenes se están convirtiendo en los mayores consumidores.

Es un hecho que en 2007-2008, como se recoge en el informe *Panorama Audiovisual 2008-2009* ha aumentado el número de horas dedicadas al consumo de ficción en las distintas cadenas de televisión y las empresas televisivas consideran que la ficción es el elemento fundamental que las define como marca.

Este es un hecho fundamental que sitúa a la ficción en el objetivo de la industria televisiva. La marca para la industria es lo más importante, ya que hace posible la venta de los productos. La marca hace posible que las personas espectadoras identifiquen esa cadena con un sello propio, dotado de calidad y de unas características específicas que lo diferencian de otras.

Teniendo en cuenta esta realidad, es importante analizar la evolución de la ficción televisiva en nuestro país durante estos dos años:

- La ficción extranjera y en particular la norteamericana, sigue ocupando gran parte de las parrillas de los canales nacionales, aunque casi nunca en prime time, que sigue ocupado por las series españolas.

Existen dos únicos casos de series americanas programadas en esta franja horaria que han conseguido grandes éxitos, incluso han ganado el pulso a la producción nacional, se trata de *CSI las Vegas* y sus “hermanas” *CSI Miami* y *CSI Nueva York* en Tele 5, y *House* en Cuatro.

En este sentido es importante destacar cómo en los grandes canales en este momento, algunas series extranjeras de gran nivel artístico y técnico son relegadas a franjas nocturnas, cambiadas de lugar en la parrilla, se les altera el orden de los capítulos al programarlas y se suprimen sin previo aviso, lo que demuestra una falta de respeto por la audiencia.

Se asiste, del mismo modo, a la programación de series míticas en horario imposible para la audiencia.

En otros canales, que están comenzando su andadura (nos estamos refiriendo a Cuatro y La Sexta), sí se apuesta por series de prestigio extranjeras y sobre todo norteamericanas de forma continua para el prime time. Se trata de obras novedosas que han conseguido galardones importantes en el ámbito internacional; estas les ayudan por una parte a crear a estas cadenas una marca de modernidad y calidad con una inversión menor de lo que supondría llevar a cabo producciones propias y, por otra, supone una forma de investigar cómo la audiencia nacional reacciona ante estas, de tal manera que si son exitosas serán imitadas por el resto de los canales, marcando tendencias de mercado. Se trata de series como *Californication*, *Dexter*, *Weeds*, *Trece miedos* y *Queer as Folk* en Cuatro o *The office* en la Sexta.

Es importante resaltar, cómo todas, a excepción de *Dexter*, se enmarcan dentro de lo que se ha venido a denominar “dramedias”. Consisten en un formato de series de 22 minutos (lo que representa un cambio), que no son sitcom, pues contienen humor de forma puntual, pero no es el objetivo de las mismas.

También hay que destacar que en este año 2007 se produce el estreno de una de las series de mayor éxito: *Big Bang Theory*, en España *Big*

*Bang*. Se trata de una comedia de situación norteamericana estrenada por Warner Channel, emitida por la CBS en Estados Unidos y la Warner Channel en varios países de Latinoamérica y Europa.

- Respecto a las series nacionales, en los años 2007-2008 siguen incrementando su éxito, lo que se pone de manifiesto en la medida en que existe cada vez mayor inversión por las cadenas de televisión en este género.

Los datos que apoyan esta realidad se fundamentan en tres hechos:

- ✓ 1.- Se asiste al nacimiento de muchas empresas audiovisuales dedicadas a la creación de series y que consiguen colocar sus producciones en lugares destacados de la parrilla. Este hecho se ha visto respaldado por el aumento de cadenas autonómicas que emiten ficción nacional, generadas en las propias comunidades autónomas, lo que ha dado lugar a la descentralización de la producción audiovisual.
- ✓ 2.- Las personas responsables de las cadenas, que ya en gran parte son privadas y cuyo objetivo es la búsqueda de beneficios, han tomado conciencia de que la ficción siempre es rentable, aunque sea a largo plazo. Una serie propia de éxito puede ser vendida a distintas cadenas de ámbito nacional o internacional o comerciar con sus derechos, lo que significa un activo para la empresa y aún en el caso de que no alcanzara dicho éxito, puede ser incluida en packs global de venta, sobre todo en un escenario en el que la TDT hace su aparición.
- ✓ 3.- La tercera razón tiene que ver con la elevada audiencia con que cuentan nuestras series, que sirven para subir la media de los shares diarios y mensuales de las cadenas y para enganchar a otros programas de los canales.

Los datos confirman que las series españolas obtienen los mejores resultados de toda la parrilla diaria y lo hacen en el lugar más difícil, el prime time. Además, cuando la audiencia conecta

con la serie su recorrido suele ser muy largo, como ha sucedido con *El comisario* en Tele 5, con diez temporadas o *Los hombres de Paco* en Antena 3, con ocho.

Otro aspecto a destacar es cómo se comienzan a producir en nuestro país los *spin-off*, con más éxito a veces que la serie original, como es el caso de *Aída*, *spin-off* de *Siete vidas*.

Para terminar este periodo, no debemos olvidar que en este momento se está asistiendo al paso progresivo de la televisión analógica a la digital y que la ficción se verá afectada por este cambio en aspectos como:

- Ampliación del prime time, que anteriormente ocupaba las dos horas entre las 10:00 y las 00:00 horas y ahora comienza con tres cuartos de hora o media hora antes con el Access prime time. Esta franja se está convirtiendo en un espacio ideal para grandes series de prime time. Tal es el caso de Tele 5 con *Cámara Café* o *Escenas de un matrimonio*, Antena 3 con *Impares*, La Sexta con *Qué vida más triste* (serie que tiene su origen en una webserie). Se trata de productos de presupuesto ajustado, compuestos por microsquetes que permiten ser consumidos de manera discontinua.
- Las series españolas siguen siendo diseñadas para que ocupen todo el prime time, por lo que son muy largas, nunca menos de 50 minutos. En Estados Unidos las series son más cortas, por tanto su prime time incluye dos series.
- Se comienza a constatar el principio de la fragmentación de la audiencia, por una parte por la incorporación de los nuevos canales, con una clara apuesta por la ficción y por la lucha de las cadenas autonómicas, apostando también por este género con excelentes resultados.
- Asistimos a una novedad importante, el serial histórico adquiere una gran importancia. Muestra de ello es el éxito de *Amar en tiempos revueltos* con el trasfondo de la posguerra española, o *La Señora* en los comienzos del siglo XX.

- Se comienza a apostar por la ficción de género en prime time en España, con proyectos como *Pluton BRB Nero* una *sitcom* de ciencia ficción de Alex de la Iglesia de TVE y *Hay alguien ahí*, una serie de terror. Si bien es cierto que no han tenido una gran audiencia, significa una apuesta por series dirigidas para públicos específicos.
- Se percibe cómo entre las series de una misma cadena en España, no existe una coherencia de estilo y de imagen, un hecho que sí es común en Norteamérica, donde tanto las grandes cadenas como NBC, ABC, CBS y Fox como las de cable especializadas en ficción como Showtime, HBO, FX Networks o TNTtv mantienen rasgos comunes, que le confieren esa idea de marca.
- Asistimos a un dato que es importante destacar, se trata del aumento considerable de las series locales, que gozan de un gran éxito de audiencias en las autonómicas, siendo líderes absolutos en su comunidad en el prime time. Todas estas series se caracterizan por el hecho de que relatan el día a día de personas de esa comunidad, tratan historias cercanas, personajes conocidos, lugares comunes. Nos referimos a series como *Arrayán* de Canal Sur, *Ventdelplà* en TV3, *LÁlqueria blanca* en C9, *Mi querido Klikowski* en ETB2 y *Padre Casares* y *Libro de familia* en TVG.
- Se aprecia una irrupción importante de las miniseries y TVmovies con índices de audiencia a tener en cuenta, como *El castigo* en Antena3 o *23F: el día más difícil del rey* de TVE.
- Tele 5 es la cadena que consigue más audiencia en ficción en general y española en particular. Muestras de ello son los éxitos en 2007 de series como *CSI Las Vegas*, *CSI Miami*, *Aída* y *Escenas de un Matrimonio* y en el 2008 con *Aída* y *Yo soy Bea*.

Finalmente destacar un aspecto a tener en cuenta en nuestro estudio y es el hecho de que los departamentos de programación han apostado definitivamente por la audiencia joven, con proyectos como *Física y Química* en Antena 3, una serie muy polémica, que pretendió ser un reflejo de la juventud española de esos años y que se convirtió en un gran éxito. Esta misma cadena obtuvo importantes



resultados de audiencia con la miniserie *Castigo y El Internado*. Existen apuestas dirigidas específicamente para los jóvenes, como *Generación DF* de Antena 3, *HKM* de Cuatro, *SMS* de La Sexta. Los títulos de las series ya ofrecen una clara visión de a quién van dirigidas.

#### **4.6.6.4 La situación de las series de ficción en el año 2009**

La situación de las series de ficción durante el año 2009 según *Panorama Audiovisual 2010*, sigue siendo positiva, con sesenta estrenos en la parrilla frente a los 50 del pasado año.

Como expresa Barbero (2010:155)

“La ficción sigue siendo rentable, continua creando marca y asociándola indisolublemente a calidad en las cadenas”.

Si bien es cierto que desde el 2005 conviven la televisión analógica y la digital en nuestro país, no es menos cierto que en 2009, previendo el apagón analógico que se producirá el 3 de abril de 2010, las emisoras nacionales que tienen varios canales han empezado a trabajar con ellos variando algunas de las reglas de juego de la audiencia.

Teniendo en cuenta estas circunstancias especiales, la situación en este año se caracteriza por:

- Las series de ficción siguen predominando en el prime time, franja horaria en la que las cadenas realizan la gran inversión de cara a enganchar a la audiencia y ofrecer su imagen de marca para obtener los mejores resultados de share.

Este espacio sigue siendo el preferido para las series españolas, generalmente con nuevas temporadas y algunos estrenos que tienen más o menos éxito.

Entre las americanas se siguen manteniendo, aunque perdiendo fuerza *CSI las Vegas*, *CSI Miami* y *CSI Nueva York*.

- En este año irrumpe con fuerza *Águila Roja* una apuesta arriesgada de Televisión Española por una especie de súper héroe del siglo XVIII.

Telecinco ha perdido la fuerza del pasado año, aunque la serie *Aída* sigue siendo muy seguida.

- La apuesta de programar producto nacional en el prime time, ha hecho que en pocos años se haya pasado de un consumo casi exclusivamente norteamericano a la desaparición del mismo en esta franja horaria. De tal manera que series de gran audiencia y premios fuera de nuestras fronteras pasan desapercibidas en nuestro país, bien porque son compradas por cadenas de ámbito minoritario, como es el caso de *Nip Tuck* que ha pasado por gran parte de televisiones autonómicas como TV3 o la TPA (televisión del Principado de Asturias) o *Mujeres desesperadas*, relegada por TVE a la 2ª cadena, o la serie australiana *Blue Water High*, en la TVG (Televisión Gallega); o bien porque, aunque sean compradas por cadenas nacionales, se destierran a franjas con escasa audiencia potencial y horarios poco adecuados, como ha sucedido con las series *Lost*, *Mad Men* y *Californication* en Cuatro o *El show de Larry David* o *Entourage* y *Rockefeller-Center* en La Sexta, y finalmente porque se las destina a cadenas de pago, donde quedan restringidas a audiencias minoritarias y totalmente residuales, como es el caso de *Big Love* en Canal +.

Es importante destacar cómo las famosas *The Big Bang Theory* y *Glee*, una de las series de nuestro estudio, son programadas por Neox, uno de los canales del grupo Atresmedia.

La serie *Glee* fue estrenada el 19 de mayo de este año 2009 por la cadena Fox, con un capítulo piloto y a partir del 9 de septiembre de este mismo año se comenzó a emitir la primera temporada en dicho canal.

- Existe un hecho digno de mención y es que aunque las series extranjeras no tienen preeminencia en el prime time de las parrillas nacionales, sin embargo son un referente e influyen de manera determinante en las series españolas. Las personas encargadas de la producción y la programación nacionales están atentas a las tendencias del mercado en general y del norteamericano en particular, lo que puede comprobarse en dos hechos concretos:

- La compra de los derechos de series exitosas, adaptando la historia a nuestro país y con nuestros actores, como es el caso de *Doctor Mateo* o *La chica de ayer*, ambas versiones españolas de series británicas.
- La influencia en la definición de temáticas y personajes que son tendencia en series extranjeras (básicamente norteamericanas) y que no eran habituales en nuestras series. La aparición de personajes antisociales o mal encarados en nuestras series son un ejemplo de ello. O la aparición en el prime time de series de género fantástico que antes solo eran dedicadas al público juvenil.

Sobre la influencia de los temas tratados en las series extranjeras y en especial, de series americanas, las series de ciencia ficción se encuentran en tercer lugar en volumen de emisión en las series con continuidad, colocándose por encima de formatos tradicionalmente exitosos como los policíacos, aventuras, etc.

Se comienza por tanto a apostar por series de género en general y de corte fantástico en particular, con títulos como *Héroes*, *Flashforward*, *Lost*, *Buffy cazavampiros*, *Sobrenatural*, *Terror en estado puro*, *Journeyman*, *Muerte en directo*, *Sangre fresca* y *Atrapado en el tiempo*, donde se recrean temas de viajes en el tiempo, terror, experiencias paranormales, superhéroes, zombies, vampiros etc.

Los ejemplos españoles de este tipo son *Hay alguien ahí* de Cuatro y *Plutón BRB Nero* en la 2 con resultados de audiencia desiguales.

- Se aprecia la reducción en la producción nacional de comedias de situación, pues aunque algunas de nuestras producciones sean denominadas como sitcom, la realidad es que no lo son, por tres razones fundamentales: por la duración, pues son más largas, por la forma, y por cómo son colocadas en la parrilla. También se constata la ausencia de las denominadas dramedias, un género que goza de gran interés en la televisión anglosajona.

- Ha crecido sin embargo el formato de la miniserie, herederas de las tv movies, de tal manera que con el objetivo de fidelizar, se dividen las historias en dos o tres capítulos. Gran parte de estas tv movies son biopics, es decir, sobre las vidas de personajes muy conocidos, especialmente de la crónica social o rosa, lo que utiliza la cadena para conectar con otros programas como reportajes, documentales o programas del corazón. Es el caso de películas de *Paquirri* en Telecinco o *Lola Flores* y *Marisol* en Antena 3.

También se tratan temas basados en hechos históricos o sucesos, como es el caso de *23 F: el día más difícil del Rey*, *Días sin luz* o *Un burka por amor*, sirviendo igualmente como punto de partida para analizar estos hechos en otros programas de la parrilla.

- En este 2009 se agudiza la práctica de las personas responsables de programación de no tener paciencia para mantener una serie que comienza con poca audiencia, de tal manera que si antes se le daba la oportunidad de colocarla en otro lugar de la parrilla, ahora se la elimina directamente. Muestra de ello son *El porvenir es largo* de TVE, *Somos cómplices* de Antena 3 o *De repente los Gómez* de Telecinco, que no se les ha dado la oportunidad de pasar del segundo capítulo.
- El hecho que comentábamos con anterioridad podría tener su razón en el paso de la televisión analógica a la digital previsto para el año siguiente 2010, donde ya no habría diferenciación entre los distintos canales de una misma cadena, de tal manera que desde los departamentos de programación se testan productos y los que no funcionan en la analógica se pasan al canal digital de la misma empresa. Un ejemplo es la serie *De repente, los Gómez* que pasó de Telecinco a su canal en digital, Factoría de ficción, condenándola al fracaso por no contar ya con nuevas temporadas.

Este fenómeno se ha producido también de manera inversa, un ejemplo es cómo la serie *Impares*, que nació y fue un éxito en Neox, se trasladó a Antena 3, donde sin embargo no obtuvo tan buenos resultados.

- Se sigue manteniendo e incluso aumentado la apuesta de las cadenas autonómicas por la ficción, con excelentes resultados de calidad y de audiencia.

#### **4.6.6.5 Las series de ficción en el año del salto digital, el año 2010**

El año 2010 está marcado por dos aspectos fundamentales, la crisis económica internacional, que influye de manera directa en el audiovisual con un descenso considerable de la publicidad, y la implantación el 3 de abril de 2010 de la Televisión Digital Terrestre en España y que debe ser implantada en todo el planeta en 2021.

Esto, tal y como expresa Barbero (2011: 181), significa que:

“ya no habría diferenciación en el mando a distancia de nuestras casas entre unas emisoras, las nuevas TDT que venían emitiendo en pruebas desde hacía ya un tiempo, y las otras, las tradicionales (TVE, Antena 3, Telecinco, Cuatro y La Sexta) que contaban con la práctica totalidad del Share. En suma, se pasaba de una oferta de no más de diez canales, dependiendo del territorio nacional donde nos encontráramos, a casi medio centenar de ellas”.

Y lógicamente eso tiene sus consecuencias:

“Un salto cuantitativo tan importante que, obviamente, ha de tener repercusión en el mercado audiovisual en España. ¿De qué forma? La respuesta es casi inmediata: la inversión publicitaria, principal fuente de ingresos de las cadenas, se ha visto reducida, ya que tiene ahora más “campos” donde colocar sus productos. (...) la tarta televisiva durante un tiempo va a ser la misma (incluso menor, gracias a la marcha de la economía que hace que las empresas reduzcan sus inversiones en publicidad) (...). Así pues, la carestía económica y la implantación de nuevos actores dentro del juego televisivo han traído consigo una tormenta que cambia las reglas del juego...” (Barbero, 2011: 182)

En este contexto analizamos, partiendo del estudio de *Panorama audiovisual 2011*, las tendencias y los hechos que han marcado el desarrollo de las series de ficción en el año 2010 en nuestro país:

- Nos encontramos con un hecho importante este año y es la decisión gubernamental de dejar de emitir publicidad en TVE, lo que ha supuesto un incremento de la audiencia en el que series como *Águila Roja*, *La Señora* y *Cuéntame cómo pasó* han tenido mucho que ver, con shares por encima del 25%
- Ha habido un descenso de horas totales de emisión de ficción en las televisiones nacionales, si bien es cierto que se ha mantenido la programación de esta en la mañana y la tarde, en la madrugada ha desaparecido casi totalmente.
- Las series españolas en el prime time comienzan a dejar paso a otras ofertas televisivas, como realities, programas del corazón o tertulias políticas, en gran parte debido, según las empresas, a que estas producciones son más baratas y menos arriesgadas en un momento de crisis económica.
- Las series extranjeras, sin embargo, comienzan a asomar de forma tímida en el prime time. Sería digno de analizar por qué series extranjeras precedidas de un gran éxito fuera, son programadas en España en cadenas que aún tienen audiencias reducidas o en horarios complicados. Es el caso de una de las series de nuestro estudio: *Glee*, así como de otras series exitosas internacionalmente como *Big Bang Theory*, *Modern Family*, *Rockefeller Plaza* en Neox, *Good Wife* en Nova o *Californication*, *Dexter* y *Mad Men* en Cuatro.
- Se produce un aumento significativo de la producción y emisión de miniserias españolas por capítulos en el prime time y en especial las biopics, desapareciendo casi completamente el total de las tv movies.

- Telecinco ha experimentado un retroceso en lo que a series se refiere, dirigiendo el prime time a programas del corazón y realities como *Gran Hermano* o *Supervivientes*.

La razón del descenso de audiencia en series en esta cadena tiene que ver también con el desgaste de series como *Aída* o la retirada de series como *Hospital Central*.

Otro factor es el éxito relativo obtenido por algunas de sus nuevas apuestas en series de ficción como *Supercharly*, *Tierra de lobos*, *La pecera de Eva...* Así como la apuesta por miniseries que tampoco han tenido el éxito esperado.

- Antena 3 sin embargo sí hace una apuesta por las series en el 2010, presentando once novedades y renovando siete. Si bien es cierto que su apuesta por las miniseries como *La princesa de Eboya* o *Adolfo Suarez* no han tenido el éxito esperado, ni tampoco ha conseguido grandes resultados con series ya clásicas y triunfadoras en su parrilla, como *El Internado*, *Física y Química* o *Doctor Mateo*, sí lo ha hecho con dos novedades en el prime time: *Los protegidos*, serie de género, e *Hispania, la leyenda*, que ha sido líder absoluto en una apuesta por el género histórico.
- Se ha producido un intento de especialización temática de las cadenas filiales de grupo de los grandes canales, como son Clan de TVE, Neox y Nova de Antena 3 o La Siete y FDF de Telecinco. Ese intento de especialización no ha ido sin embargo acompañado de una definición formal de sus cadenas originales, convirtiéndose en cajones de sastre donde incluir todo tipo de ficciones como:
  - ✓ Series que se retiran del canal principal por falta de audiencia, buscando una segunda oportunidad, como *De repente los Gómez*.
  - ✓ Reposiciones de éxitos recientes como *La que se avecina* o pasados como *Siete vidas*, *Los Serrano*, *Urgencias*.
  - ✓ Productos de prestigio, normalmente norteamericanos, sobre los que los departamentos de programación no tienen confianza en que

triunfen en los grandes canales. Es el caso de *Big Bang Theory*, *Glee* o *Good Wife* en Neox, el canal dedicado especialmente a jóvenes.

- En el año 2010 el éxito incontestable viene dado por las series históricas: TVE con *Águila Roja*, Antena 3 con *Hispania* y Telecinco con dos miniseries históricas *La Duquesa* y *Felipe y Leticia*. Además de *La princesa de Eboya*, *Tierra de lobos*, *La bella Otero*, *La Señora*, *Ojo por ojo*, *Amar en tiempos revueltos*, *Alfonso, el príncipe maldito*, *Cuéntame cómo pasó* y *Adolfo Suarez*. Así como series internacionales como *Sisí...* y el gran éxito de *Los Tudor*.
- En el año 2010 triunfa el serial y telenovela en emisión diaria porque enganchan a una audiencia cautiva que ayuda a mantener, incluso a aumentar, la media diaria de la cadena y además son máquinas de enganche para otras cadenas.

Se trata de productos de coste más reducido que las prime time y producen muy aceptables beneficios. Gran parte son importadas de Colombia y Méjico, pero comienzan a aparecer producciones españolas de este tipo e incluso se adaptan culebrones de otros países. Existen en este año dos características respecto a los seriales: han aumentado aquellos que tratan temas históricos como *Amar en tiempos revueltos* y comienzan a tomar de manera más o menos encubierta el prime time, como es el caso de *Tierra de lobos* y *La Señora*.

- Las dos cadenas nacionales más jóvenes, Cuatro y La Sexta, fueron las más afectadas por la crisis económica, por lo que su producción de series ha sido menor. La Cuatro no tuvo éxito con sus tres únicas apuestas, *Valientes*, *La isla de los nominados* y *Hay alguien ahí*. La Sexta no produjo nada en lo que a ficción se refiere y emitió tres títulos de temporadas anteriores.
- Las televisiones autonómicas han contado con pocos éxitos nuevos, pero se han mantenido los conocidos por la audiencia, confirmándose que en muchas comunidades autónomas se prefiere el producto local al nacional.



- Para finalizar, es importante reseñar que el 31 de mayo de este año 2010 se produce el estreno, en su país de origen, de la serie australiana que forma parte de nuestro estudio, *Dance Academy*, un drama juvenil que solo se emite en televisión por cable, producido por el Australian Broadcasting Corporation y el ZDF y retransmitido por la cadena ABC1.

#### **4.6.7 La responsabilidad social corporativa en la Industria audiovisual**

Comenzábamos el anterior apartado dedicado a las series de ficción con una cita de García Fernández (2006), en la cual exponía cómo el interés y la preocupación de la industria audiovisual era obtener la máxima audiencia para obtener los mejores resultados y derrotar al adversario en la guerra mediática.

Hemos tenido la oportunidad de analizar a lo largo de dicho apartado el poder mediático de las series de ficción, mostrando de forma patente que se han convertido en el producto audiovisual más consumido por las audiencias y por tanto el más importante para las empresas audiovisuales, por su capacidad de generar grandes beneficios económicos.

En el repaso histórico sobre la televisión, que hemos llevado a cabo en el apartado dedicado a la programación de los contenidos televisivos, apreciábamos cómo en las primeras décadas de la televisión en toda Europa, los objetivos de la programación televisiva eran informar, educar y entretener. En la evolución de este medio, como consecuencia de la aparición de las cadenas comerciales, asistimos al mantenimiento de la función informativa, la sobredimensión de la función de entretenimiento y la práctica desaparición de la función formativa, aunque como hemos podido apreciar a lo largo de nuestro estudio puede ir perfectamente vinculada tanto a la información como al entretenimiento.

Por otra parte, es importante resaltar cómo estamos asistiendo a una nueva dirección comunicativa, como función socialmente responsable, en la que se produce una convergencia entre la esfera económica y la social.

Como indica Cabada del Rio (2004), la comunicación corporativa en la actualidad es un fenómeno sociocomunicativo que presenta una gran complejidad, ya que concilia las ideologías de *Progreso* y de *Bienestar social*, en la que la seguridad

de la comunidad se antepone ante todo, al mismo tiempo que preserva la “libertad de mercado”.

En este marco, es importante tener en cuenta la distinción que establece Habermas (1987) entre la acción instrumental en las empresas, que es aquella que se relaciona con los fines y que hace alusión al trabajo y la acción comunicativa, que tiene que ver con la interacción y con las normas morales que rigen en una sociedad.

A raíz de esta distinción, como continua apuntando Cabada del Rio (2004), es paradójico constatar que la acción comunicativa actualmente se va tecnificando y se pone al servicio de la acción instrumental, a través del marketing y la publicidad, sobre las acciones y promociones de las empresas comerciales, con el fin de mantener la existencia de un mercado muy competitivo. Esto hace muy difícil deslindar la acción comunicativa y la acción instrumental en el ámbito de la comunicación corporativa, ya que este tipo de comunicación se pone al servicio de la empresa y de su objetivo de permanecer en el mercado.

No obstante, las empresas, que son protagonistas del sistema capitalista y del panorama social, son cada día más conscientes de que no pueden solo comunicar acerca de sus productos y servicios a sus públicos, ya que la sociedad entera se siente legitimada y demanda explicaciones sobre las causas de la existencia y el funcionamiento sobre estos entes sociales que las mismas empresas han creado para estar al servicio de causas que rebasan lo puramente instrumental.

Por tanto:

“Al tratar la responsabilidad social corporativa, la empresa se torna entonces, al margen de la *acción instrumental*, en *protagonista de la interacción social*, por su posición privilegiada al conformarse como un núcleo movilizador de nuevos valores sociales, económicos y culturales, y en garante y beneficiario, por otro lado, de la cohesión social propiciada por las acciones comunicativas que ahora sí, se ponen al servicio de la sociedad, de la interacción social y de la sujeción de las acciones a las

normas sociales y morales vigentes en sociedad”. Cabada del Rio (2004:181)

Por todo ello, es necesario que la razón instrumental se ponga al servicio de la acción comunicativa y dé cuenta de ello a la sociedad.

Es por tanto una realidad que en los últimos años se ha asistido a la incorporación de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) en todos los ámbitos y medios. Concretamente el medio televisivo no se ha mantenido totalmente ajeno, apreciándose cómo en algunos medios de comunicación se ha producido la tímida aparición de la RSC.

Sin embargo, debemos tener en cuenta como apuntan Ferré y Tolotti (2010:98)

“La perspectiva investigativa más cercana a las empresas de comunicación ha sido la de la responsabilidad social y la ética a que se deben los medios de comunicación en cuanto a su contenido. Estas compañías, controladas por conglomerado a menudo transnacionales, necesitan observar una serie de aspectos sociales, medioambientales, legales y económicos en toda su cadena de valor, si quieren gestionar a partir de la RSC. Esto no significa que los aspectos éticos no hayan de ser tenidos en cuenta como especificidad de las empresas que trabajan con información, pero se debe aplicar el análisis a la empresa, y no al medio como divulgador, si se quieren aproximar las acciones al núcleo de gestión de una manera integradora”.

Como argumentan Ferré y Tolotti (2010), asistimos a una baja adhesión a las iniciativas en favor de la RSC y su falta de implementación en la gestión de las empresas de comunicación y este hecho puede explicarse en base a diversos factores:

El primero de ellos, tiene que ver con que en muchas ocasiones las empresas de comunicación se ven más en su papel social de observadoras, traductoras y mediadoras en la sociedad que ante el reto de asumir su propia RSC.

Otro factor que ha podido contribuir a la lentitud en la implementación de la RSC en las empresas de comunicación es la heterogeneidad existente alrededor de conceptos como RSC, responsabilidad social de la RSC y ética de la información.

Jáuregui (2009) apunta que la concreción de los términos es compleja, por la abstracción del concepto y porque existen diferencias dependiendo del país o incluso del sector económico que lo utilice.

Como apunta Orozco Toro (2010:26):

“esto origina un problema, no sólo terminológico y conceptual, sino sobre todo metodológico, puesto que muchas empresas pueden estar ejecutando acciones de otra índole pensando que son Responsabilidad Social Corporativa, y caer en los vacíos propios de una gestión sin rumbo y sin estrategia”.

Se impone por tanto una aclaración terminológica y en este sentido coincidimos con la propuesta de Ferré y Tolotti (2010:100) en la que se considera la:

“RSC como el cumplimiento por parte de la empresa de sus responsabilidades económicas, legales, éticas, sociales y medioambientales. La responsabilidad social de la RSC es uno de los aspectos que la empresa necesita observar y puede traducirse, entre otros, en una política de recursos humanos satisfactoria. Pero, además, la responsabilidad social de la RSC engloba otros factores e indicadores. Sobre todo, y en el caso de las empresas de comunicación, uno de estos aspectos es la ética de la información que producen, vehiculan y distribuyen. La ética de la información, por tanto, estaría dentro del ámbito de cumplimiento social de la RSC”.

Y no podemos estar más de acuerdo con la aclaración del concepto de Responsabilidad que ofrece Cabada del Rio (2004:270):

“*Responsabilidad*: capacidad de conocer y aceptar las consecuencias derivadas de los propios actos. La mayor responsabilidad exigible a la comunicación corporativa de masas desde esta óptica radica en el terreno del conocimiento, en la búsqueda de explicaciones, y de un

estudio riguroso psicológico y psicosociológico para *conocer* y aceptar las consecuencias psicosociológicas de las acciones comunicativas que se promueven”.

Y también sobre el concepto de social:

“*Social*” Por la que se aplica a la comunicación corporativa la exigencia de responsabilidad respecto a la sociedad, sobre las acciones comunicativas que efectúa y que pueden afectar a la sociedad, de manera equivalente o similar a la responsabilidad exigible a cualquier medio, técnica o modo de comunicación social. La aceptación de la empresa deberá partir de una actuación responsable de la misma a través de acciones comunicativas “con proyección social”. (Cabada del Rio, 2004:270)

Por tanto, esta autora plantea cómo la Responsabilidad social en los medios supone que las corporaciones han de establecer ciertos límites a la comunicación que llevan a cabo para mantener informada, para entretener o para persuadir a las personas consumidoras y estos límites tienen que emanar de un convencimiento ético y moral derivado del sentido de la responsabilidad social y desde el análisis crítico de que ciertos mensajes y formas de comunicación, aunque sean aceptadas o incluso demandadas por la sociedad, pueden resultar al mismo tiempo perjudiciales.

Por todo ello, es necesario que las corporaciones empresariales tengan la responsabilidad y la obligación de hacerlo bien, de informar sobre sus fines y conducta a la sociedad, manteniendo con firmeza su posición mediadora, sin duda privilegiada, entre valores sociales y materiales o económicos, lucrativos o altruistas, de progreso y de bienestar social.

Desde este punto de vista la comunicación corporativa no puede consistir nunca en la creación de Imagen, sino que su reputación social, sea esta buena o mala debe ser la consecuencia de una conducta socialmente adecuada y responsable.

Es decir, tiene que producirse el deseado equilibrio entre la libertad de la empresa y la igualdad de la sociedad. La concepción de la comunicación

corporativa “socialmente responsable” integra una práctica organizativa mixta o híbrida de lo social y lo económico, dando primacía y prioridad a lo social, combatiendo los planteamientos abusivos de la comunicación establecida por el marketing “con causa”. Debe de ser establecida de forma acorde con la norma de cultura y respetando los valores sociales, contribuyendo a los mismos y no utilizándolos de manera abusiva.

Entre los valores sociales que desde todos los medios y por tanto, también desde la televisión, es importante incidir, se encuentran los valores instrumentales y entre ellos el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción, puesto que como hemos tenido ocasión de analizar, se trata de un valor central sobre el que pivotan la obtención de valores finales como la libertad, la justicia, etc. tan importantes para las personas y la sociedad en general.

En este sentido, sería aconsejable y necesario que en las estructuras organizativas de grandes corporaciones comunicativas existiera un departamento transversal que velara por el cumplimiento de la Responsabilidad Social Corporativa y que entre las acciones principales se encontrara la defensa y transmisión de valores transversales tan importantes como el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción, lo que redundaría en un mejor desarrollo de su propia actividad, de las personas generadoras y consumidoras de sus productos y de la sociedad en general.

Por tanto, se hace necesario que la industria de los contenidos audiovisuales, inmersa en una economía de mercado en el que el objetivo comercial prevalece sobre todo lo demás y en el que se relegan aspectos sociales y culturales de vital importancia, como la trasmisión de valores positivos, revise su razón de ser. Los ciudadanos y ciudadanas demandan cada vez más la Responsabilidad social corporativa en los medios, donde predomine una comunicación social participada. La nueva sociedad en red ofrece instrumentos para contribuir a este cambio de paradigma y la industria audiovisual en general y la televisiva en particular debe de analizar su modelo y encontrar fórmulas que permitan el equilibrio entre la viabilidad económica y la viabilidad social, por su propio bien y por el bien colectivo.

Este estudio pretende ofrecer, mediante el análisis de casos concretos, cómo es posible producir contenidos de éxito que transmiten valores positivos, haciendo patente la coexistencia de esa viabilidad económica y viabilidad social.

#### **4.7 Fundamentación del objeto de estudio**

Como acabamos de analizar en este marco teórico de nuestro estudio, a través de distintas teorías e investigaciones, como La Teoría del Cultivo de Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli (1980), la propuesta de la Agenda-Setting estudiada por Wolf (1987), la Teoría de Usos y gratificaciones de Rubin (1994), la Teoría Disposicional de Zillmann (2006 a y b), etcétera, los medios de comunicación y, en especial la televisión, son agentes fundamentales en la transmisión de valores. Se ha demostrado que la adolescencia es una etapa crucial en la incorporación de estos valores, que hoy día son transmitidos fundamentalmente por el grupo de iguales y por los medios de comunicación, como han estudiado Carveth y Alexander (1985), Lemish (1985), Perse (1986) Buckingham (1987), Livingstone (1990), Pasquier (1999), França (2001), Montero Rivero (2006), entre otros.

Tanto desde la psicología social, como desde el análisis de la percepción y la persuasión, se ha puesto de manifiesto que el grupo orienta la exposición a determinados medios, seleccionando modelos y valores que contribuyen a la vida social de dicho grupo.

Por ello, como expresa Montero Rivero (2006), el estudio de los seriales adolescentes es muy útil para acercarse al mundo de los valores de los adolescentes, por varias razones:

- Porque ofrecen tramas y situaciones que se conectan con la propia experiencia.
- Muestran personajes adolescentes que sirven de modelos, ya que esta gran diversidad de personajes que se representan, se encuentran en pleno proceso de maduración como ellos y ellas.

- Las características de las series episódicas contribuyen a que la expectativa se mantenga abierta de una forma continua, ya que se trata de obras abiertas, en las que no existe un cierre estructural y en donde se produce, por tanto, una prolongación de las tramas.
- Los seriales además, generan, mediante una serie de estrategias y técnicas narrativas, fidelización, es decir la necesidad de ser consumidos de manera continua.
- Las personas adolescentes, como hemos podido ver en una gran cantidad de investigaciones, son un segmento de audiencia que consume una gran cantidad de series.
- También a través de investigaciones empíricas, hemos tenido ocasión de confirmar que las series son un instrumento que contribuye a la pertenencia de las personas al grupo, produciendo conversaciones mediante las cuales se establecen contactos sociales y se reelaboran e interpretan los significados de los contenidos consumidos, generando juicios morales sobre el comportamiento de los personajes. Estos aspectos son fundamentales para la configuración de la personalidad y la socialización de las personas adolescentes.
- La prolongación de las series hace posible que las personas consumidoras y, en este caso, las personas adolescentes conozcan de forma amplia y profunda a los personajes, en el tiempo y en el espacio, lo que les ofrece modelos completos de comportamiento con los que se pueden identificar en distintas situaciones y que pueden incorporar a su propia experiencia.
- Las personas consumidoras de series tienen la posibilidad de conocer los juicios de valor del comportamiento de unos personajes sobre otros, ya que se ponen de manifiesto en las conversaciones que estos establecen a lo largo de las distintas secuencias, y asistir a las consecuencias que traen consigo dichos comportamientos. Desde nuestro punto de vista, este hecho le confiere al serial un inmenso poder de influencia,



convirtiéndose en un trasmisor de las normas sociales y de códigos de conducta que se establecen en la sociedad en que se esté representando.

- Si bien es cierto que algunas de las tramas se construyen sobre principios universalmente válidos, es decir la oposición entre el bien el mal, no es menos cierto que a través de los personajes se muestran distintos puntos de vista y matices que muestran la complejidad de la conducta humana y el sistema de roles y papeles que son asumidos en la jerarquía social. A esto hay que añadir que las personas consumidoras de las series pueden aceptar o rechazar la moraleja que se ofrece a modo de conclusión, en función del rol o posición que estas hayan asumido.
- Las series enfatizan además de la dimensión moral, una dimensión muy importante en la adolescencia, la emocional.

Como hemos tenido ocasión de ver en las distintas investigaciones revisadas, las personas adolescentes reconocen la autenticidad de los sentimientos y las experiencias que se muestran en las series como una experiencia cognitiva y emocional, además de como un lugar privilegiado donde poder experimentar emociones contenidas. Por tanto les sirve para autoevaluarse y analizar cómo hubiera sido su comportamiento en las situaciones que se proponen.

Por otra parte, hemos analizado cómo los valores instrumentales, entre los que se encuentra el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, son esenciales para el adecuado desarrollo personal y social, así como para la incorporación de otros valores finales como la libertad, la justicia, la solidaridad, etcétera, que contribuyen a la felicidad de las personas y de las sociedades.

También hemos tenido ocasión de demostrar cómo, con lo que Castells (2009) ha venido a denominar “comunicación en red”, se ha producido una verdadera revolución en el modo y el volumen de producir y sobre todo de consumir los contenidos audiovisuales. Las series son el contenido estrella del consumo en gran parte de la población y especialmente entre los adolescentes, lo que genera un valor económico, pero también un valor social, sobre el que es necesario incidir y analizar.

Por otra parte, es una realidad, como hemos expuesto en el apartado dedicado a la industria, que estamos asistiendo a una eclosión en la producción de series de ficción.

En el artículo del diario *El País* del 29 de marzo de 2015, Natalia Marcos, habla de “La era de la explosión seriéfila”. Según esta periodista, este periodo arranca en 1999 en la HBO con la serie *Los sopranos*. En ese año las cadenas de cable de Estados Unidos estrenaron 23 series, en 2014, en este mismo país, se ha asistido al estreno de 180 series en los canales por cable, a las que habría que sumar las producciones estrenadas en canales en abierto y en las nuevas plataformas como Netflix, Amazon, Hulu., y esto solo en Estados Unidos.

En España, el fenómeno es similar, de tal manera que hasta las empresas de telecomunicaciones, como es el caso de Telefónica, está realizando una verdadera apuesta por la creación de contenidos audiovisuales a través de su plataforma Movistar televisión y no es casualidad que hayan creado dentro de esta un canal específico denominado ‘Movistar Series’, donde ofrecen una gran oferta de este tipo de producciones, accesibles en todo momento.

Otras ofertas como la de WUAKI y especialmente la de Canal Plus, con su canal YOMVI, ponen de manifiesto la preponderancia de las series para las grandes corporaciones de creación de contenidos audiovisuales, debido a su éxito de audiencia y, por tanto, por los enormes beneficios económicos que generan.

Como expresa Romero (2013: 38):

“Ésta es la razón de ser de YOMVI, una oferta de videos a la carta, cine y series, de primera ventana. Este tecnicismo quiere decir que cuando una serie se estrena en otro país, EEUU por ejemplo, también lo hace simultáneamente en YOMVI, mucho antes de entrar en el resto de ventanas de distribución, como la TV en ABIERTO”

Es tal la importancia de este fenómeno Canal Plus, en su reciente promoción sobre su canal de series, no duda en utilizar el lema publicitario:

“Series: la nueva religión”

The image is a collage of six promotional posters for the 'Series. La nueva religión' campaign. Each poster features a different actor and their associated TV series, with the 'CANAL+' logo and the slogan 'Abusa de tu imaginación' at the top.

- Top Left:** Inés + The Walking Dead. Creyente de FOX. A woman with long blonde hair and tattoos, holding a wooden staff, with her hands raised in prayer. The background is a chain-link fence.
- Top Right:** Javier + Juego de Tronos. A man with a beard and long hair, wearing a plaid shirt and suspenders, holding a framed portrait of a woman. A dog is visible in the background.
- Middle Right:** Sebastián + Arrow. Creyente de CALLE C3. A man with a beard, wearing a blue jacket and headphones, holding a bow and arrow. The background is a city street at night.
- Bottom Left:** Daniel + Vikingos. Creyente de TNT. A man with a beard and tattoos, shirtless, standing with his arms outstretched. The background is a wooden wall with a large white geometric pattern.
- Bottom Right:** Anabel + Érase Una Vez. Creyente de AXN WHITE. A woman with long blonde hair, wearing a red leather jacket, sitting on a log in a forest. A wolf is visible in the background.

At the bottom of the collage, there is a row of logos for the participating channels: CANAL+ Series, CALLE C3, FOX, AXN, Syfy, FOX life, and TNT.

Crean el hashtag #creoenlasseries y ofrecen afirmaciones como las siguientes en el propio portal de este Canal:

“Somos creyentes y practicantes de las series”

O bien:

“Nuestro pecado es estar enganchados y nuestra penitencia tener que esperar días por una nueva dosis más en forma de capítulo. Sufrimos nuestro propio éxtasis ante una maratón de series y vivimos el spoiler como la mayor de las herejías. Si para ti son algo más que un simple entretenimiento, tranquilo, no estás solo. Los que adoramos las series estamos en todas partes, somos legión. Y CANAL+, nuestro templo.”  
(PortaldeCanal+)

El hecho de que las series se hayan convertido en productos tan demandados y consumidos por toda la sociedad, siendo incluso consideradas como la “religión” de nuestro tiempo, no es un asunto baladí, sino que es un tema de vital importancia y por ello se hace necesario la revisión e incorporación de la Responsabilidad Social Corporativa de las corporaciones de medios en toda su cadena de valor así como en sus contenidos en general y en las series en particular.

Teniendo en cuenta toda la fundamentación teórica que sustenta nuestra investigación, se impone acometer la segunda parte del análisis científico, que tiene que ver con el estudio empírico.

“Lo único que importa es el esfuerzo”

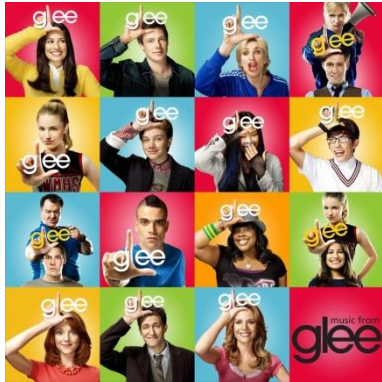
Antoine de Saint-Exupery

## 5. ANÁLISIS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN

---

Comenzamos a analizar cada una de las series y los resultados obtenidos en cada una de ellas.

## 5.1 GLEE

Título	GLEE
Foto	
Género	Drama Comedia Musical
País de origen	Estados Unidos
Idioma original	Inglés
Creadores	Ryan Murphy Brad Falchuk Ian Brennan
Nº de Temporadas	6
Nº de Episodios de la 1ª Temporada	22
Fecha estreno	19/5/2009
Fecha último capítulo	20/3/2015
Público objetivo	Adolescentes
Duración capítulos	42'
Producido por	Brad Falchuk Teley-Vision, Ryan Murphy Productions, 20th Century Fox Television
Cadena emisión 1ª	Fox

### 5.1.1 Análisis del argumento de la serie GLEE

La serie *Glee* es una serie norteamericana, ambientada en el instituto de enseñanza media McKinley que cuenta las peripecias del profesor de español Will Schuester por volver a poner en marcha el coro escolar del que fue alumno

y hacerse cargo de su dirección, con el objetivo de devolver a dicho coro su antiguo esplendor.

Will tiene que luchar contra todo y contra todos para conseguir su objetivo.

Entre las dificultades a vencer se encuentra con el desaliento de su propia esposa Terri Schuester que no está de acuerdo con la profesión de su marido porque no reporta los recursos económicos que ella desea para vivir con gran desahogo. Terry no entiende las ilusiones de Will por la música y el canto y mucho menos que este dedique tanto esfuerzo y trabajo a un proyecto como el Club *Glee*, que no le reporta ningún beneficio material.

Will tendrá que enfrentarse también al escepticismo de los profesores y del director y sobre todo a la entrenadora de las animadoras del centro, Sue Sylvester, empeñada en destruir *Glee* para poder contar con los recursos económicos destinados a este programa.

Will cuenta con el apoyo incondicional de Emma Pillsbury, orientadora vocacional y consejera del centro que lo ama en secreto.

A pesar de todas las dificultades, Will decide crear *New Directions*. Al hacer el casting, Schuester se encuentra con la sorpresa de que todos los aspirantes son los inadaptados sociales del centro. Sin embargo lejos de ser un problema, el profesor se emociona con el reto de convertir a estos perdedores en cantantes y poder participar en los campeonatos nacionales de coros.

Los primeros cinco alumnos y alumnas seleccionados son: Rachel Berry, una perfeccionista que considera que el coro le abrirá su camino hacia estrellato, Kurt Hummel, un tenor con aires de soprano muy dado al melodrama, Mercedes Jones, una gran aspirante a diva, Tina Cohen-Chong, una chica tímida que finge ser tartamuda y Artie Abrams, un guitarrista parapléjico que sufre el acoso de los duros del instituto.

Todos ellos son excelentes cantantes pero los más impopulares del instituto, considerados por todo el mundo como los más frikis, frente a los admirados miembros del equipo de fútbol americano liderado por su capitán Finn Hudson y

el equipo de animadoras entrenado por la imbatible Sue Sylvester que cuenta como principal animadora con Quinn Fabray, novia de Finn Hudson.

Will, con ingenio y con la ayuda de Emma irá incorporando a *Glee* a estos chicos y chicas populares como Finn y Puck, destacados jugadores del equipo de fútbol y a Quinn y sus mejores amigas animadoras, y así poder completar los doce miembros que necesita para poder presentarse al Concurso Nacional de Coros.

El camino para poder llegar a la final del concurso será largo y todos y todas, profesor, orientadora, chicos y chicas adolescentes del Club *Glee* tendrán que hacer grandes esfuerzos físicos, intelectuales y morales para conseguir sus objetivos y llegar a ser admirados y considerados en el instituto como grandes héroes y heroínas. En este camino hacia su objetivo final deberán vencer todo tipo de prejuicios, enfrentarse y superar los múltiples obstáculos que irán apareciendo como consecuencia de sus circunstancias, de su propio desarrollo vital, pero también aquellos otros impuestos por sus rivales.

*Glee* significa en inglés estadounidense “coro o regocijo” y se trata de una serie de género cómico-musical para adolescentes, en la que el esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción se pone de manifiesto en la trama argumental, de tal manera que podemos apreciar en cada uno de los capítulos de la primera temporada un gran porcentaje de esfuerzos de todo tipo realizados y de satisfacciones obtenidas en las distintas situaciones que viven los personajes.

*Glee* es una historia de perdedores que tienen la oportunidad de convertirse con su esfuerzo y trabajo en personas íntegras y estrellas de la música.

### **5.1.2 Análisis de los personajes de la serie GLEE**


*Glee* se trata de una serie coral, donde existen distintos personajes principales y secundarios.


Nuestro análisis se dirigirá principalmente a los personajes principales, aunque también se tendrá en cuenta a los secundarios, en la medida que están vinculados a los protagonistas.





Entre los personajes principales se encuentran adultos, que suelen ser los profesores o entrenadores del instituto y personajes adolescentes.

#### **5.1.2.1 *Personajes principales adultos***


Nombre personaje	<b>Will Schuester</b>
Foto	 A portrait of Will Schuester, a man with short brown hair, wearing a dark suit jacket, a light blue shirt, and a striped tie. He is standing with his arms crossed against a blue, textured background.
Actor/Actriz	Matthew Morrison
Pers.Principal	Sí
Protag/Antag	Protagonista
Descripción	<p>Will Schuester pertenecía al Club <i>Glee</i> cuando estaba en la escuela. Tras haberse casado y convertido en profesor de español, vuelve al centro y se propone restablecer el <i>Glee</i> Club que tan buenas experiencias le deparó. Will es una persona idealista. Sus grandes pasiones son la enseñanza y la música por tanto sus ambiciones son sociales y artísticas. Es un luchador que con esfuerzo y trabajo pelea por alcanzar sus sueños.</p> <p>Durante toda la primera temporada el personaje de Will transmite como educador valores positivos como el valor instrumental del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción que permite alcanzar otros valores como la libertad, la justicia, la solidaridad, etc.</p> <p>Will motiva positivamente a los miembros del Club <i>Glee</i> de tal manera que transmite como el valor del esfuerzo y el trabajo genera satisfacción por sí mismo, independientemente de que consigan o no los objetivos marcados. Will muestra a sus alumnos y alumnas con su propio ejemplo que el esfuerzo es el origen de la alegría y por tanto este es el concepto de la educación, el fenómeno central en el que pivotan todos los demás fenómenos internos que van a dejar huella en la vida de las personas.</p> <p>Will aplica la Pedagogía del esfuerzo, que está basada en todas y cada una de las dimensiones que le son propias a la educación, puesto que se trata de un trabajo integral que abarca el desarrollo físico, intelectual y moral de la persona. Por tanto los esfuerzos que realiza y transmite a sus grupo o es solo físico o intelectual preparándolos para que sean unos grandes cantantes y bailarines sino que les hace que se enfrenten y superen cuestiones morales. Muestra de ello es el capítulo dedicado a la discapacidad...</p> <p>Will tiene como objetivo dotar a los miembros de <i>Glee</i> de destrezas para conocer su realidad personal y poder discernir el sentido y las consecuencias de sus actitudes, ayudándoles para que descubran el camino de la plenitud y la verdadera felicidad.</p> <p>Will es un personaje que transmite valores positivos, es coherente, aunque también se muestra sus contradicciones y debilidades, dándole así una dimensión humana y cercana. Sus alumnos y alumnas lo quieren por todas estas cualidades y sobre todo por la pasión que demuestra por la enseñanza y la música.</p>


Nombre personaje	<b>Sue Sylvester</b>
Foto	
Actor/Actriz	Jane Lynch
Pers.Principal	Sí
Protag/Antag	Antagonista
Descripción	<p>Sue Sylvester es la directora técnica del equipo de animadoras Cheerios, de la escuela y se opone totalmente a la existencia del club <i>Glee</i>. Por tanto, es el personaje antagonista de Will Schuester.</p> <p>Es una mujer soltera obsesionada con el mantenimiento de su forma física, por lo que siempre se la ve haciendo ejercicio y cuidando en extremo su alimentación.</p> <p>Es el prototipo de profesora autoritaria, su método pedagógico está basado en el refuerzo negativo, de tal manera que hace trabajar muy duramente a sus alumnos y alumnas y considera que la única forma de conseguir el éxito es presionándolos física y emocionalmente. Su objetivo es conseguir el éxito sea al precio que sea, por tanto “el fin justifica los medios”.</p> <p>Es ambiciosa y no escatima en someterse a esfuerzos personales y someter a sus propios alumnos y alumnas para conseguir sus objetivos. Todos y todas le temen.</p> <p>Es vanidosa y su objetivo es que todo el mundo la admire, la respete y le obedezca.</p> <p>Trasmite por tanto valores negativos, aunque en ocasiones se deja entrever cómo detrás de esa dureza se encuentra una persona que se siente sola y falta de cariño. El personaje muestra puntualmente aspectos positivos que lo hacen más creíble y humano. En algunos capítulos se muestra como cuida cariñosa y secretamente a su hermana con Síndrome de Down, incluso es capaz de enamorarse y de perdonar en algunos momentos.</p> <p>Por todo ello a veces es impredecible e incoherente.</p> <p>Sue representa el esfuerzo negativo, que no genera satisfacción sino que solamente busca el éxito.</p>


Nombre personaje	Emma Pillsbury
Foto	
Actor/Actriz	Jayma Mays
Pers.Principal	Sí
Protag/Antag	Protagonista
Descripción	<p>Emma Pillsbury es la orientadora vocacional y consejera del Instituto Mckinley.</p> <p>Emma es una mujer tranquila, dulce, meticulosa y entregada y está soltera.</p> <p>Es una persona de principios y le atormenta estar enamorada de un hombre casado.</p> <p>El entrenador de futbol americano del instituto está enamorado de ella, pero ella ama a Will.</p> <p>Es una profesional entregada a su trabajo, ejerciéndolo de manera honesta y con entusiasmo.</p> <p>Emma es el principal apoyo de Will para superar sus problemas personales y profesionales.</p> <p>Sin embargo aunque su trabajo es ayudar a los demás y tiene una capacidad especial para ello, tiene grandes problemas en su vida personal. Padece de misofobia y tiene miedo de enfrentarse a sus propios sentimientos. La relación de amistad-amor que establece con Will y la actuación de la entrenadora Sue le ayudan a enfrentarse a sus propios conflictos.</p>

Nombre personaje	<b>Terri Schuester</b>
Foto	
Actor/Actriz	Jessalyn Gilsig
Pers.Principal	Sí
Protag/Antag	Antagonista
Descripción	<p>Terri es la esposa de Will. Es una persona egoísta y manipuladora.</p> <p>Su ilusión sería ser rica y vivir con todas las comodidades sin trabajar, y se queja y culpa a su marido porque tiene que trabajar cuatro horas al día, tres días a la semana en una tienda de artículos del hogar.</p> <p>Culpa a su marido de no tener la posición económica que cree que se merece y hace todo lo que está en su mano para conseguir sus objetivos.</p> <p>Sus ambiciones son por tanto materiales y sociales y genera grandes contradicciones en Will sobre su papel como esposo e hipotético padre.</p>

### 5.1.2.2 Personajes principales adolescentes

Nombre personaje	<b>Rachel Berry</b>
Foto	 A portrait of Rachel Berry, a young woman with long dark hair, smiling, wearing a dark blue t-shirt, against a red background.
Actor/Actriz	Lea Michele
Pers.Principal	Sí
Protag/Antag	Protagonista
Descripción	<p>Rachel Berry es judía y la estrella de <i>Glee</i>. Se trata de una adolescente, entusiasta, perfeccionista, trabajadora incansable y tiene un objetivo en la vida, llegar a ser actriz de Broadway.</p> <p>Rachel Berry es el fruto del verdadero amor de dos padres que eligieron un vientre de alquiler de una mujer inteligente y bella. Desde muy pequeña le han dado a Rachel todas las oportunidades para que sea una estrella, clases de baile, de canto, etc</p> <p>Es una adolescente que disfruta y se divierte preparándose en todos los aspectos para ser una gran artista, trabaja la voz, el baile, la interpretación e incluso la promoción de su carrera por ello es adicta a la actualización de su perfil en myspace.</p> <p>Es una adolescente muy madura, que tiene muy claro su objetivo y con una gran fuerza de voluntad lucha por conseguirlo, por lo que siempre quiere interpretar el papel protagonista, en su vida, en <i>Glee</i> y donde sea necesario.</p> <p>Rachel considera que <i>New Directions</i> es el medio para alcanzar su meta de ser una gran estrella, por tanto se constituye como líder y promotora del Club.</p> <p>Como toda adolescente tiene sus conflictos amorosos y se enamora de Finn, el capitán del equipo de fútbol, cuando este se incorpora al club <i>Glee</i>.</p> <p>Ella siempre realiza los esfuerzos necesarios para enfrentar y resolver los conflictos de todo tipo, profesionales, amorosos y sociales y sufre mucho en el proceso, porque es muy intensa, pero no duda en acometerlos.</p>

Nombre personaje	<b>Finn Hudson</b>
Foto	
Actor/Actriz	Cory Monteith
Pers.Principal	Sí
Protag/Antag	Protagonista
Descripción	<p>Finn Hudson es el capitán del equipo de futbol americano de la escuela.</p> <p>Es el prototipo de adolescente popular. Es alto y físicamente atractivo.</p> <p>Es noble, amable y manipulable, dejándose llevar por comportamientos no demasiado éticos, pero que se supone se corresponden con los de un líder de un equipo y de un instituto. A veces participa en comportamientos de maltrato hacia los y las frikis del instituto, pero lo hace para mantener su status, aunque no los comparta.</p> <p>Como corresponde a su rango, es novio de la líder de las animadoras, Quinn Fabray y se deja someter por ella.</p> <p>A Finn le gusta la música de los ochenta y cantar y tocar la batería, y descubrirá que esta es su pasión guiado por el profesor Will, que se convertirá en el padre que no tiene, ya que su padre murió mientras servía a su país en el Medio Oriente y su madre lo crio sola.</p> <p>Finn tiene un objetivo y es intentar que su madre esté orgullosa de él.</p> <p>La tenacidad del profesor Will se verá recompensada y Finn se acaba incorporando al Club de <i>Glee New Directions</i>, sumergiéndose en el mundo de la música que le apasiona, a costa de perder su popularidad como líder en el equipo y la escuela.</p> <p>Finn se acaba enamorando de Rachel y compartirá con ella su pasión por <i>Glee</i> y lo que este significa.</p> <p>Este personaje sufre por tanto un importante proceso personal que le lleva de ser el más popular a ser un discriminado y de tener prejuicios con la homofobia a ser tolerante y respetuoso. Este proceso queda explícito viendo cómo lucha por lo que cree que es justo y por lo que quiere, realizando esfuerzos físicos, intelectuales y morales y obteniendo la satisfacción de hacer aquello que le gusta y estar con quien realmente quiere estar.</p>

Nombre personaje	<b>Quinn Fabray</b>
Foto	 A photograph of Quinn Fabray, a cheerleader from the TV show Glee. She is wearing a red and white cheerleader outfit with 'WMHS' on the front and is holding red and white pom-poms. She has her hair in a ponytail and is looking towards the camera with a slight smile.
Actor/Actriz	Dianna Agron
Pers.Principal	Sí
Protag/Antag	Antagonista-Protagonista
Descripción	<p>Quinn es la líder de las animadoras y presidenta del club de castidad del instituto.</p> <p>Es la chica guapa, admirada, deseada y más popular de la escuela. Como corresponde, es la novia de Finn.</p> <p>Quinn es clasista, odia los anticonceptivos y junto con sus otras dos amigas animadoras, Santana y Brittany, es la portadora de todos los prejuicios contra las personas de color, discapacitadas, homosexuales, gordas, poco agraciadas físicamente, etc. Por tanto odia y se burla del Club <i>Glee New Directions</i>, de lo que representa y de sus componentes. Su gran rival es Rachel Berry, a la que ella considera una perdedora y se encargará de que todo el mundo lo sepa.</p> <p>Es la animadora más considerada por la entrenadora y entrará en el Club <i>Glee</i> cuando su novio Finn decide hacerlo, como espía, por mandato de Sue Sylvester, pero acaba quedándose como miembro del grupo y descubriendo la tolerancia, la amistad y el amor.</p> <p>Quinn sufre una importante transformación como consecuencia de quedar embarazada del mejor amigo de Finn, Noah Puckerman, también jugador de fútbol, del que en realidad está enamorada pero le cuesta aceptar por no considerarlo de su clase.</p> <p>Esta adolescente motivada por su situación, tendrá que enfrentarse a importantes pruebas que requieren importantes esfuerzos, como aceptar su estado y la incomprensión y ruptura con sus padres y su entrenadora por esta causa.</p> <p>Finalmente con el apoyo incondicional de los miembros del Club <i>Glee</i> conseguirá superar estos obstáculos, convertirse en una persona tolerante y disfrutar de la satisfacción de tener un hijo.</p>



Nombre personaje	<b>Kurt Hummel</b>
Foto	
Actor/Actriz	Chris Colfer
Pers.Principal	Sí
Protag/Antag	Protagonista
Descripción	<p>Kurt es un soprano masculino gay, inteligente y hábil, con un gran interés por la estética, de tal manera que es fanático de la moda. Está secretamente enamorado de Finn</p> <p>Por todo ello es una de las personas más impopulares de la escuela, de tal manera que sufre las afrentas de todos los estudiantes y en particular de los componentes del equipo de futbol que lo utilizan para afirmar su masculinidad.</p> <p>Su madre murió y su padre lo ha criado solo.</p> <p>Tiene una gran personalidad y hace el esfuerzo de enfrentarse a sus problemas y a los grandes retos que le impone la vida por su condición de homosexual y por ser una persona sensible y distinta. Hace el esfuerzo moral de contarle a su padre sus tendencias sexuales, de reafirmar sus ideas, sus tendencias y sus afectos.</p> <p>Es luchador, fuerte en su fragilidad y versátil hasta tal punto que no solo forma parte del Club <i>Glee</i>, sino que también formará parte de manera ocasional del Club de animadoras y del equipo de futbol, introduciendo importantes estrategias para alcanzar el éxito.</p>


Nombre personaje	<b>Mercedes Jones</b>
Foto	
Actor/Actriz	Amber Riley
Pers.Principal	Sí
Protag/Antag	Protagonista
Descripción	<p>Mercedes Jones es afroamericana la Voz del Club <i>Glee</i>. Tiene una voz prodigiosa y por tanto reniega de cualquier personaje secundario que le quieran imponer, lo que le hará entrar en competencia con Rachel.</p> <p>Es una chica afroamericana, diva de la moda y tan robusta como su voz y su personalidad, lo que le hace ser despreciada por no cumplir los cánones que establecen las populares rubias, delgadas y prejuiciosas, como Quinn y sus amigas.</p> <p>Es la mejor amiga de Kurt, ya que comparten aficiones y desprecios por gran parte de las alumnas. Pero es fuerte y no es rencorosa.</p> <p>Mercedes no se bloquea ante los escarnios, ni permite que le hagan daño, porque lucha con esfuerzo y valentía por sus convicciones, se acepta como es y está orgullosa de ella misma, aunque no deja de tener lógicas crisis de autoestima, pues como toda adolescente necesita sentirse integrada y amada, pero afronta con valentía su soledad.</p> <p>Su tesón y su fortaleza para luchar contra las adversidades y su seguridad en sí misma le dará grandes satisfacciones como formar parte del Club de las Animadoras puntalmente y hasta de establecer una amistad con Quinn.</p> <p>Cantar es su mayor pasión y el gran objetivo de su vida.</p>


Nombre personaje	<b>Arty Abrams</b>
Foto	
Actor/Actriz	Kevin Mchale
Pers.Principal	Sí
Protag/Antag	Protagonista
Descripción	<p>Arty es un joven que quedó parapléjico por un accidente de coche a los ocho años. Pero su discapacidad no le impide ser una persona activa, dinámica y luchadora.</p> <p>Le fascina bailar, cantar y tocar la guitarra eléctrica y está enamorado de Tina Cohen-Chang.</p> <p>Arty representa el esfuerzo en estado puro ya que tiene que superar todo tipo de obstáculos, físicos, intelectuales y morales.</p> <p>Arty los irá superando con tesón y con la ayuda de Tina Cohen-Chang, que lo ama, del profesor Will Shuester y de todos los miembros de <i>New Directions</i>, que tendrán la oportunidad de sentir lo que él siente por su discapacidad y poder apreciar su fortaleza y su espíritu de superación.</p> <p>Sueña con ser bailarín, pero tiene que enfrentarse a que su sueño es muy difícil o casi imposible de conseguir, ya que tiene una lesión muy importante en la médula.</p>

Nombre personaje	<b>Tina Cohen-Chang</b>
Foto	
Actor/Actriz	Jenna Ushkowitz
Pers.Principal	Sí
Protag/Antag	Protagonista
Descripción	<p>Tina Cohen-Chang es asiáticoamericana y la más tímida e insegura del grupo, que aparentemente le plantea un problema de tartamudez, pero que poco a poco lo utilizará como una excusa para no enfrentar su timidez.</p> <p>Adora cantar y es la típica cantante de fondo. Su paso por el Club <i>Glee</i> y en especial su relación amorosa con Arty le va a ayudar a encontrar su camino y superar sus dificultades.</p> <p>Tina representa el esfuerzo por superar la timidez y los prejuicios sociales establecidos y conquistar la propia autoestima.</p>

Nombre personaje	<b>Noah “Puck”</b>
Foto	 A portrait of Noah Puck, a young man with short dark hair, wearing a blue hoodie, looking directly at the camera with a neutral expression.
Actor/Actriz	Marc Salling
Pers.Principal	Sí
Protag/Antag	Antagonista
Descripción	<p>Puck es judío y el amigo y compañero del equipo de fútbol de Finn Hudson, que al principio desapruueba completamente al Club <i>Glee</i> y a sus miembros, pero acabará siendo un miembro más del grupo.</p> <p>Es el típico chico prepotente, masculino, que hace ostentación de su fuerza física y de su físico agraciado para reafirmarse, ya que es el espacio en el que se siente seguro y del que se resiste a salir, pues entre otras cosas no tiene ni comparte los principios morales de sus compañeros.</p> <p>Tiene mucho éxito con las chicas, lo que le hace ser uno de los populares de la escuela.</p> <p>Noah tiene una relación con la casta Quinn y la deja embarazada. Lo que en principio era una aventura se convierte en amor verdadero por el que tendrá que luchar.</p> <p>Noah irá superando con esfuerzo mucho de los prejuicios que lo limitan e irá descubriendo otra forma de relacionarse con chicos y chicas y consigo mismo en el Club <i>Glee</i>, aunque continuamente se sentirá perdido en el terreno emocional y ético.</p> <p>Puck representa el esfuerzo en la medida en que además de sus estudios, del equipo y del Club <i>Glee</i> trabaja en sus horas libres para sacar algo de dinero limpiando piscinas.</p> <p>Es muy emprendedor y será el primero en ponerse manos a la obra para obtener recursos para distintas actividades del Club <i>Glee</i>, aunque sus métodos no sean los más legales.</p>

### 5.1.2.3 Personajes secundarios adultos

Nombre personaje	<b>Entrenador Ken Tanaka</b>
Foto	
Actor/Actriz	Patrick Gallagher
Pers.Principal	No
Protag/Antag	Secundario Antagonista
Descripción	<p>Ken es el entrenador del equipo de futbol del instituto, de origen indio americano</p> <p>Es una persona muy primaria y seria y con muchos complejos. Está soltero y enamorado de Emma Pillsbury, la consejera vocacional, pero esta no le corresponde porque está enamorada de Will Schuester.</p> <p>Es un personaje inseguro y sin mucha capacidad de liderazgo, tanto es así que el programa estrella de la escuela no es el equipo de futbol sino el de animadoras liderado por Sue Sylvester.</p> <p>Su equipo no es brillante ni obtiene grandes resultados y necesita incluso la aportación de algunos de los miembros del Club <i>Glee</i> como Will y Kurt para reactivarlo.</p> <p>Participa con Will en la creación de su cuarteto musical, pero en general no es un personaje activo sino que siempre se deja llevar</p> <p>Es un personaje que no tiene iniciativa ni creatividad para resolver los problemas, tampoco muestra el esfuerzo y el trabajo bien hecho, aunque sí se lo exige a sus jugadores. El sistema de entrenamiento que utiliza es dictatorial, con el viejo lema de “la letra con sangre entra”, de tal manera que no es motivador y aplica el refuerzo negativo.</p> <p>Cuando Emma lo rechaza no lucha y se esfuerza por recuperarla o rehacer su vida, sino que cae en la depresión por abandono, que tanto se pone de manifiesto en las series americanas, y que se evidencia por la pérdida de toda autoestima y dedicándose a comer de forma compulsiva.</p>

Nombre personaje	<b>Director Figgins</b>
Foto	
Actor/Actriz	Iqbal Theba
Pers.Principal	No
Protag/Antag	Secundario Protagonista
Descripción	<p>Es un personaje de origen hindú que ejerce la dirección de la escuela con entrega y responsabilidad.</p> <p>Se preocupa de que la escuela funcione bien y está preocupado por la situación económica de la escuela, de tal manera que a veces asume funciones que no le corresponden para que todo siga funcionando igual a pesar de los recortes presupuestarios.</p> <p>Se encuentra siempre presionado e incluso chantajeado por la entrenadora de las animadoras Sue Silvestre y a veces tiende a aceptar sus presiones, aunque intenta siempre restablecer la justicia y ser ecuánime en las peticiones que se le proponen desde los distintos departamentos.</p> <p>Se intuye que es una persona flexible y de ideología progresista que hace el esfuerzo de ejercer su autoridad para que todo funcione adecuadamente.</p>


Nombre personaje	<b>Burt Hummel</b>
Foto	
Actor/Actriz	Mike O'Malley
Pers.Principal	No
Protag/Antag	Secundario Protagonista
Descripción	<p>Burt es el padre de Kurt. Es un hombre sencillo que tiene un taller de mecánica. A pesar de haberse quedado viudo hace tiempo, ha dedicado su vida a cuidar de su hijo y a su trabajo.</p> <p>Ofrece una apariencia muy masculina duro, viril y conservador, sin embargo se va descubriendo que es una persona entregada, sentimental, cariñosa, fiel y se siente muy solo. Finalmente acabará teniendo una relación con la madre de Finn</p> <p>También se revela como una persona ideológicamente muy avanzada y tolerante, muestra de ello es que cuando Kurt le manifiesta su homosexualidad él la acepta e incluso reconoce que lo sabe desde que Kurt tenía tres años.</p>




Nombre personaje	<b>Carole Hudson</b>
Foto	
Actor/Actriz	Romy Rosemont
Pers.Principal	No
Protag/Antag	Secundario Protagonista
Descripción	<p>Carole es la madre de Finn. Es una mujer sencilla, cariñosa, comprensiva y muy entregada a la educación de su hijo.</p> <p>Ha educado a Finn con entrega y comprensión, por ello Finn no quiere decepcionarla y se esfuerza por estudiar y trabajar duro en el equipo de futbol para conseguir una beca. Cuando se entera de que Quinn está embarazada y que ha sido repudiada por sus padres, la acoge en su casa y le presta su comprensión y ayuda.</p> <p>Su marido murió cuando servía a su país en el medio oriente y ha criado a su hijo sola.</p> <p>Ha tenido una experiencia amorosa posterior a la muerte de su marido con un hombre que la acabó abandonando por otra mujer más joven, por lo que se siente traumatizada. Se siente muy sola y desea tener un compañero que acepte a su hijo y poder crear una familia. Por tanto cuando conoce al padre de Kurt se establecerá una relación estable y armoniosa.</p>

Nombre personaje	<b>Shelby Corcoran</b>
Foto	
Actor/Actriz	Idina Menzel
Pers.Principal	No
Protag/Antag	Secundario
Descripción	<p>Es la directora de <i>Vocal Adrenaline</i>, el club rival de <i>New Directions</i>.</p> <p>En el capítulo 19 de la primera temporada (“<i>Dream on</i>”), se descubre que es la madre biológica de Rachel.</p> <p>Cuando era joven para poder obtener los recursos necesarios para continuar con su formación artística decidió alquilar su vientre.</p> <p>Realmente es una mujer muy inteligente, bella, trabajadora, perfeccionista, determinada a obtener sus objetivos.</p> <p>Se encuentra en un alto nivel profesional y al encontrar a Rachel siente la nostalgia de no haberse dedicado a ser madre, pero no tardará en darse cuenta y manifestarlo a Rachel que no desea hacerse cargo de una hija adulta, sino que pretende continuar su vida profesional y poder ser madre de nuevo, para educar a un bebé.</p>

#### 5.1.2.4 Personajes secundarios adolescentes


Nombre personaje	<b>Santana Lopez</b>
Foto	
Actor/Actriz	Naya Rivera
Pers.Principal	No
Protag/Antag	Secundario Antagonista
Descripción	<p>Es una de las componentes del grupo de animadoras e íntima amiga de Quinn y su fiel seguidora y como ella pertenece al club de castidad, de forma bastante hipócrita porque es bastante promiscua.</p> <p>Es guapa, popular, clasista, competitiva, ambiciosa, no tiene escrúpulos y busca siempre su propio interés. Es portadora de todos los prejuicios contra las personas de otras culturas, discapacitadas, homosexuales, gordas, poco agraciadas físicamente etc. Por tanto odia y se burla del Club <i>Glee</i>, de lo que representa y de sus componentes.</p> <p>Entrará en el Club <i>Glee</i> junto a su amiga Quinn y Brittany por mandato de Sue Sylvester y se mantendrá en el grupo haciendo este trabajo para Sue e intentando crear problemas. Cuando Quinn es relegada por Sue debido a su estado de embarazo, ella toma felizmente el papel de líder de las animadoras, lo que siempre ha estado esperando.</p>


Nombre personaje	<b>Brittany Pierce</b>
Foto	
Actor/Actriz	Heather Morris
Pers.Principal	No
Protag/Antag	Secundario Antagonista
Descripción	<p>Es otra de las componentes del grupo de animadoras e íntima amiga de Quinn y de Santana y su fiel seguidora. Al igual que Santana pertenece hipócritamente al club de castidad ya que tampoco la practica e incluso tiene relaciones con chicos y chicas.</p> <p>Comparte con sus dos amigas algunas características ya que es guapa, popular, pero Brittany es naif, despistada y no tiene el más mínimo prejuicio ni reparos respecto a la práctica de su propia sexualidad. Asiente y sigue a sus amigas en la burla del Club <i>Glee</i>, pero sin apasionamientos.</p> <p>Entrará en el Club <i>Glee</i> junto a su amiga Quinn y Santana por mandato de Sue Sylvester y se mantendrá en el grupo haciendo lo que Santana hace sin plantearse nada, y cuando Santana toma el papel de líder de las animadoras y de intrigante del Club <i>Glee</i> la sigue sin problemas.</p>


Nombre personaje	<b>Mike Chang</b>
Foto	 A photograph of Mike Chang, a young man with dark hair, wearing a light-colored, short-sleeved button-down shirt. He is holding a black mobile phone to his ear with both hands, looking directly at the camera with a neutral expression. The background is a solid red curtain.
Actor/Actriz	Harry Shum, Jr.
Pers.Principal	No
Protag/Antag	Secundario
Descripción	Es jugador de futbol y bailarín que se une al Club <i>Glee</i> cuando se incorpora Puck. No participa en ningún argumento de la primera temporada

Nombre personaje	<b>Jesse St. James</b>
Foto	 A close-up photograph of Jesse St. James, a young man with dark, wavy hair and light-colored eyes. He is wearing a dark jacket and looking slightly to the right of the camera with a serious expression. The background is dark and out of focus, showing what appears to be a bookshelf.
Actor/Actriz	Jonathan Groff
Pers.Principal	No
Protag/Antag	Secundario
Descripción	Es el líder del principal grupo rival del coro del Club <i>Glee</i> <i>New Direction</i> , el llamado <i>Vocal Adrenalina</i> .  Es un gran cantante y bailarín. Es muy ambicioso y hace todo lo posible para conseguir que su grupo sea el ganador y poder conseguir sus objetivos. De tal manera que conquista a Rachel para intentar debilitar a <i>New Direction</i> y para conocer todas las estrategias de este grupo rival.


### 5.1.3 Resúmenes de los argumentos de todos los capítulos


Capítulo:	1. Pilot
Duración:	44'26"
Director:	Ryan Murphy
Foto	
Argumento	<p>Will Schuester, se incorpora como profesor de español al instituto donde él estudió y rememora frente a la vitrina de los premios su paso por el club <i>Glee</i>, donde tuvo la oportunidad de formarse en canto y baile montando piezas de música moderna con las que se presentaron con gran éxito a concursos nacionales de canto. Will decide poner en marcha de nuevo el club <i>Glee</i> y convoca un casting donde se presentarán las cinco personas más marginadas del instituto, tres chicas inadaptadas: Rachel Berry, Mercedes Jones, y Tina Cohen-Chang y otros dos chicos igualmente inadaptados y víctimas de bullying: Kurt Hummel y Artie Abrams. Todos ellos poseen grandes voces y gran pasión por la música y por tanto son seleccionados. Will descubre que el capitán del equipo de fútbol canta muy bien y siente amor por la música y con grandes dificultades consigue incorporarlo al Club <i>Glee</i>. Will tendrán que enfrentarse con oposiciones personales y profesionales del propio centro para conseguir su objetivo, sobre todo a Sue Sylvester, entrenadora del tan prestigioso grupo de animadoras y a Ben el entrenador del equipo de fútbol americano, pero con su esfuerzo y su trabajo y la ayuda de Emma Pillsbury, la orientadora vocacional, conseguirá su objetivo de poner en marcha el Club <i>Glee</i> y crear el coro "<i>New Directions</i>".</p>


Capítulo:	2. Romance entre estrellas
Duración:	41'00"
Director:	Ryan Murphy
Foto	
Argumento	<p>Rachel y Finn se sienten atraídos, pero hay barreras que impiden que puedan estar juntos, ya que Finn está comprometido con Quinn Fabray, líder del grupo de animadoras y rival absoluta de Rachel. Quinn intenta que Finn deje <i>Glee</i>, porque se está arriesgando a dejar de ser popular por estar ahí, pero viendo que no lo consigue y que lo está perdiendo decide aceptar la estrategia de Sue de incorporarse a <i>Glee</i> junto a sus amigas animadoras Santana y Brittany para minar este proyecto desde dentro. Por su parte Will siente la presión de su esposa Terri para que deje el instituto y <i>Glee</i> y se dedique a otro trabajo que le proporcione mejores ingresos, pero este, aconsejado por la orientadora Emma, prefiere pluriemplearse y continuar haciendo lo que le gusta. Emma y Will se sienten atraídos, pero renuncian a su amor porque Will está casado y aparentemente espera un hijo.</p>


Capítulo:	3. Acafellas
Duración:	41'00"
Director:	John S. Scott
Foto	
Argumento	<p>Quinn, Santana y Brittany asesoradas por su entrenadora Sue, intentan minar la confianza que los miembros de <i>Glee</i> tienen por Will. Para ello utilizan a Rachel, convenciéndola de que es necesario contratar a otro coreógrafo porque Will no da la talla. Los chicos <i>Glee</i> luchan por conseguir dinero para contratar a un nuevo coreógrafo y finalmente descubrirán que Will decide montar un cuarteto con otros tres profesores y amigos y actuar por su cuenta, lo que le dará grandes satisfacciones, pero decide que su vocación es la de profesor, aunque su mujer continúe insistiendo en que se dedique a otra cosa, y tras las disculpas de Rachel vuelve a <i>Glee</i></p>





Capítulo:	4. Peggys
Duración:	41'00"
Director:	Brad Falchuk
Foto	
Argumento	<p>Kurt quiere agradar a su padre y para ello se incorpora al equipo de futbol del instituto. Allí descubre su buen tiro y con la incorporación de la música y el baile conseguirá que el equipo se reactive y gane, de tal manera que de ser el maltratado por los jugadores del equipo se convierte en su estrella. Decide hacer el esfuerzo de comunicar a su padre que es homosexual y este lo acepta y reconoce que lo sabía desde que Kurt tenía tres años. Quinn se ha quedado embarazada y se le comunica a Finn que es el padre, que se siente desconcertado por la noticia y contrariado porque no ha llegado a tener relaciones sexuales completas con ella, pero ella lo convence. Quinn no le cuenta que tuvo relaciones sexuales con Puck, pero este al enterarse del embarazo de Quinn piensa que el hijo es suyo, aunque Quinn lo niega. Finn y Quinn se sienten abrumados por este hecho y sufren sobre la reacción de sus padres ante la noticia y las consecuencias que tendrá en su futuro personal y profesional.</p>

Capítulo:	5. Los caminos nunca tomados
Duración:	41'08"
Director:	John Scott
Foto	
Argumento	<p>Sue, en su empeño de que desaparezca <i>Glee</i> convence al exprofesor Sandy para que monte el espectáculo "Cabaret" y elija a Rachel en el papel protagonista. Esta, en su obsesión por obtener la fama y ser la estrella, acepta, y Will tiene que buscar una sustituta. Aparece April, una excompañera de Will de su época en el Club <i>Glee</i>, que era siempre la artista principal y de la que Will estaba enamorado secretamente. Will le pide que se incorpore al grupo considerando que es una gran estrella con una gran carrera, pero Will descubre que April no ha tenido tanto éxito como creía y que se ha convertido en una persona alcohólica e irresponsable, por lo que no resulta muy buen ejemplo para sus alumnos. Finalmente decide que no forme parte del club e incorporar de nuevo a Rachel que viene decepcionada por la estratagema de Sue y Sandy.</p>

Capítulo:	6. Vitamina D
Duración:	41'00"
Director:	Elodie Keene
Foto	
Argumento	<p>Los componentes del club <i>Glee</i> están desmotivados y Will les propone una competición sana entre el grupo de los chicos y las chicas, preparando un número musical. Sue alerta a la mujer de Will, Terri, sobre la atracción entre su marido y Emma y Terry decide aceptar una plaza vacante como enfermera en el Instituto. Finn acude a la enfermería porque se encuentra muy cansado y Will, que no tiene experiencia como enfermera le receta un componente vitamínico muy excitante que acabarán tomando todos los componentes del Club y que comenzará a ocasionar graves problemas. Terri convence al entrenador Ken para que le pida matrimonio a Emma y esta acepta sintiéndose culpable de estar contribuyendo a la ruptura del matrimonio de Will. Finalmente la policía interviene por la desmesurada compra de excitantes en la farmacia por parte del instituto. Terri es invitada a marcharse y Will es amonestado por el director por crear competencia entre los estudiantes, nombrando a Sue codirectora de <i>Glee</i> para que supervise el trabajo de Will.</p>

Capítulo:	7. Enfrentamiento
Duración:	41'00"
Director:	Ryan Murphy
Foto	
Argumento	<p>El acoso de Sue a Will continúa. Se libra una batalla entre Sue y Will como coordinadores del Club <i>Glee</i>. Sue ha separado al coro <i>New Directions</i> en dos, un grupo trabaja con Will y otro con Sue. Los componentes de <i>Glee</i>, cansados de esta lucha fratricida, deciden no continuar este juego. Sue decide dejar que Will siga siendo el director de <i>Glee</i> con algún asesoramiento. Sue se entera de que Quinn está embarazada y la expulsa del grupo de animadoras repudiándola. Terry, la mujer de Will, continúa fingiendo que está embarazada por miedo a perder a su marido.</p>


Capítulo:	8. Mash Up
Duración:	41'00"
Director:	Elodie Keene
Foto	
Argumento	<p>Emma y Ken el entrenador se van a casar. Emma le pide a Will que le prepare una mezcla de canciones para la celebración de la boda y le enseñe a bailar. La atracción entre Emma y Will se va haciendo cada vez más fuerte y evidente en sus encuentros y Ken se pone muy celoso y para atacar a Will obliga a los jugadores de fútbol que forman parte del club <i>Glee</i> que elijan entre formar parte del equipo o del club. Finalmente se arrepiente y las cosas continúan como antes. Sue se enamora del presentador del programa de televisión donde colabora y todos, incluso Will, notan cómo está más contenta, de tal manera que incluso le pide consejo a Will y parece que la relación entre ellos comienza a ser de buenos compañeros. Finalmente Sue es traicionada por el egocéntrico seductor y se vuelve de nuevo la persona intransigente y temida de siempre. Quinn y Finn sienten que ya no son los populares y eso supone un duro golpe sobre todo para Quinn. Rachel y Puck comienzan un idilio, pero se dan cuenta que Rachel está enamorada de Finn y Puck de Quinn.</p>

Capítulo:	9. Ruedas
Duración:	41'31"
Director:	Paris Barclay
Foto	 <p>A group of approximately ten people, mostly young adults, are performing on a stage. They are all seated in wheelchairs and wearing matching yellow shirts and dark pants. They are arranged in a semi-circle, facing towards the center of the stage. The background is dark with some stage lighting.</p>
Argumento	<p>El coro <i>New Directions</i> tiene que asistir a un concurso y tienen que trasladarse en autobús. Los recortes presupuestarios hacen que no puedan alquilar un autobús con acceso a personas con discapacidad por lo que Artie no podrá viajar con ellos. Will les propone a los componentes de <i>Glee</i> un ejercicio de utilizar durante una semana completa una silla de ruedas para moverse en la escuela para que tomen conciencia de la dura situación de las personas discapacitadas. Estos reconocen el esfuerzo de Artie y llevan a cabo distintas acciones para conseguir el dinero para un autobús adaptado. Kurt reivindica hacer el número de la soprano en un número musical y su padre lo apoya. Finalmente, tras una prueba, será Rachel la elegida. El director del centro obliga a Sue a hacer las pruebas para ingresar en el club de animadoras a una chica con síndrome de Down, esta acepta y se descubre que la propia Sue tiene una hermana con síndrome de Down a la que mantiene y cuida con todo cariño. Puck ofrece dinero a Quinn para ella y su bebé intentando demostrarle que él puede ser un gran padre. Tina hace un esfuerzo por superar su timidez y descubre que no es tartamuda.</p>


Capítulo:	10. Balada
Duración:	43'44"
Director:	Brad Falchuk
Foto	
Argumento	<p>Quinn con la ayuda de Finn hace el esfuerzo de contarles a sus padres que está embarazada. Estos la repudian y la expulsan de casa. Finn también se lo cuenta a su madre y esta les ofrece su apoyo y acoge en su casa a Quinn. Finn hace el esfuerzo de hacer un número musical de una balada con Kurt y trata de entenderlo, ya que este está enamorado de Finn. Rachel se siente atraída por el profesor Will y este hace un esfuerzo para no hacerle daño y demostrarle que ese sentimiento no es real, que es pasajero. Todo el club <i>Glee</i> ofrece su apoyo a Quinn y</p>


Capítulo:	11. Hairografía
Duración:	41'26"
Director:	Bill D'Elia
Foto	
Argumento	<p>Sue filtra información sobre los números musicales que está preparando <i>New Directions</i> a dos coros que se van a presentar al concurso para que el <i>Glee</i> pierda. Will sospecha lo que Sue está haciendo y decide, asesorado por Emma, contactar con los coros y mostrarse mutuamente el trabajo que están haciendo. El coro de la escuela de chicas Jane Adams Academy ha hecho un número musical muy potente al que Rachel quita importancia porque solo utilizan el recurso de la "Hairografía" (mover mucho el pelo). El otro coro es un coro de sordomudos. Quinn ha decidido tener al bebe y se produce un acercamiento entre ella y Puck. Quinn decide darle el niño a Terri sin que Will se entere, ya que Terry continúa con su falso embarazo. Finn le confiesa a Quinn que se ha sentido atraído por Rachel.</p>




Capítulo:	12. Colchón
Duración:	41'00"
Director:	Elodie Keene
Foto	
Argumento	<p>Will y Rachel se esfuerzan por conseguir que el Club <i>Glee</i> esté en el anuario, pero ni el director, ni Sue, ni los propios componentes del <i>Glee</i> quieren porque siempre dibujan ridículos dibujos sobre las fotografías de estos. Quinn reivindica a Sue estar en el anuario dentro del Club de animadoras y esta no lo permite. Rachel consigue que New Direction actúe en un anuncio de colchones con un número musical. Will descubre que lo del embarazo de Terri es una mentira y rompe con ella sintiéndose engañado y destrozado. Finalmente el <i>Glee</i> consigue estar en el anuario y Will continúa siendo su director.</p>


Capítulo:	13. Secciones
Duración:	41'00"
Director:	Brad Falchuk
Foto	
Argumento	<p>Finalmente ha llegado la semifinal y Sue filtra a los otros dos grupos que participan los números que va a interpretar New Direction. Estos interpretan los mismos números y New Direction hace el esfuerzo de improvisar e interpretar otros números y son los ganadores. Finn se entera de que el padre del bebé de Quinn es Puck y se siente engañado y traicionado por su novia y su amigo. Emma decide no casarse con Ben y Will y ella comienzan una relación.</p>


Capítulo:	14. Saludos e infiernos
Duración:	43'23"
Director:	Brad Falchuk
Foto	
Argumento	<p>Emma y Will están saliendo, pero Emma se siente muy asustada por esta primera relación y Will muy confundido por todo lo que ha vivido con su mujer por lo que deciden darse un tiempo. Finn rompe con Rachel y esta es seducida por Jesse, el líder de Vocal Adrenaline, que es el coro rival de New Direction para la final. Todos los miembros de <i>Glee</i> le piden a Rachel que deje de salir con Jesse porque este la ha conquistado para espiarlos, pero Rachel está muy enamorada de él.</p>

Capítulo:	15. El poder de Madonna
Duración:	42'50"
Director:	Ryan Murphy
Foto	
Argumento	<p>En el club <i>Glee</i> deciden reivindicar la igualdad entre hombres y mujeres a través de un tema de Madonna. Emma se decide a tener su primera relación sexual con Will, pero no está preparada. Lo mismo le sucede a Rachel con Jesse, que tampoco siente que es la persona que ama. Finn tiene su primera relación sexual con una chica, pero al no ser con la persona que ama no se siente satisfecho. Se hace patente la relación de Artie y Tina, pero surgen conflictos entre ellos ante el abuso de masculinidad que adquiere Artie, aunque finalmente Artie comprende y hace el esfuerzo de pedir perdón a Tina. También Finn hace el esfuerzo de disculparse con Rachel y pedirle que quiere volver con ella.</p>

Capítulo:	16. Hogar
Duración:	41'00"
Director:	Paris Barclay
Foto	
Argumento	<p>Sue incorpora al grupo de animadoras a Mercedes y Kurt y les obliga a adelgazar. Mercedes no consigue adelgazar y lo pasa muy mal. Finalmente hace el esfuerzo de reivindicar en público su cuerpo y revelarse contra Sue. La madre de Finn y el padre de Kurt se hacen pareja y Kurt siente que su padre lo relega, ya que comparte muchos más intereses con Finn. Reaparece April con sus hábitos de beber y de tener distintos amantes, pero finalmente hace un gran esfuerzo y dejar el alcohol, montar un espectáculo y donar un espacio para el Club <i>Glee</i>.</p>


Capítulo:	17. Mala Reputación
Duración:	41'33"
Director:	Elodie Keene
Foto	
Argumento	<p>Los integrantes de <i>Glee</i> han conseguido un video de Sue privado cantando y bailando y lo cuelgan en las redes. Esto desata que todo los <i>Glee</i> quieran tener mala reputación y se esfuerzan para ello. Emma es informada por Sue que Will ha tenido dos flirteos e insulta y rompe con Will en público, creando hacia Will mala reputación. Will hace el esfuerzo de pedirle perdón a Emma.</p>

Capítulo:	18. Laringitis
Duración:	41'15"
Director:	Alfonso Gómez-Rejón
Foto	
Argumento	<p>Rachel se encuentra afectada por una laringitis y ha perdido la voz. Toma conciencia que los miembros de <i>Glee</i> no se están esforzando y Will decide ponerles un ejercicio para que salgan de su zona de control y se esfuercen. Todos hacen verdaderos esfuerzos: Kurt hace el esfuerzo de ser más masculino para agradar a su padre y que este le preste la misma atención que le muestra a Will y lo consigue. Finn se esfuerza por conquistar a Rachel y por hacerle ver que si viene un contratiempo hay que superarlo buscando nuevas posibilidades; Puck para no dejar de ser popular; Mercedes para demostrarle a Puck que lo importante es ser fiel a sí mismo. Rachel busca nuevos caminos en los que la voz no sea lo imprescindible. Todos quieren encontrar su sitio y lo consiguen con esfuerzo.</p>

Capítulo:	19. Sigue Soñando
Duración:	41'35"
Director:	Joss Whedon
Foto	
Argumento	Todos se esfuerzan por conseguir sus sueños: Rachel por encontrar a su madre; La madre de Rachel por tener la vida que desea; Arti por poder bailar con Tina; Will porque no cierren el Club <i>Glee</i> y porque sus miembros luchen por sus sueños.



Capítulo:	20. Teatralidad
Duración:	41'00"
Director:	Ryan Murphy
Foto	
Argumento	<p>Los miembros del Club <i>Glee</i> trabajan duro para preparar su participación en la final de Coros. También los componentes del coro rival Vocal Adrenaline. Rachel se esfuerza por recuperar a su madre, pero su madre tiene otros planes para su vida. Kurt se esfuerza para agradar a Finn ahora que viven en la misma casa y que forman parte de la misma familia, este lo defiende del bullying que recibe en la escuela por ser diferente. Puck se esfuerza por ser un buen compañero para Quinn y un buen padre para el hijo que van a tener. Tina se esfuerza por aceptarse y ser aceptada como es. Todos luchan y se esfuerzan por reivindicar ser lo que son, por aceptarse ellos y ellas mismas y que los acepten los demás.</p>

Capítulo:	21. Funk
Duración:	41'00"
Director:	Elodie Keene
Foto	
Argumento	Sue sigue luchando para que <i>Glee</i> desaparezca y buscando cualquier ocasión para humillar a Will, que trabaja incansablemente por mantener el Club y por conseguir sus objetivos. El coro Vocal Adrenaline y New Direction rivalizan antes de la final, todos trabajan duro para intentar conseguir el trofeo.

Capítulo:	22. Viaje
Duración:	41'34"
Director:	Brad Falchuk
Foto	
Argumento	<p><i>Glee</i> se presenta a la final y aunque nos son los ganadores se sienten ganadores y muy satisfechos y satisfechas por todo lo que han trabajado, aprendido, disfrutado, madurado y vivido a lo largo del año. Quinn tiene a su niña y decide darla en adopción a la madre de Rachel que deja el Vocal Adrenaline para vivir su maternidad. Sue permite que el Club <i>Glee</i> siga un año más y todos y todas están satisfechos de lo realizado e ilusionados sobre el próximo año en <i>Glee</i>.</p>

### 5.1.4 Análisis del esfuerzo en GLEE

Una vez visualizados los 22 capítulos de la primera temporada de la serie *Glee*, y habiendo analizado los datos, tanto cuantitativos como cualitativos (con el empleo de variables bidimensionales), todos ellos recopilados mediante el formulario diseñado ya comentado, detallamos a continuación la representación e interpretación de los resultados:

#### 5.1.4.1 Tiempo dedicado al esfuerzo en la trama y su contexto

En primer lugar hemos cuantificado, en el tiempo total de duración de cada capítulo, el tiempo específico en el que podemos visualizar algún tipo de esfuerzo, sea el esfuerzo del tipo que sea, y se encuentre este incluido tanto en la propia trama como en el contexto de la misma.

Obtenemos con ello los siguientes resultados:

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo	
Capítulo 1	44:26	13:08	30%
Capítulo 2	41:00	22:02	54%
Capítulo 3	41:00	17:41	43%
Capítulo 4	41:00	16:22	40%
Capítulo 5	41:08	15:34	38%
Capítulo 6	41:00	10:10	25%
Capítulo 7	41:00	20:29	50%
Capítulo 8	41:00	21:29	52%
Capítulo 9	41:31	28:24	68%
Capítulo 10	43:44	22:48	52%
Capítulo 11	41:26	16:22	40%
Capítulo 12	41:00	23:19	57%
Capítulo 13	41:00	28:23	69%
Capítulo 14	43:23	19:14	44%
Capítulo 15	42:50	26:14	61%
Capítulo 16	41:00	16:57	41%
Capítulo 17	41:33	24:09	58%
Capítulo 18	41:15	18:17	44%
Capítulo 19	41:35	21:56	53%
Capítulo 20	41:00	26:53	66%
Capítulo 21	41:00	28:27	69%
Capítulo 22	41:34	25:40	62%
<b>Total</b>	<b>15:15:25</b>	<b>07:43:58</b>	<b>51%</b>

En este cuadro se detalla el esfuerzo realizado por capítulo y podemos observar cómo de los 41 minutos que dura cada capítulo, existe una variación del tiempo dedicado al esfuerzo que oscila entre un 69% en el que se muestra mayor esfuerzo, sobre todo en los capítulos finales y un 25% en el caso del que se registra un menor esfuerzo (el capítulo 6º 'vitamina D').

No existe una progresión clara del aumento del valor del esfuerzo desde el primer episodio al último de la primera temporada de la serie *Glee*. Los episodios que muestran mayor esfuerzo son el número 13 denominado "Secciones" y el 21 "Funk", con un 69% de tiempo mostrado de esfuerzo en ambos casos. Es importante tener en cuenta cómo estos episodios coinciden con la participación del Coro de *Glee* denominado "New Directions" en la semifinal del concurso de coros en el primer caso y con el capítulo anterior a la final del concurso en el segundo, lo que significa que son momentos en los que los protagonistas tienen que poner más énfasis, realizar más esfuerzo para conseguir su objetivo. En el primer caso, se trata de superar la primera prueba, que les permita acercarse a la meta, ganar la semifinal, y en el segundo, poder obtenerla, ganar el campeonato. Es por ello que el esfuerzo en estos momentos se incrementa de manera muy importante.

Este hecho es posible interpretarlo desde la relación entre sujeto-objeto del que Casetti y Di Chio (1994) y Gordillo (2009 a) nos hablan, en el apartado dedicado a la pragmática televisiva y concretamente al análisis de los personajes. En este caso el Coro es el sujeto y el ser vencedores del Campeonato de coros es el objeto de sus integrantes en la primera temporada de la serie. Esta relación expresa la dimensión del deseo de los personajes protagonistas adolescentes y su profesor, y al mismo tiempo al luchar por ese objetivo, actúan sobre el mundo que les rodea.

En el episodio 9, denominado "Ruedas", el esfuerzo se muestra un 68%, esto tiene que ver con la trama del mismo, centrada en concienciar a los jóvenes integrantes de *Glee* de una realidad social, que tiene que ver con la enorme cantidad de barreras físicas y mentales que han de superar las personas discapacitadas. Para ello, el profesor Will establece una actividad en la que durante una semana, todos han de hacer el esfuerzo de estar en silla de ruedas

en el centro, viviendo y sufriendo diariamente la experiencia de las personas que sufren esas limitaciones. Esto provoca esfuerzo físico, moral e intelectual, para adquirir un valor superior que es la empatía, que supone ponerse en el lugar de los demás y que finalmente los dirige a otro valor final, que es la solidaridad.

Si nos atenemos a lo esperado, debería ser un episodio de satisfacción, que premiara todo el esfuerzo realizado en los capítulos anteriores. Así, el sujeto, en este caso el coro New Directions, debería conseguir el tan ansiado objeto, ganar el campeonato. Sin embargo, esto no sucede así.

Gordillo (2009), nos mostraba, cuando analizábamos la narrativa audiovisual y concretamente las variaciones estructurales de los actos, cómo existe, entre otras, una transformación denominada sustitución, en la que el estado de partida no se corresponde con el de llegada. En la primera temporada de la serie *Glee* se produce una transformación de este tipo, ya que el Coro *New Directions*, no resulta vencedor, como se supone que era lo esperado. Pero sin embargo, lejos de suponer que la acción queda insatisfecha, apreciamos que se produce este tipo de sustitución, en el que los personajes no ganan lo esperado, pero toman conciencia de los aspectos positivos del proceso realizado, sintiéndose felices por la evolución que han obtenido como personas y en lo importante de todo cuanto han vivido. Este hecho permite dejar abierta la trama para la siguiente temporada, pero sobre todo transmite una visión muy importante del esfuerzo y es la de encontrar la satisfacción de este en el proceso y no solo en el resultado.

Se puede observar que en el total de la temporada, durante más de un 50% del tiempo de emisión, se puede visualizar que se está realizando algún esfuerzo, de forma explícita o implícita, esfuerzo moral, físico o intelectual, lo que pone de manifiesto que en la primera temporada de la serie *Glee* se muestra un grado de esfuerzo muy importante y significativo en la trama, lo que confirma nuestra hipótesis respecto a este aspecto.

#### **5.1.4.2 Tiempo que dedican los personajes al esfuerzo en cada capítulo**

En relación al análisis del tiempo que dedica cada uno de los personajes de *Glee* en la primera temporada, es importante destacar que se ha procedido a analizar

la realización de esfuerzo tanto en el tiempo discursivo como en el tiempo de la historia.

En el siguiente cuadro hemos procedido a clasificar a los personajes por orden alfabético y se han considerado tanto los personajes individuales, sean estos principales o secundarios, y los que podríamos denominar personajes corales, que se refieren a grupos, como son los coros rivales de “*New Directions*” o alumnos de otros centros.

Personajes	Tiempo discursivo		% tiempo de la temporada dedicada al esfuerzo	Tiempo Histórico		% tiempo respecto al curso escolar (9 meses * 21 días -15 vacaciones)
	00:00:00	00:00:00		00:00:00	00:00:00	
Alumnos Clase de Español	00:1:40	100	0%	0 d 2:2:0	7320	0,05%
Alumnos escuela de sordos	00:5:07	307	1%	0 d 0:30:0	1800	0,01%
Alumnos escuela Jane Adams	00:2:20	140	0%	0 d 0:10:0	600	0,00%
April Rhodes	00:9:18	558	1%	0 d 2:34:38	9278	0,06%
Artie Abrams	03:21:39	2199	22%	4 d 0:7:16	346036	2,30%
Becky Jackson	00:0:33	33	0%	0 d 0:20:0	1200	0,01%
Brittany S. Pierce	03:14:50	1690	22%	6 d 19:24:34	588274	3,91%
Bryan Ryan	00:5:06	306	1%	0 d 1:5:0	3900	0,03%
Burt Hummel	00:4:11	251	0%	0 d 8:22:56	30176	0,20%
Componentes de Vocal Adrenaline	00:14:37	877	2%	0 d 5:16:29	18989	0,13%
Componentes Equipo animadoras y	00:4:21	261	0%	0 d 2:30:33	9033	0,06%
Componentes Equipo Fútbol	00:16:02	962	2%	0 d 6:31:0	23460	0,16%
Dave Karofsky	00:4:21	261	0%	0 d 2:30:33	9033	0,06%
Director Figgins	00:20:03	1203	2%	0 d 2:27:30	8850	0,06%
Emma Pillsbury	00:26:35	1595	3%	0 d 4:16:55	15415	0,10%
Finn Hudson	03:48:15	2295	25%	8 d 10:26:15	728775	4,85%
Henri St. Pierre	00:1:58	118	0%	0 d 2:10:0	7800	0,05%
Howard Bamboo	00:1:58	118	0%	0 d 2:10:0	7800	0,05%
Jacob Ben Israel	00:1:33	93	0%	0 d 4:0:30	14430	0,10%
Jesse St. James	00:36:54	2214	4%	0 d 11:44:12	42252	0,28%
Ken Tanaka	00:5:22	322	1%	0 d 3:16:30	11790	0,08%
Kurt Hummel	03:37:50	2270	24%	7 d 16:30:40	664240	4,42%
Matt Rutherford	02:56:12	10572	20%	3 d 6:27:40	282460	1,88%
Mercedes Jones	03:31:38	2138	23%	9 d 2:31:44	786704	5,23%
Mike Chang	02:56:12	10572	20%	3 d 6:27:40	282460	1,88%
Noah Puckerman	03:14:12	1652	22%	6 d 22:37:10	599830	3,99%
Personaje extra	00:0:27	27	0%	0 d 0:45:0	2700	0,02%
Quinn Fabray	03:18:58	1938	22%	6 d 22:23:0	598980	3,98%
Rachel Berry	03:57:39	2325	26%	23 d 19:20:23	666921	13,68%
Sandy Ryerson	00:0:27	27	0%	0 d 0:45:0	2700	0,02%
Santana Lopez	03:10:23	1423	21%	3 d 18:20:34	325234	2,16%
Shelby Corcoran	00:2:13	133	0%	0 d 6:5:0	21900	0,15%
Sue Sylvester	00:17:52	1072	2%	0 d 16:26:0	59160	0,39%
Tina Cohen-Chang	03:17:50	1870	22%	3 d 18:4:24	324264	2,16%
Will Schuester	03:18:51	1931	22%	7 d 18:7:6	670026	4,46%

Analizando en primer lugar el tiempo discursivo (en azul), comprobamos que son los personajes principales como Rachel Berry (con 3 horas, 57 minutos y 38 segundo, lo que supone un 26% de tiempo de esfuerzo) y Finn Hudson (con un 25%) los que aparecen más tiempo realizando algún tipo de esfuerzo, pero les

siguen muy de cerca Kurt con un 24%, Mercedes con un 23% y finalmente Artie, Tina, Quinn y Noah igualados con un 22%.

Es importante destacar que los personajes adolescentes secundarios como Brittany, Santana, Matt y Mike alcanzan también niveles muy altos de tiempo dedicado al esfuerzo, oscilando entre el 22% y el 20%. Esto es debido a que se trata de una serie coral en la que gran parte del tiempo tanto los protagonistas como los secundarios se encuentran realizando actividades conjuntas.

Los personajes principales adolescentes dedican por tanto un mínimo de un 20% del tiempo total de la serie a realizar algún esfuerzo, un valor muy significativo teniendo en cuenta que este porcentaje viene determinado en función a los minutos de la serie y que los personajes no aparecen todo el tiempo.

En gran parte este valor viene dado por el trabajo realizado en los ensayos y actuaciones del grupo *Glee*, que ocupan un total de 3 horas 17 minutos y 32 segundos de visionado, un tiempo muy importante en función del tiempo de duración de toda la primera temporada que es de 15 horas y 15 minutos. Por tanto, a los personajes del *Glee* club se les ve en los ensayos y funciones un 21'90 % del total de la temporada, un tiempo de esfuerzo considerablemente alto.

En referencia a los personajes protagonistas adultos, destaca por encima de todos el profesor y director de *Glee*, Will Schuester con un 22%, Este valor es muy importante y viene determinado por el esfuerzo moral que este personaje realiza para mantener activo el Club *Glee* frente a todas las dificultades que encuentra para hacerlo desaparecer y, por otra parte, por su activa participación en gran parte de los ensayos. Les siguen a mucha distancia Emma con un 3% y Sue con un 2%. Cabe destacar cómo Terri, la esposa de Will, aparece con un 0% de esfuerzo, básicamente porque no se ha considerado que sus esfuerzos (presionar a Will, engañar, dar pastillas a los adolescentes...) sean positivos, lo que denota que es el personaje antagonista de su marido en muchos aspectos, pero sobre todo en aquellos que tienen que ver con el esfuerzo y el trabajo.

En el apartado del tiempo de la historia (en verde), hay que tener en cuenta algunas consideraciones:



- Para contabilizar el tiempo que se marca como histórico, hemos utilizado criterios que se corresponden con el tiempo de desarrollo de las actividades que se llevan a cabo de manera habitual y cotidiana. Así, por ejemplo, hemos considerado que cuando se está desarrollando un ensayo o una sesión de trabajo en el Club *Glee*, que suele ser lo más habitual, el tiempo discursivo se corresponde con un tiempo de la historia de una hora, que es lo que suele durar una clase.
- En el caso de que en el desarrollo de la trama, mediante, por ejemplo, la aparición de un reloj antes y después del desarrollo de una actividad, o cuando en el diálogo de los personajes se deja constancia del tiempo de la historia exacto, se ha procedido a contabilizar dicho tiempo.
- A la hora de establecer una comparativa del tiempo de la historia que dedica cada personaje al esfuerzo, hemos considerado que el tiempo que dura la temporada se corresponde con un curso escolar, ya que esta es una de las características de las series adolescentes que se desarrollan en el ámbito escolar o la universidad, calificadas como *séries Collèges* y que se corresponde con la serie que estamos analizando.

De esta forma, establecemos que el tiempo de la historia de la serie es de 9 meses por 21 días laborables cada mes, menos 15 días de vacaciones, lo que hacen un total de 174 días.

- Teniendo en cuenta estas premisas, nos encontramos algunos casos, en los que el tiempo de la historia se refiere a períodos muy largos de días, incluso de años, que además se han producido fuera del curso escolar donde se sitúa la temporada de la serie analizada, haciendo referencia a períodos de tiempo muy anteriores a la temporada escolar que queremos utilizar de referencia. Tenemos así el caso de Rachel, que en el primer capítulo, cuando se está realizando la presentación de su personaje se recurre al recurso narrativo del *flashback*, de tal manera que se muestra cómo Rachel lleva realizando clases de canto o baile desde que era muy pequeña, lo que ha supuesto esfuerzos diarios, que se muestran como esfuerzos placenteros. Teniendo en cuenta la edad actual de Rachel, se puede considerar que el tiempo que la protagonista ha dedicado a estos

esfuerzos puede ser de alrededor de 10 años. Sin embargo hemos decidido no considerar este tiempo de esfuerzo, centrándonos únicamente en los tiempos de esfuerzo del curso escolar que muestra la primera temporada. La razón de esta decisión viene determinada porque al realizar el análisis numérico, este valor queda como *outliers*, impidiendo cualquier comparación.

De esta forma, computamos como tiempo de la historia para las clases de baile de Rachel únicamente la parte que está dentro de la temporada de la serie, es decir, que hemos establecido según la información que nos ofrece el discurso serial, que Rachel dedica cada día del curso escolar actual, una hora diaria de clase de baile. De esta manera los datos cuantitativos obtenidos sobre este personaje pueden ser comparados con los del resto de los personajes, si bien es importante poner de manifiesto que en la serie se muestra que Rachel lleva 'toda su vida' esforzándose.

Con estas premisas, podemos comprobar en la tabla, que los personajes principales muestran un esfuerzo diario de entre un 3% y un 6% en sus 24 horas diarias. En este sentido es importante tener en cuenta que en la serie *Glee* se muestra predominantemente el esfuerzo dedicado a las actividades del Club *Glee*, muy por encima del esfuerzo que realiza el equipo de fútbol o el equipo de entrenadoras y que solo de forma muy puntual se muestra el esfuerzo escolar, aunque se entiende, de forma implícita, que también se lleva a cabo. Estos hechos muestran que los personajes adolescentes de la primera temporada de la serie muestran el esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, puesto que además de llevar a cabo su formación escolar, desarrollan otras actividades como pertenecer al Club *Glee*, al equipo de fútbol o al equipo de animadoras. Algunos personajes incluso forman parte de estos tres grupos al mismo tiempo, es decir compatibilizan estar en el Club *Glee*, estar en el equipo de fútbol y en el grupo de las animadoras/es. Esto demuestra la gran capacidad de esfuerzo y trabajo satisfactorio que desarrollan los adolescentes, en su mayor parte protagonistas de la serie. Todas y todos, además de su curso escolar, desarrollan otras actividades de forma muy intensa. Se muestra por tanto adolescentes con iniciativa, activos, con fuerza de voluntad, con capacidad de esforzarse y trabajar para conseguir sus objetivos.

Su forma de divertirse es mediante la música, el baile, el deporte, la acrobacia... no encontramos en esta primera temporada a los adolescentes divirtiéndose en fiestas, bares, etcétera, no aparecen bebiendo o tomando drogas para divertirse.

### 5.1.4.3 Diferenciación por edad y sexo

Hemos realizado un análisis del tiempo dedicado a esfuerzo según el sexo y que sean personajes principales adultos o adolescentes y secundarios adultos o adolescentes.

<b>Personajes principales adolescentes:</b>		
	tiempo esfuerzo discursivo	tiempo esfuerzo histórico
HOMBRE:	14:01:56	27d. 1:41:21
MUJER:	14:06:05	43d. 6:19:31
TOTAL:	28:08:01	70d. 8:0:52

<b>Personajes secundarios adolescentes:</b>		
	tiempo esfuerzo discursivo	tiempo esfuerzo histórico
HOMBRE:	06:54:07	7d. 14:11:35
MUJER:	06:25:13	10d. 13:45:8
TOTAL:	13:19:20	18d. 3:56:43

Ya habíamos comprobado que los adolescentes secundarios aparecían esforzándose entre un 20 y un 22 % del tiempo del capítulo y los adolescentes principales entre un 23 y un 26%, lo que suponía una pequeña diferencia. Sin embargo, comprobamos que en este cuadro, al totalizar los tiempos en valores absolutos, llama la atención que el tiempo mostrado por los secundarios es menor de la mitad del tiempo de los principales. Esto no es un error y solo denota que hay menos personajes secundarios (4) que principales (8) y por tanto el tiempo sumado es considerablemente menor.

También podemos ver en ese mismo cuadro, donde diferenciamos la variable sexo, que no existe una distinción clara a la hora de mostrar esfuerzos, estando bastante bien repartido. La única diferenciación puede observarse en el tiempo

discursivo de los protagonistas adolescentes, lo que viene dado básicamente por el personaje de Rachel, más que por una diferencia de sexos.

<b>Personajes principales adultos:</b>		
	tiempo esfuerzo discursivo	tiempo esfuerzo histórico
HOMBRE:	03:18:51	7d. 18:7:6
MUJER:	00:44:42	0d. 20:46:55
TOTAL:	04:03:33	8d. 14:54:1

<b>Personajes secundarios adultos:</b>		
	tiempo esfuerzo discursivo	tiempo esfuerzo histórico
HOMBRE:	00:39:05	0d. 20:16:56
MUJER:	00:11:31	0d. 8:39:38
TOTAL:	00:50:36	1d. 4:56:34

Si analizamos la tabla de tiempos dedicados al esfuerzo comparando los personajes principales adultos y secundarios, observamos que, ahora sí, existe una diferencia entre el tiempo dedicado por los protagonistas y el dedicado por los secundarios, pues en este caso sí hay menos protagonistas (4) que secundarios (5) y sin embargo el tiempo discursivo de esfuerzo de protagonistas es casi cinco veces mayor que el de secundarios. Esto es razonable puesto que el protagonismo y tiempo de la serie recae fundamentalmente en los adolescentes del grupo *Glee* y los personajes principales adultos que los rodean. Los adultos secundarios tienen muy poca participación y por tanto menos esfuerzo. Además, los protagonistas adultos, como Will, son modelos basados en el esfuerzo como satisfacción. Si comparamos por sexo, vemos que sí existe una diferenciación evidente, que viene dada porque el principal adulto hombre es Will y la principal adulta mujer es Sue, que es antagonista.

Al no existir un número alto de protagonistas adultos, no podemos considerar que se esté transmitiendo la idea de que los adultos varones se esfuercen más que las mujeres.

#### 5.1.4.4 Análisis según el tipo de esfuerzo

Si analizamos los esfuerzos realizados en función de que sean esfuerzo físico, esfuerzo intelectual o esfuerzo moral, observamos que básicamente lo que se muestra es un esfuerzo físico, lo que parece lógico, dado que la serie trata sobre un grupo de chicos que cantan y bailan. Así que en total identificamos 5 horas y 41 minutos de tiempo discursivo de esfuerzo físico, un 37% del total del tiempo de duración de la temporada.

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo (Físico)	
Capítulo 1	44:26	09:19	21%
Capítulo 2	41:00	13:15	32%
Capítulo 3	41:00	13:02	32%
Capítulo 4	41:00	16:22	40%
Capítulo 5	41:08	09:24	23%
Capítulo 6	41:00	09:51	24%
Capítulo 7	41:00	13:57	34%
Capítulo 8	41:00	17:42	43%
Capítulo 9	41:31	18:33	45%
Capítulo 10	43:44	22:02	50%
Capítulo 11	41:26	15:55	38%
Capítulo 12	41:00	06:44	16%
Capítulo 13	41:00	23:56	58%
Capítulo 14	43:23	14:10	33%
Capítulo 15	42:50	21:09	49%
Capítulo 16	41:00	16:48	41%
Capítulo 17	41:33	04:40	11%
Capítulo 18	41:15	16:43	41%
Capítulo 19	41:35	09:44	23%
Capítulo 20	41:00	26:09	64%
Capítulo 21	41:00	21:37	53%
Capítulo 22	41:34	20:07	48%
<b>Total</b>	<b>15:15:25</b>	<b>05:41:09</b>	<b>37%</b>

Es importante destacar cómo los capítulos donde se realiza mayor esfuerzo físico, el 20, el 13 y el 21, coinciden con los capítulos donde se realiza más esfuerzo en general. Como hemos analizado antes, son los episodios donde se

desarrollan las pruebas claves que permiten obtener los objetivos deseados, y las actividades necesarias para superar dichas pruebas, son fundamentalmente físicas.

El esfuerzo intelectual, no es tan visible, y viene representado básicamente por el trabajo de los adultos, como veremos a posteriori. Vemos en el cuadro de esfuerzo intelectual, que representa un 9% del total del tiempo de la temporada.

**nando esfuerzo intelectual en la consulta 1**

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo (intelectual)	
Capítulo 1	44:26	01:20	3%
Capítulo 2	41:00	03:20	8%
Capítulo 3	41:00	00:36	1%
Capítulo 4	41:00	00:00	0%
Capítulo 5	41:08	02:40	6%
Capítulo 6	41:00	00:00	0%
Capítulo 7	41:00	05:58	15%
Capítulo 8	41:00	01:42	4%
Capítulo 9	41:31	04:20	10%
Capítulo 10	43:44	03:08	7%
Capítulo 11	41:26	02:17	6%
Capítulo 12	41:00	05:49	14%
Capítulo 13	41:00	02:00	5%
Capítulo 14	43:23	03:44	9%
Capítulo 15	42:50	04:02	9%
Capítulo 16	41:00	09:14	23%
Capítulo 17	41:33	06:58	17%
Capítulo 18	41:15	00:45	2%
Capítulo 19	41:35	11:36	28%
Capítulo 20	41:00	04:13	10%
Capítulo 21	41:00	04:59	12%
Capítulo 22	41:34	04:14	10%
<b>Total</b>	<b>15:15:25</b>	<b>01:22:55</b>	<b>9%</b>

Los episodios donde se muestra mayor esfuerzo intelectual son el 19, con un 28 % y el 16 con un 23 %.

El episodio 19, “Sigue soñando”, es donde todos los personajes se esfuerzan por conseguir sus sueños, y en especial Will se esforzará de manera incansable para que el coro no desaparezca.

Sin embargo, sí se aprecia un tiempo muy considerable dedicado al esfuerzo moral en esta temporada. Hay que tener en cuenta que los esfuerzos no se han seleccionado de forma exclusiva, sino que en una secuencia podemos observar que se realiza un esfuerzo que puede ser físico, pero igualmente y de forma simultánea, también intelectual o moral. En muchos casos, por ejemplo, observamos cómo los chicos cantan o bailan, realizando el esfuerzo físico, pero a la vez están luchando contra sus miedos, sus problemas personales, lo que sin duda han de ser considerados esfuerzos morales.

Gráfico de barras mostrando el tiempo dedicado a cada capítulo y el tiempo en el que se ve el esfuerzo moral en la consulta 1.

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo (Moral)	
Capítulo 1	44:26	07:30	17%
Capítulo 2	41:00	12:35	31%
Capítulo 3	41:00	04:39	11%
Capítulo 4	41:00	10:58	27%
Capítulo 5	41:08	05:59	15%
Capítulo 6	41:00	03:55	10%
Capítulo 7	41:00	02:36	6%
Capítulo 8	41:00	02:21	6%
Capítulo 9	41:31	18:04	44%
Capítulo 10	43:44	21:40	50%
Capítulo 11	41:26	00:00	0%
Capítulo 12	41:00	13:41	33%
Capítulo 13	41:00	24:41	60%
Capítulo 14	43:23	07:54	18%
Capítulo 15	42:50	07:27	17%
Capítulo 16	41:00	16:05	39%
Capítulo 17	41:33	16:16	39%
Capítulo 18	41:15	00:45	2%
Capítulo 19	41:35	17:43	43%
Capítulo 20	41:00	14:42	36%
Capítulo 21	41:00	10:56	27%
Capítulo 22	41:34	23:06	56%
<b>Total</b>	<b>15:15:25</b>	<b>04:03:33</b>	<b>27%</b>

Así que el tiempo dedicado a mostrar este tipo de esfuerzo se nos va a 4 horas y 3 minutos, un importante 27 % del total del tiempo de la temporada.

El esfuerzo moral, como podemos observar en la tabla, se pone de manifiesto con más fuerza en el episodio 13 “Secciones” con un 60% y en el último episodio de la temporada, el número 22 “Viaje”, lo que coincide con los capítulos en los que se muestra más esfuerzo en general y más esfuerzo físico. Esto tiene sentido en la medida en que, como hemos comentado anteriormente, para conseguir los objetivos propuestos, son necesarios activar distintos tipos de esfuerzo. Sucede así en el caso de *Glee*, donde el esfuerzo físico y el moral van muy unidos.

### 5.1.4.5 Motivación positiva

Como ha sido plasmado en el apartado dedicado al valor del esfuerzo, Cort (1996) afirma que existe una estrecha vinculación entre este valor y la motivación. Para que se produzca esfuerzo es necesario que exista motivación y sobre todo y en especial motivación positiva.

La motivación tiene que ver con tener en cuenta y estimular los intereses que atraen y que mueven a una persona a hacer algo. En un principio esa atracción se provoca mediante interés externo, para posteriormente acceder a intereses internos.

Gráfico MOTIVACIÓN POSITIVA en la consulta 1

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve Esfuerzo con MOTIVACIÓN POSITIVA	
Capítulo 1	44:26	10:46	24%
Capítulo 2	41:00	14:18	35%
Capítulo 3	41:00	10:23	25%
Capítulo 4	41:00	15:31	38%
Capítulo 5	41:08	14:02	34%
Capítulo 6	41:00	09:29	23%
Capítulo 7	41:00	14:36	36%
Capítulo 8	41:00	18:01	44%
Capítulo 9	41:31	21:52	53%
Capítulo 10	43:44	21:51	50%
Capítulo 11	41:26	16:01	39%
Capítulo 12	41:00	15:58	39%
Capítulo 13	41:00	25:37	62%
Capítulo 14	43:23	16:33	38%
Capítulo 15	42:50	22:28	52%
Capítulo 16	41:00	12:59	32%
Capítulo 17	41:33	14:16	34%
Capítulo 18	41:15	16:43	41%
Capítulo 19	41:35	21:33	52%
Capítulo 20	41:00	30:41	75%
Capítulo 21	41:00	25:17	62%
Capítulo 22	41:34	24:05	58%
<b>Total</b>	<b>15:15:25</b>	<b>06:33:00</b>	<b>43%</b>

Como hemos visto, Bernardo (2002) profundiza en la relación entre motivación y esfuerzo, considerándolos dos caras de la misma moneda.

Es por ello que hemos analizado la motivación para realizar el esfuerzo, considerando si esta es positiva o no. Es decir, si el motivo por el que quieren realizar el esfuerzo es porque esperan que realizándolo les aporte algún bien, o por el contrario realizan el esfuerzo porque no hacerlo les supone un mal.

En el resultado comprobamos que de las 7 horas y 43 minutos que se visualizaban en general de esfuerzo, 6 horas y 33 minutos son esfuerzo con motivación positiva.

En nuestra investigación se confirma esa relación entre esfuerzo y motivación positiva, a la que alude Cort (1996), porque el porcentaje en que son mostrados ambos en el total de los capítulos, están muy aproximados, un 51% de esfuerzo y un 43 % de motivación positiva.

Esto viene determinado por el sistema pedagógico democrático y entusiasta que Will utiliza con su alumnado, basado en su vocación, profesionalidad y pasión en



la docencia, lo que produce un efecto muy positivo en los miembros de *Glee*. Sue Silvester, representa la pedagogía opuesta, donde el refuerzo negativo, la penalización y la falta de valores son la base de su docencia.

Los capítulos que muestran más motivación positiva son el episodio 20, “Teatralidad”, con un 75%, seguido del 21, “*Funk*” y el 13 “secciones”, siendo estos mismos en los que presentaban un mayor esfuerzo en general y también un mayor esfuerzo físico en particular.

#### 5.1.4.6 Placer o satisfacción en el esfuerzo

La siguiente variable analizada es el placer o la satisfacción al realizar el esfuerzo. Es importante destacar, como antes hemos señalado, cómo al final de la temporada, que coincide con el final del concurso, el coro de *Glee* “*New Directions*” no obtiene el primer premio, quedando en tercera posición. Esto podría ser considerado como una enorme derrota ante el esfuerzo de todo el año trabajando. Sin embargo, en la trama, los personajes lo convierten en una victoria, la de haber disfrutado durante el proceso del trabajo bien hecho, de lo aprendido, de lo que han madurado, de las amistades conseguidas, etc.

En este cuadro de la variable ‘placer’ podemos comprobar cómo del tiempo total en que se muestra esfuerzo en la primera temporada (7 horas, 43 minutos y 58 segundos), hay 5 horas, 51 minutos y 49 segundos en los que se muestra un esfuerzo que produce placer en sí mismo. Se trata de un 75%, es decir tres cuartas partes del total del esfuerzo.

Todo ello es propiciado, sin duda, por el ambiente ilusionante que se respira en el Club *Glee*. Este parámetro de placer o satisfacción lo consideramos como fundamental, ya que está manifestando que el esfuerzo y el trabajo es algo positivo.

Tiempo PLACER en la consulta 1			
	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo con placer o satisfacción	
Capítulo 1	44:26	10:11	23%
Capítulo 2	41:00	12:32	31%
Capítulo 3	41:00	10:52	27%
Capítulo 4	41:00	07:14	18%
Capítulo 5	41:08	09:11	22%
Capítulo 6	41:00	06:17	15%
Capítulo 7	41:00	16:14	40%
Capítulo 8	41:00	15:16	37%
Capítulo 9	41:31	15:05	36%
Capítulo 10	43:44	20:14	46%
Capítulo 11	41:26	15:55	38%
Capítulo 12	41:00	14:07	34%
Capítulo 13	41:00	25:56	63%
Capítulo 14	43:23	14:10	33%
Capítulo 15	42:50	23:35	55%
Capítulo 16	41:00	18:01	44%
Capítulo 17	41:33	11:59	29%
Capítulo 18	41:15	16:43	41%
Capítulo 19	41:35	18:08	44%
Capítulo 20	41:00	26:55	66%
Capítulo 21	41:00	20:18	50%
Capítulo 22	41:34	22:56	55%
<b>Total</b>	<b>15:15:25</b>	<b>05:51:49</b>	<b>38%</b>

Tal como sucede en el apartado anterior, es de nuevo en los episodios 20 y 13 en los que encontramos mayor tiempo de satisfacción o placer, con un 66 % y un 62 % respectivamente.

Por tanto, podemos concluir, que en la primera temporada de la serie *Glee*, se muestra un importante porcentaje de esfuerzo, y que dicho esfuerzo está basado en gran parte en una motivación positiva y a su vez genera placer y satisfacción.

#### 5.1.4.7 Hábito

Otra de las variables analizadas es el hábito en el esfuerzo. Como nos apuntaba también Cort (1996) en el marco teórico, cuando el esfuerzo se hace continuamente y de forma sistemática, es más fácil realizarlo, en la medida en la que se convierte en hábito.

Del total del tiempo de la primera temporada de *Glee*, en un 15% de ese tiempo se muestra esfuerzo como hábito. Hemos visto anteriormente que en un 50,68% del tiempo de la serie se visualiza esfuerzo, por lo que podemos deducir que aproximadamente un 30% de ese esfuerzo es realizado de manera habitual, un valor nada despreciable.

Es importante destacar, analizando este cuadro, que el hábito aumenta a partir de la segunda mitad de la temporada, en la medida en que el curso académico va progresando y las actividades que se realizan en el mismo se van convirtiendo en habituales.

Gráfico SACKRIFICIO en la consulta 1

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo por hábito	
Capítulo 1	44:26	01:34	4%
Capítulo 2	41:00	05:09	13%
Capítulo 3	41:00	03:24	8%
Capítulo 4	41:00	04:42	11%
Capítulo 5	41:08	01:53	5%
Capítulo 6	41:00	03:35	9%
Capítulo 7	41:00	07:32	18%
Capítulo 8	41:00	06:18	15%
Capítulo 9	41:31	05:08	12%
Capítulo 10	43:44	02:44	6%
Capítulo 11	41:26	00:00	0%
Capítulo 12	41:00	02:00	5%
Capítulo 13	41:00	02:00	5%
Capítulo 14	43:23	07:43	18%
Capítulo 15	42:50	09:08	21%
Capítulo 16	41:00	04:05	10%
Capítulo 17	41:33	09:26	23%
Capítulo 18	41:15	14:22	35%
Capítulo 19	41:35	06:02	15%
Capítulo 20	41:00	20:10	49%
Capítulo 21	41:00	13:47	34%
Capítulo 22	41:34	04:14	10%
<b>Total</b>	<b>15:15:25</b>	<b>02:14:56</b>	<b>15%</b>

#### 5.1.4.8 Sacrificio

Por otro lado, hemos analizado el sacrificio en el esfuerzo, no como contraposición al placer o satisfacción en la práctica de un esfuerzo sino, tal y como expresaba Gervilla (2003) y hemos puesto de manifiesto en la introducción de este trabajo, definiéndolo como la renuncia a algo para conseguir un objetivo mayor. De hecho, hay casos en los que se marca el esfuerzo como realizado con satisfacción y a la vez se marca como sacrificio, pues se está renunciando a algo que el personaje preferiría hacer (siempre de una forma evidente).

En este caso, observamos que no se muestra una gran cantidad de sacrificio, totalizado en 2 horas y 11 minutos. Los personajes parece que realizan el esfuerzo porque tienen buenos motivos y disfrutan realizándolo, no considerándolo una renuncia importante a otras posibilidades.

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo con sacrificio		
Capítulo 1	44:26	08:34		19%
Capítulo 2	41:00	09:10		22%
Capítulo 3	41:00	02:29		6%
Capítulo 4	41:00	01:41		4%
Capítulo 5	41:08	05:59		15%
Capítulo 6	41:00	00:38		2%
Capítulo 7	41:00	01:27		4%
Capítulo 8	41:00	03:02		7%
Capítulo 9	41:31	13:15		32%
Capítulo 10	43:44	02:01		5%
Capítulo 11	41:26	02:11		5%
Capítulo 12	41:00	06:17		15%
Capítulo 13	41:00	19:43		48%
Capítulo 14	43:23	03:14		7%
Capítulo 15	42:50	00:15		1%
Capítulo 16	41:00	07:08		17%
Capítulo 17	41:33	11:43		28%
Capítulo 18	41:15	00:45		2%
Capítulo 19	41:35	06:01		14%
Capítulo 20	41:00	13:53		34%
Capítulo 21	41:00	08:18		20%
Capítulo 22	41:34	03:27		8%
<b>Total</b>	<b>15:15:25</b>	<b>02:11:11</b>		<b>14%</b>

#### 5.1.4.9 Análisis de la combinación de variables en los personajes

Pasamos a continuación a estudiar los personajes principales teniendo en cuenta la combinación de parámetros más frecuentes.

En el cuadro que mostramos a continuación, analizamos todas las combinaciones posibles de variables bidimensionales, sumando el tiempo discursivo e histórico que cada personaje dedica a cada una de estas combinaciones.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	12 h. 48' 32"	29 días, 5 h. 16' 50"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	12 h. 47' 45"	15 días, 2 h. 18' 30"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	6 h. 08' 36"	2 días, 17 h. 31' 56"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	3 h. 49' 48"	2 días, 10 h. 12' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 19' 47"	0 días, 17 h. 17' 49"
No Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 44' 48"	0 días, 14 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 40' 49"	10 días, 23 h. 45' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 38' 24"	1 días, 16 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 38' 01"	0 días, 21 h. 04' 24"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 34' 08"	8 días, 17 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 28' 24"	0 días, 1 h. 17' 36"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 22' 48"	0 días, 2 h. 03' 57"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 21' 14"	0 días, 13 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 21' 09"	6 días, 1 h. 16' 30"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 20' 29"	0 días, 1 h. 03' 46"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 19' 30"	0 días, 13 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 18' 12"	0 días, 13 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 16' 12"	0 días, 13 h. 00' 10"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 15' 17"	0 días, 20 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 15' 03"	0 días, 7 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 13' 48"	1 días, 12 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 12' 44"	0 días, 1 h. 59' 55"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 11' 21"	0 días, 20 h. 15' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 10' 55"	0 días, 10 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 10' 52"	1 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 10' 17"	1 días, 7 h. 16' 29"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 08' 42"	0 días, 7 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 08' 06"	1 días, 0 h. 32' 35"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 08' 03"	0 días, 9 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 07' 36"	0 días, 5 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 07' 36"	0 días, 1 h. 09' 28"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 07' 29"	0 días, 7 h. 05' 30"

En dicho cuadro, totalizamos el tiempo de todos los personajes durante la primera temporada y es importante dejar constancia que estos tiempos no son comparables directamente con los que hemos visto por capítulo, puesto que aquí el tiempo de visionado real se multiplica por el número de personajes.

Si analizamos el tiempo dedicado en total por todos los personajes según las distintas variables, observamos que la mayor parte del tiempo discursivo, la dedican a esfuerzo físico, sin esfuerzo moral ni intelectual, con motivación positiva, sin hábito, con satisfacción o placer en el mismo proceso de esfuerzo y sin que se aprecie sacrificio, con un total de 12 horas, 48 minutos y 32 segundos y un tiempo de la historia de 15 días, 5 horas, 16 minutos y 50 segundos. Un tiempo discursivo muy similar de 12 horas, 47 minutos y 45 segundos y un histórico de 29 días, 5 horas, 16 minutos y 50 segundos se produce con idénticas variables, excepto en que en este caso sí se aprecia hábito. Esto viene dado básicamente por el tiempo dedicado en la serie a los ensayos del coro del Club *Glee* que son la actividad más destacada, en la que se desarrolla sobre todo esfuerzo físico, con motivación positiva, con satisfacción y placer en el desempeño.

A continuación se sitúa el esfuerzo físico igualmente, pero añadiéndole esfuerzo moral, sin intelectual y con motivación positiva, con satisfacción o placer en el mismo proceso del esfuerzo y sin que se aprecie sacrificio, con 6 horas, 8 minutos y 36 segundos de tiempo discursivo y con un histórico de 2 días, 17 horas, 31 minutos y 56 segundos.

Y le sigue el mismo que el anterior pero apreciándose también sacrificio, con un tiempo discursivo de 3 horas, 49 minutos y 48 segundos y un tiempo de la historia de 2 días, 10 horas, y 12 minutos.

Posteriormente, como podemos apreciar en la tabla, desaparece el esfuerzo físico, y se aprecia solo esfuerzo moral, con motivación positiva, sin hábito y con satisfacción o placer en el mismo proceso del esfuerzo y sin sacrificio, con un tiempo discursivo de 1 hora y 19 minutos y 47 segundos, lo que supone en tiempo de la historia 17 horas, 17 minutos y 49 segundos. Esto nos da información sobre cómo el esfuerzo moral es después del esfuerzo físico el más realizado en la serie, un esfuerzo moral, que se realiza con una motivación positiva, que no es realizado habitualmente sino solo cuando se considera necesario y que no implica sacrificio, por lo que los personajes no consideran que al realizarlo estén renunciando a algo por un valor superior.

Por tanto, los personajes de la primera temporada de la serie *Glee*, realizan fundamentalmente sobre todo esfuerzo físico, con una motivación positiva, con placer y satisfacción.

A continuación, es el esfuerzo moral el más importante, también con motivación positiva y generándoles placer y satisfacción.

Los resultados obtenidos, nos permiten confirmar cómo se cumple la hipótesis respecto a los personajes, en la primera temporada de la serie *Glee*, ya que los personajes muestran el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho, como fuente de satisfacción.

Lo que resulta de vital trascendencia para todas las personas consumidoras de esta serie en el mundo, ya que de forma intencionada o no, implícita o explícitamente, al visionar la primera temporada de *Glee*, se han podido ver

influenciadas por el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho, realizado con total satisfacción, por parte los protagonistas. Este afirmación, tiene su base entre otras, en la Teoría Disposicional de Zillman (2006 a y b), sobre la identificación con los personajes protagonistas y en las aportaciones de Potter (1990), que ponen de manifiesto, la influencia sobre las ideas, las actitudes y las conductas, etc., sobre las personas consumidoras de contenidos de entretenimiento.

Si analizamos uno a uno los personajes principales, nos encontramos:

### WILL SCHUESTER

Tal y como podemos ver en sus variables, la mayor parte del esfuerzo es igualmente el físico, lo que proviene de su participación docente activa en las clases de *Glee*, en las que se incluye como uno más, aunque lógicamente no al nivel que los personajes principales adolescentes.

E.FISICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 55' 37"	1 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 40' 58"	1 días, 4 h. 35' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 24' 31"	0 días, 3 h. 33' 20"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 09' 14"	0 días, 5 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 08' 19"	0 días, 0 h. 44' 22"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 06' 32"	0 días, 0 h. 27' 35"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 05' 46"	0 días, 0 h. 36' 04"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 32"	0 días, 1 h. 00' 59"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 04' 37"	0 días, 1 h. 35' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 03' 19"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 12"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 03' 02"	0 días, 4 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 55"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 36"	0 días, 3 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 29"	0 días, 0 h. 05' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 18"	0 días, 3 h. 00' 00"

En Will se aprecia un mayor esfuerzo intelectual, con un total de 22 minutos y 1 segundo del tiempo discursivo, muy por encima del que realizan los personajes principales adolescentes que realizan mayor esfuerzo intelectual, que son Artie, con 6 minutos y 62 segundos y Rachel con 6 minutos y 24 segundos. Este hecho se debe a su actividad como profesor. Por ello cuando realiza esfuerzos morales, que no se corresponden con sus principios, se aprecia que se introduce la variable sacrificio.

A continuación destaca en gran medida el esfuerzo moral, debido básicamente a que está sometido por una parte a la presión de la entrenadora del equipo de animadoras y a la de su mujer, lo que hace que él esté continuamente

debatándose entre abandonar la ética y sus sueños, o someterse a los designios de ambas mujeres.

Del mismo modo se encuentra sometido a la presión de tener que luchar continuamente por mantener el Club *Glee* frente a las presiones ya no solo de Sue, la entrenadora del equipo de animadoras, sino también del director del instituto, del entrenador del equipo de fútbol, de un miembro del comité del Instituto, etc., que no le apoyan abiertamente en esta aventura. Incluso los propios componentes de *Glee*, manipulados por terceros, dudan a veces de su capacidad para llevar el Club *Glee*.

Will se ve sometido a un gran conflicto moral producido por la fidelidad y lealtad que le debe a su esposa y a su aparente estado de embarazo y la atracción y el amor que siente por Emma, la orientadora del centro.

Sin embargo, su motivación es siempre positiva y su esfuerzo se realiza generalmente de forma placentera y pocas veces le supone sacrificio, aunque también lo realiza cuando es necesario.

## SUE SILVESTER

Sue es el personaje antagonista del profesor Will y su aparición en la serie es casi siempre para intentar hacer desaparecer el Club *Glee* utilizando las estrategias que sean necesarias.

Generalmente encarna un personaje que representa los contravalores: narcisista, competitiva, manipuladora, autoritaria, etc., aunque en ocasiones, de forma puntual y para darle credibilidad y realismo a su personaje la vemos enamorada, solidaria e incluso sensible.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 06"	0 días, 1 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 44"	0 días, 11 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv negativa	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 15"	0 días, 0 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 43"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 31"	0 días, 0 h. 20' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 01' 27"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv negativa	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 55"	0 días, 0 h. 01' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 38"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 33"	0 días, 0 h. 20' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 00"	0 días, 0 h. 00' 00"

En Sue predomina el esfuerzo físico, que curiosamente realiza con placer y sin sacrificio, aunque hablamos de 4 minutos de esfuerzo total del tiempo. En cualquier caso, siendo un personaje principal, los tiempos de esfuerzo son mínimos respecto a otros personajes, por lo que analizarlos no tiene sentido por no ser representativo.

Sue no realiza un esfuerzo moral, su esfuerzo es siempre inmoral, ya que no trata de resolver sus propios problemas o los de los otros, sino que su empeño es en crear problemas a los demás.

## EMMA PILSBURY

Emma, la orientadora del instituto se caracteriza por realizar en esta primera temporada un esfuerzo principalmente moral, con un valor 18 minutos y 97 segundos de tiempo discursivo, debido fundamentalmente a intentar no romper el matrimonio de Will, del que está enamorada, y también por su lucha contra la misofobia y sus problemas de relación con el sexo contrario por su falta de experiencia. En este sentido, el esfuerzo suele ser motivado positivamente, no siempre es placentero y en unas ocasiones requiere sacrificio y en otras no.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HÁBITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 04' 28"	0 días, 0 h. 25' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 19"	0 días, 0 h. 30' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 29"	0 días, 1 h. 05' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 23"	0 días, 1 h. 03' 20"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 08"	0 días, 0 h. 31' 30"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 02' 07"	0 días, 0 h. 02' 05"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 56"	0 días, 0 h. 25' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 42"	0 días, 0 h. 05' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 28"	0 días, 0 h. 05' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 35"	0 días, 0 h. 05' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 00"	0 días, 0 h. 00' 00"

Le sigue el esfuerzo intelectual que realiza como orientadora vocacional con un valor 11 minutos y 74 segundos de tiempo discursivo, que aunque es la mitad del tiempo de esfuerzo intelectual que lleva a cabo Will, es un tiempo muy considerable, teniendo en cuenta que Will es el personaje adulto protagonista.

El esfuerzo físico en este personaje es mínimo por las características del personaje.



## TERRI SCHUESTER

Terry es otro de los personajes antagonistas de Will junto con Sue. Como podemos ver en la tabla no realiza esfuerzo de ningún tipo, ya que representa los antivalores, es egoísta, mentirosa, poco trabajadora, etc., en definitiva lo opuesto al personaje de Will.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 15"	0 días, 0 h. 04' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 00"	0 días, 0 h. 00' 00"

## RACHEL BERRY

El caso de Rachel, uno de los personajes principales de la serie, es especial, porque justamente su perfil o arquetipo va encaminado a esforzarse y sacrificarse hasta lo imposible por conseguir su objetivo de triunfar en el mundo de la música.

Si vemos su cuadro de esfuerzos, observamos la cantidad de tiempo en la serie que se la ve esforzándose de forma física, como hábito, con motivación positiva, con satisfacción, y generalmente sin sacrificio, de alrededor de 1 hora y 7 minutos, lo que supone en tiempo de la historia 4 días 7 horas y 32 segundos. Y seguidamente otros 57 minutos y medio en tiempo discursivo lo que supone 1 día, 3 horas, 1 minuto y 30 segundos de tiempo de la historia, dedicados de la misma forma, pero en este caso realizando esfuerzo por hábito.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 07' 55"	4 días, 7 h. 00' 32"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 57' 29"	1 días, 3 h. 01' 30"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 33' 14"	0 días, 4 h. 59' 33"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 22' 36"	0 días, 7 h. 02' 30"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 10' 19"	0 días, 2 h. 48' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 23"	7 días, 13 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 04' 18"	0 días, 0 h. 11' 47"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 03' 12"	0 días, 15 h. 02' 03"
No Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 12"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 56"	7 días, 5 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 55"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 40"	0 días, 0 h. 06' 24"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 01"	0 días, 0 h. 23' 00"

Rachel también desarrolla un importante esfuerzo moral, ya que se ve sometida a la presión de sentirse entre sus propios compañeros de *Glee*, la única que lucha por encima de todo por su sueño de convertirse en una estrella. De la misma manera sentimentalmente hablando no se ve correspondida como desea por Finn y en con otras aventuras amorosas se siente estafada. El interés de encontrar a su madre biológica y el sentir cuando la encuentra que esta no está interesada en ejercer esta vinculación con ella supone un importante esfuerzo moral.

Sin embargo Rachel es un personaje que sigue haciendo esfuerzos por conseguir aquello que desea y lo hace siempre motivada positivamente, con placer y en la mayoría de los casos no le supone un sacrificio.

El esfuerzo intelectual, entendiéndolo como aquel derivado de realizar alguna actividad de estudio solamente mental, de este personaje en la primera temporada es poco significativo con 4 minutos, y 23 segundos por una parte y 2 minutos y 1 segundo de tiempo discursivo por otra, y siempre realizado junto con otro esfuerzo, en el primer caso físico y en el segundo moral. Este esfuerzo también es realizado con motivación positiva, con placer y sin sacrificio.

## FINN

En el caso de Finn, como podemos ver en las siguiente tabla, manifiesta un esfuerzo físico levemente superior a Rachel, con una diferencia de 5 minutos en tiempo discursivo, esto es debido a que Finn además de formar parte del Club *Glee*, pertenece al equipo de futbol y se le ve entrenando y jugando con el equipo del instituto.

El esfuerzo físico también lo realiza motivado positivamente, con placer y no le supone un sacrificio.

Finn realiza, como vemos en la tabla, esfuerzo moral con motivación positiva, con placer y a veces con sacrificio y otras sin él en esta primera temporada, con tiempos discursivos de 26 minutos y 40 minutos por una parte, 17 minutos y 31 segundos por otra, etc.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 12' 01"	4 días, 7 h. 03' 30"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 59' 17"	1 días, 7 h. 01' 30"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 26' 40"	0 días, 6 h. 15' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 17' 31"	0 días, 4 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 08' 22"	0 días, 1 h. 48' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 31"	0 días, 1 h. 02' 06"
No Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 12"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 03' 08"	0 días, 4 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 55"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 40"	0 días, 0 h. 06' 24"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 36"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 02' 30"	0 días, 16 h. 01' 40"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 14"	0 días, 4 h. 30' 00"

Este esfuerzo moral se manifiesta de diferentes maneras, en primer lugar en cómo Finn antepone su integridad moral y ética a su bienestar personal y social, cambiando el importante estatus social que tiene en la escuela, como capitán del equipo de fútbol, por formar parte del Club *Glee*, que lo convierte directamente en un miembro marginal del instituto.

Por otra parte, Finn se enfrenta al esfuerzo moral de apoyar a su novia Quinn su embarazo, a pesar de que se siente atraído por Rachel y de que este hecho puede hacerle abandonar sus sueños de ir a la universidad.

Este personaje se enfrenta además con esfuerzo a muchos de sus prejuicios y evoluciona moral y éticamente de forma positiva. Su esfuerzo moral es siempre con motivación positiva, a veces con sacrificio y otras sin él y la mayor parte del tiempo lo realiza con placer.

El esfuerzo intelectual que realiza Finn es inferior aún al que realiza Rachel con tan solo 2 minutos y 14 segundos, aunque la motivación es positiva, lo realiza con placer y sin que suponga sacrificio.

#### QUINN FABRAY

Por su parte, como se puede ver en el cuadro adjunto, Quinn realiza un esfuerzo físico levemente inferior a los que realizan Finn y Rachel, pero sigue siendo un esfuerzo importante, que lleva a cabo al principio como líder del grupo de animadoras y a partir del capítulo 3 de esta primera temporada como miembro del Club *Glee*.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 57' 40"	1 días, 3 h. 01' 30"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 54' 13"	4 días, 0 h. 29' 07"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 23' 31"	0 días, 3 h. 33' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 21' 02"	0 días, 5 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 33"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 12"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 55"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 40"	0 días, 0 h. 06' 24"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 36"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 11"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 56"	0 días, 0 h. 10' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 01' 54"	0 días, 1 h. 00' 33"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 54"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 51"	0 días, 2 h. 10' 00"

El esfuerzo físico lo realiza con motivación positiva, con placer y a veces con sacrificio y otras sin él.

Quinn lleva a cabo también un importante esfuerzo moral en esta primera temporada, con valores de 23 minutos y 31 segundo, 21 minutos y dos segundos, etc., de tiempo discursivo, al tener que enfrentarse a su embarazo no deseado y al conflicto que esto le crea con sus padres y con sus propios sentimientos hacia Finn y Noah.

Quinn hace el esfuerzo de enfrentarse a la entrenadora Sue y a sus propias contradicciones respecto el amor, la amistad, el estatus, etc., todo ello lo hace con motivación positiva, con placer y a veces con sacrificio y otras sin él.

En lo que se refiere al esfuerzo intelectual de este personaje es 3 segundos inferior al que realiza Finn, con tan solo 2 minutos y 11 segundos, y presenta las mismas características que el esfuerzo intelectual de Finn, con la única diferencia de que lo realiza con sacrificio.

## KURT HUMMEL

El personaje de Kurt Hummel realiza un esfuerzo físico muy importante con valores de 1 hora, 4 minutos y 43 segundos, 57 minutos y 40 segundos, por tanto comparable al que realizan Rachel y Finn, con una diferencia con ellos de entre 3 y 8 minutos.

Kurt es uno de los integrantes del Club *Glee* desde el principio y también forma parte a lo largo de esta primera temporada puntualmente del equipo de fútbol y del equipo de animadoras.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 04' 43"	1 días, 3 h. 52' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 57' 40"	1 días, 3 h. 01' 30"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 28' 56"	0 días, 4 h. 32' 30"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 18' 34"	0 días, 5 h. 02' 30"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 06' 19"	0 días, 1 h. 10' 20"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 49"	0 días, 23 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 03' 42"	3 días, 0 h. 03' 00"
No Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 12"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 03' 10"	0 días, 0 h. 02' 16"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 55"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 40"	0 días, 0 h. 06' 24"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 02' 40"	0 días, 0 h. 05' 10"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 36"	0 días, 3 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 43"	0 días, 0 h. 15' 00"

El esfuerzo físico que realiza es siempre con motivación positiva, con placer, generalmente sin sacrificarse y sin hábito.

En lo que se refiere al esfuerzo moral, apreciamos que es también muy importante y aunque es menor que el que realiza Rachel, se encuentra por encima del esfuerzo moral que realizan Finn y Quinn.

Kurt se enfrenta en esta primera temporada con el esfuerzo de reivindicar continuamente su rol de ser diferente, de ser homosexual y de intentar ser aceptado por su padre, sus amigos y amigas.

Además Kurt está secretamente enamorado de Finn y tendrá que aceptar que la relación con este solamente puede ser de amistad.

El esfuerzo moral de Kurt es por tanto muy significativo y apreciamos que lo hace motivado positivamente, con placer, sin hábito y normalmente no le supone un sacrificio.

El esfuerzo intelectual que realiza es de 5 minutos y 49 segundos, superior al de Quinn y Finn, pero inferior al de Rachel. Lo realiza motivado positivamente, con placer y sin sacrificio.

#### MERCEDES JONES

Este personaje realiza un esfuerzo físico ligeramente inferior que Kurt y que por supuesto Rachel y Finn que son los personajes más destacados, pero Mercedes Jones, al igual que el resto de los miembros del Club *Glee*, realiza un esfuerzo físico muy importante, debido a su asistencia a los ensayos y en las actuaciones del coro.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 59' 03"	1 días, 0 h. 34' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 57' 40"	1 días, 3 h. 01' 30"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 28' 26"	0 días, 4 h. 08' 30"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 21' 45"	0 días, 6 h. 02' 30"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 59"	0 días, 1 h. 10' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 32"	0 días, 13 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 47"	0 días, 0 h. 03' 40"
No Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 12"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 55"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 02' 51"	3 días, 0 h. 02' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 40"	0 días, 0 h. 06' 24"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 36"	0 días, 3 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 40"	0 días, 0 h. 03' 10"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 38"	0 días, 1 h. 00' 00"

Este esfuerzo lo realiza siempre con motivación positiva, con placer y sin sacrificio, con valores de 59 minutos y 3 segundos, 57 minutos y 40 segundos, 28 minutos y 26 segundos etc., de tiempo discursivo.

En lo que se refiere al esfuerzo moral, se encuentra levemente por encima de Kurt, su mejor amigo en la serie, porque Mercedes se encuentra discriminada en el instituto por su aspecto físico y por carecer de pretendientes, sin embargo ella enfrenta estos aspectos realizando esfuerzo moral y consigue superar sus dificultades, siempre motivada positivamente con placer y en general sin sacrificio

El esfuerzo intelectual realizado por Mercedes es de 5 minutos y 32 segundos muy similar al realizado por Kurt y lo hace también con motivación positiva, con placer y sin sacrificio.

## ARTIE ABRAMS

Artie, a pesar de ser un personaje con discapacidad física forma parte del Club *Glee* y con su carro de ruedas participa en el coro de *Glee* en igualdad de condiciones que el resto. Muestra de ello es, como vemos en la tabla, que realiza un esfuerzo físico muy considerable, superando a Quinn y a Mercedes. De la misma forma que el resto de los miembros del Club *Glee* realiza este tipo de esfuerzo motivado positivamente, con placer y casi siempre sin sacrificio.

El esfuerzo moral realizado es, como observamos en la tabla, significativo ya que Artie tiene que superar además de las barreras físicas, barreras mentales, para asimilar que aun siendo igual que los demás, habrá cosas que son muy difíciles

que pueda realizar, como bailar, que es uno de sus sueños, así como asumir que Tina quiera formar parte de su vida a pesar de todas las dificultades.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 00' 29"	1 días, 0 h. 37' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 57' 40"	1 días, 3 h. 01' 30"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 26' 33"	0 días, 4 h. 22' 30"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 18' 03"	0 días, 5 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 32"	0 días, 13 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 56"	0 días, 1 h. 05' 00"
No Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 12"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 55"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 40"	0 días, 0 h. 06' 24"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 36"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 03"	0 días, 0 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 54"	0 días, 0 h. 02' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 38"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 30"	0 días, 1 h. 00' 00"

El esfuerzo intelectual realizado en esta primera temporada por Artie es en total de 6 minutos y 62 segundos, por encima de todos los personajes adolescentes protagonistas y lo realiza con motivación positiva, con placer y sin sacrificio.

#### TINA COHEN-CHANG

El esfuerzo físico que realiza Tina es un esfuerzo similar al que realizan la mayor parte de los componentes del Club *Glee* y como en su caso lo hace motivada positivamente, con placer y casi siempre sin sacrificio.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 59' 57"	1 días, 2 h. 34' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 57' 40"	1 días, 3 h. 01' 30"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 26' 01"	0 días, 3 h. 55' 30"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 18' 26"	0 días, 5 h. 02' 30"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 57"	0 días, 1 h. 00' 30"
No Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 12"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 55"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 40"	0 días, 0 h. 06' 24"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 36"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 22"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 18"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 54"	0 días, 0 h. 02' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 38"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 30"	0 días, 1 h. 00' 00"

Tina realiza un esfuerzo moral en proporciones muy parecidas al que realiza Artie y con las mismas características. Su esfuerzo está dirigido a superar su gran timidez, al mismo tiempo que tiene que esforzarse para aceptarse a sí misma y para que Artie la acepte.

Tras Artie y Rachel, es la que realiza un mayor esfuerzo intelectual con un total de 5 minutos y 48 segundos y en las mismas condiciones que estos dos compañeros.

## NOAH PUCKERMAN

Por su parte Noah es un personaje que va adquiriendo protagonismo a lo largo de la primera temporada. Al principio es jugador del equipo de fútbol y posteriormente se incorporará al Club *Glee*. Por tanto, teniendo en cuenta este hecho podemos apreciar que realiza un esfuerzo físico considerable, con valores de 55 minutos y 45 segundos, 53 minutos y 52 segundos etc., de tiempo discursivo. Este esfuerzo como el resto de compañeros protagonistas de la serie es un esfuerzo motivado positivamente, realizado con placer y en la mayor parte de las ocasiones sin sacrificio.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 55' 45"	1 días, 2 h. 05' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 53' 52"	3 días, 21 h. 33' 37"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 25' 34"	0 días, 4 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 21' 15"	0 días, 4 h. 02' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 33"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 55"	0 días, 2 h. 00' 33"
No Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 12"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 03' 08"	0 días, 4 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 55"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 36"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 11"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 54"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 38"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 30"	0 días, 1 h. 00' 00"

El esfuerzo moral que realiza Noah es bastante considerable como vemos en la tabla y surge fundamentalmente de su esfuerzo por demostrar a Quinn que no es una persona frívola en el amor y que puede llegar a ser un buen compañero y un buen padre del hijo de ambos.

En esfuerzo intelectual Noah alcanza una puntuación total de 3 minutos y 41 segundos de tiempo discursivo, que se corresponde con aproximadamente la media del resto de sus compañeros y compañeras, con excepción de Artie y Rachel que se encuentran por encima.

#### 5.1.4.10 Conclusión del análisis de los personajes en *Glee*

Los resultados obtenidos sobre el esfuerzo, sus tipos, la motivación, el hábito, el placer y el sacrificio en los personajes de la primera temporada de la serie *Glee*, nos permiten, teniendo en cuenta las aportaciones de Casetti y Di Chio (1994) y Gordillo (2009 a), llegar a algunas conclusiones respecto a la relación entre los personajes.



Una de ellas tiene que ver con los personajes de Will y su mujer Terri. Desde el punto de vista fenomenológico, son personajes contrapuestos en relación al esfuerzo. Will es un personaje redondo, complejo y variado, que tiene sueños, y se esfuerza por conseguirlos, frente a Terri, que es un personaje plano, simple, unidimensional, a la que solo le interesa el dinero y vivir cómodamente sin realizar ningún tipo de esfuerzo. Mientras que el profesor se muestra dinámico, en continua evolución, lo que le supone llevar a cabo esfuerzos, su esposa se caracteriza por ser estática, no evolucionar. Will es activo, influenciador y modificador, a diferencia de su esposa que es pasiva, autónoma y conservadora.

Son, en definitiva, personajes protagonista y antagonista respecto al valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción en esta primera temporada.

En lo que se refiere a los personajes de Will y Sue, vemos cómo también son personajes protagonista y antagonista, pero respecto al tipo de esfuerzo que realizan y a la motivación que provoca dicho esfuerzo. Will realiza esfuerzos positivos, que le generan satisfacción, mientras que Sue funciona como limitadora, en el eje direccional Sujeto-Objeto, adopta el papel de oponente, dedicándose a arrebatarse o impedir que Will conserve o consiga lo que desea.

Ambos personajes realizan esfuerzos contrapuestos, los de Will son positivos, generan un trabajo bien hecho, mientras que los de Sue son también esfuerzos pero negativos, están destinados a destruir. Es por ello que el modelo de educación que transmiten son opuestos, mientras que Will pretende ayudar a los jóvenes a conseguir sus sueños en todos los sentidos, con motivación positiva que les genere placer, Sue solo persigue sus propios deseos, satisfacer su vanidad, y para ello utiliza a quien sea necesario, incluso a sus alumnas y alumnos, mediante una motivación negativa, basada en el poder y el miedo.

Este hecho tiene que ver con la polaridad de los valores a la que se refería García Morente (2000), en la que todo valor tiene su contravalor.

Desde el punto de vista formal, ambos personajes son redondos. Mientras que Will es un personaje lineal, uniforme y bien calibrado, Sue es inestable, contrastada y contradictoria. Desde el análisis del personaje como rol, que nos exponían Casetti y Di Chio (1994) y Gordillo (2009 a), ambos son activos,

influenciadores y modificadores, pero con lógicas y modelos de vida contrapuestos, lo que los convierte en protagonista y antagonista.

Estos personajes trasladan su relación a sus jóvenes estudiantes. Así, mientras que los primeros miembros de *Glee*, como son Rachel, Mercedes, Tina, Kurt, Artie y también Finn, tienen metas loables y luchan y se esfuerzan por conseguirlas con ayuda de su profesor; Quinn, Santana y Brittany representan la visión de su entrenadora Sue, dejándose manipular por ella y esforzándose para impedir y destrozar los logros de los miembros de *Glee*, infiltrándose en el propio Club para conseguirlo.

También es verdad que existen personajes que sufren una evolución positiva a lo largo de esta primera temporada. Los casos más evidentes son los de Finn y Quinn. En primer lugar, Finn, que de ser el personaje masculino más “popular” del instituto como capitán del equipo, es ‘forzado’ a entrar en New Direction y poco a poco incorpora todos los valores positivos de este grupo y que transmite su director, pasando a ser, aún con sus dudas y dificultades, miembro del club de pleno derecho, ganándose el liderazgo al final de la temporada. Así que vemos cómo uno de los personajes principales evoluciona episodio tras episodio, abriendo su mente y adoptando comportamientos menos estereotipados y más solidarios.

De la misma manera Quinn, líder del grupo de animadoras, que al principio representa al personaje antagonista de Rachel y del resto de los miembros de *Glee*, sufre una profunda transformación a lo largo de la primera temporada de la serie, como consecuencia de tener que enfrentarse a grandes problemas morales, como consecuencia de su embarazo.

Esta relación entre personajes que transmiten valores positivos y negativos tienen que ver con la polaridad de los valores a la que se refería García Morente (2000), en el sentido de que todo valor tiene su contravalor. De la misma manera sucede con los personajes de la serie *Glee*, respecto al valor del esfuerzo, unos transmiten el valor positivo del esfuerzo o la motivación y otros este mismo valor en negativo.

Todos los datos ofrecidos nos permiten comprobar que los personajes protagonistas de la serie *Glee* se caracterizan por una gran diversidad y capacidad de integración, lo que hace posible que se puedan tratar temas tan delicados como el *bullying*, los embarazos adolescentes, la homosexualidad, los desórdenes alimenticios y psicológicos, la integración de los discapacitados, la competitividad y sobre todo la capacidad de superación.

Estos temas son tratados desde los valores positivos, en el que el valor central es el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción.

Todos los personajes están situados en un ambiente de trabajo y las tramas transcurren en dicho ambiente. Todos ellos tienen objetivos personales y profesionales, y la mayoría de los objetivos son loables, es decir suponen una mejora para su vida y para la de los demás.

Los personajes protagonistas adultos como Will y Enma, representan los valores positivos implícitos en la actitud de luchar por conseguir metas loables, entre los que se encuentran valores instrumentales como el esfuerzo, el trabajo bien hecho, la empatía, etc, necesarios para acceder a otros superiores como la libertad, la justicia, la solidaridad etc., que conducen en definitiva a la felicidad, tal y como expresaba Gervilla Castillo (2003), frente a sus personajes antagonistas como son Sue y Terri.

Los personajes adolescentes tanto principales como secundarios se les ve haciendo explícitamente esfuerzos en el Club *Glee*, en los entrenamientos de fútbol o de las entrenadoras, algunos incluso están en varios de estos programas al mismo tiempo. Y de forma implícita se sobreentiende que están realizando su formación de enseñanza secundaria o bachillerato.

Todos los personajes adolescentes protagonistas además hacen el esfuerzo de enfrentarse a sus problemas de tipo moral con más o menos dificultades, pero nunca los dejan pasar, se acomodan o se conforman, luchan por solucionarlos.

Por tanto, todos ellos realizan esfuerzos físicos, intelectuales y morales, motivados positivamente y suelen obtener satisfacción en lo que hacen y como consecuencia de lo que hacen.

### 5.1.4.11 Lugares donde se realiza el esfuerzo

Otra variable que hemos analizado es el lugar donde se realiza el esfuerzo. En este sentido, se constata que la mayor parte del esfuerzo se realiza en la sala de ensayos del Club *Glee* con un 36,8%, poniéndose de manifiesto que es el lugar donde los personajes protagonistas adolescentes, acompañados por el profesor Will, pasan la mayor parte del tiempo trabajando y esforzándose para conseguir sus objetivos de ser vencedores en las semifinales de coros, así como llegar a la final

lugar	Tiempo en el que se ve esfuerzo en cada lugar (% Respecto al tiempo de toda la temporada)	
Auditorio Clasificatorias	00:25:08	5,42%
aula	00:05:47	1,25%
Biblioteca	00:05:48	1,25%
Campo de Futbol	00:16:50	3,63%
casa de Kurt	00:04:48	1,03%
Comedor instituto	00:04:53	1,05%
Despacho de Emma	00:15:51	3,42%
Despacho director	00:19:50	4,27%
despacho Sue	00:06:31	1,40%
Instituto	00:06:13	1,34%
Pasillos instituto	00:11:53	2,56%
Polideportivo	00:15:05	3,25%
Sala de ensayo y Teatro	00:06:20	1,37%
Sala de ensayos	02:47:23	36,08%
salón de April	00:07:59	1,72%
teatro final	00:12:42	2,74%
Teatro instituto	00:45:45	9,86%
Teatro Vocal Adrenaline	00:10:39	2,30%
tienda	00:04:45	1,02%
un teatro	00:05:19	1,15%

El siguiente lugar, con un porcentaje de tiempo de esfuerzo del 9,86% es el propio teatro del Instituto McKinley, donde se realizan ensayos, pero también actuaciones. A continuación se destaca el Auditorio de la fase clasificatoria con un 5,42%. Es importante aclarar que en este espacio además de mostrarse el esfuerzo de los protagonistas adolescentes componentes del Club *Glee*, se muestra el esfuerzo y el trabajo satisfactorio de otros coros rivales, formados también por adolescentes.

Otros espacios donde podemos apreciar el esfuerzo son el Campo de fútbol del Instituto con un 3,63% y en el polideportivo, con un 3,25%. Matizar, en este caso, que el trabajo esforzado que se muestra aquí lo realizan los miembros del equipo de fútbol y las animadoras, entre los que se incluyen algunos de los componentes del Club *Glee*, como Finn, Quinn, Kurt, Mercedes, etc.

Los siguientes lugares donde se muestra un esfuerzo considerable, pasan a ser lugares de trabajo de los personajes adultos, como se indican en la tabla anterior, se trata del despacho del director, con un 4,27% y el despacho de Emma, la orientadora vocacional y consejera del instituto, con un 3,42%. En estos espacios, por las personas que los ocupan y las actividades que en ellos se realizan se llevan a cabo esfuerzos intelectuales y morales.

#### **5.1.5 Recursos audiovisuales que contribuyen a determinar el esfuerzo**

Ponemos de manifiesto cómo en la primera temporada de la serie *Glee*, el recurso audiovisual que muestra el esfuerzo y el trabajo es la música, el canto y el baile, por tratarse de una serie musical en la que estas son las actividades principales, ya que el objetivo de los protagonistas es llegar a ser considerados como grandes profesionales del mundo del espectáculo musical.

Teniendo en cuenta los datos que hemos expuesto anteriormente, cuando se muestra mayor esfuerzo es en los ensayos y actuaciones de los adolescentes y la actividad que se desarrolla en los mismos es la de cantar y bailar. Existe una asociación directa en la primera temporada de *Glee* entre números musicales y esfuerzo y trabajo satisfactorio.

El esfuerzo y el trabajo reiterado de los números musicales sirven, además de para conseguir los objetivos que se han propuesto de ser finalistas y ganadores en el concurso de coros, para expresar sus propios conflictos personales y para solucionarlos. Entre la gran cantidad de casos donde se produce este hecho destacamos cómo la interpretación de una canción es utilizada por Finn para hacer el gran esfuerzo de contarles a los conservadores padres de Quinn, su novia, que esta está embarazada y que él es el padre de la criatura que va a nacer.

### 5.1.6 Recursos narrativos que contribuyen a determinar el esfuerzo

Como hemos desarrollado dentro del análisis de la narrativa del marco teórico, en general las series suelen contar con una estructura narrativa muy sencilla. Este patrón narrativo lo encontramos en la primera temporada de la serie *Glee*.

Como hemos estudiado de la mano de Casetti y Di Chio (1994) y Gordillo (2009 a) en referencia a la estructura narrativa, vemos cómo la primera temporada de la serie *Glee* presenta una composición tradicional, en donde existe una diégesis que es lineal en el tiempo, que sigue el esquema de planteamiento, nudo y desenlace. La composición temporal es cronológica lineal, ya que los acontecimientos se encuentran ordenados en el tiempo. Podemos apreciar cómo no existe ningún recurso narrativo que de forma continua y específica se asocie con el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción en la primera temporada de la serie *Glee*. De forma puntual, encontramos dos *flashback* en la primera temporada que de una manera evidente ponen en valor el esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción. Uno de ellos lo hemos descrito al analizar el tiempo de la historia, para presentar al personaje de Rachel. Hemos podido apreciar cómo en ese *flashback* se cuenta el trabajo intenso y satisfactorio que el personaje ha realizado para llegar a ser una gran estrella de la música. El segundo *flashback* lo encontramos en otro personaje principal, en este caso adulto como es el profesor Will, donde recuerda su estancia en *Glee* siendo estudiante, mostrando algunas de sus experiencias satisfactorias y también algunas de las grandes frustraciones a las que tuvo que enfrentarse.

En lo que se refiere al tiempo, tal y como Casetti y Di Chio (1994) y Gordillo (2009 a) nos han ilustrado en la parte teórica, en esta primera temporada de *Glee*, existe una correspondencia entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso, en pasado, presente y futuro, a excepción de los *flashback* que hemos comentado anteriormente. Sí es importante destacar cómo la relación existente entre la historia y el discurso en función del tiempo que representa, tiene una ordenación normal y respecto a la duración, es una duración anormal o anisocronía, en la que se produce una contracción, es decir, existe una menor representación del acontecimiento que del tiempo mismo. Un ejemplo de ello es cómo las clases de *Glee* en la historia están representadas con una duración

menor en el discurso. Esta es la razón por la que hemos analizado los esfuerzos en el tiempo de la historia y en el tiempo del discurso.

### 5.1.7 Análisis del éxito de la serie *Glee*

El episodio piloto, fue emitido el 19 de mayo de 2009 y la primera temporada se transmitió desde el 9 de septiembre de ese año al 8 de junio de 2010.

Es importante destacar que la serie norteamericana *Glee* ha contado con 4 temporadas y un total de 66 episodios de una duración aproximada de una hora.

#### - Concepción de la Serie *Glee*

La serie norteamericana *Glee* fue creada por Ryan Murphy, Brad Falchuk e Ian Brennan. Según Sheneider (2008), Murphy se inspiró en su propia infancia, ya que interpretó el papel principal en todos los musicales de su instituto. Brennan y el productor Mike Novick también estaban muy involucrados en los clubes de sus propias escuelas. Brennan originalmente escribió un guion para una película hecha para televisión basándose en sus propias experiencias en la escuela Prospect High School (Illinois), pero Murphy consideró que el concepto funcionaría mejor como una serie de televisión.

La cadena Fox solicitó el piloto de la serie a las quince horas de recibir el guion. Murphy atribuye este hecho al gran éxito que estaba teniendo la serie *American Idol*, que se estaba emitiendo en esta cadena. Murphy manifiesta que el hecho de que la serie de mayor éxito de la cadena fuera un musical influyó positivamente para que se interesasen por otro musical. Esta es la manera en que suelen actuar las cadenas, si un formato funciona, lo mejor es mantenerlo.

Esta serie se ha comparado con la película de High School Musical, pero el creador Ryan Murphy reconoce que nunca había visto este film y que lo que pretendió crear es un «musical posmoderno».

Los productores pretendían hacer un espectáculo familiar que llamara tanto la atención de adultos como de jóvenes o niños, con los personajes adultos protagonizando en igualdad con los líderes adolescentes. Su creador Ryan Murphy pretendía crear algo diferente a lo que se estaba emitiendo en ese

momento por internet y por televisión. Como recoge Fernández (2009), Murphy consideró que si todo lo que se estaba haciendo en ese momento eran personajes con armas, ciencia ficción, abogados, y la nueva fórmula de *American Idol* había funcionado, *Glee* tendría que funcionar.

*Glee* se sitúa en la escuela irreal William McKinley High School en Lima, Ohio, pero la serie se filmó en los estudios Paramount y en el instituto Helen Bernstein en Hollywood.

#### - Audiencia

Creemos interesante analizar en primer lugar la audiencia que la serie *Glee* alcanzó en el canal Fox en la emisión de la primera temporada que comenzó el 9 de septiembre de 2009 y finalizó el 8 de junio de 2010.

Según Seidman (2009), la primera temporada comenzó con una audiencia de 9,62 millones de espectadores y espectadoras y al final de la emisión de los 22 capítulos contaba con 10,92 millones, siendo la media de audiencia de 9.77 millones. Esto es el factor decisivo para que se acometiera una segunda temporada y así hasta 4 temporadas en total.

En España según el canal Formula TV, la audiencia de la primera temporada de *Glee* en Neox, donde comenzó a ser emitida el 22 de marzo de 2010, los lunes a las 22:00 horas, alcanzó en el primer capítulo los 285.000 visionados, lo que representa un 1.01 de Share y finalizó el último capítulo emitido el lunes 26 de abril del 2010 a las 23:53 con 250.000 visionados y un share de 2,3.

Ciertamente, *Glee* es una gran desconocida en nuestro país, como indica Simó (2011):

“¿Por qué? La razón principal puede estar en que no hay ninguna gran cadena detrás emitiéndola. En su momento Neox estrenó la serie con abundante promoción, incluido un flashmob en un centro comercial madrileño, pero la retiró de su parrilla antes de finalizar la primera temporada por su baja audiencia. Así que en España la serie sólo se puede seguir por FOX y bueno, por otros métodos de descarga previa por internet”.



### - Proyección internacional

La serie *Glee* ha sido vendida y emitida en canales de todo el mundo. En Australia lo hizo a través de la cadena Network Ten. Esta cadena incluso organizó una visita del elenco de la serie, antes de ser mostrada en televisión. También ha sido emitida en Canadá, Nueva Zelanda, y Fiyi. Y lo mismo en Sudáfrica a través de la cadena de televisión M-Net. En el Reino Unido, el canal E4 emitió la primera y segunda temporada. Sky1 decidió programar la tercera temporada de la serie dos días antes de que fuera estrenada en los Estados Unidos. La serie también fue programada en Italia una semana después de que se hiciera en los Estados Unidos. En Irlanda se emitía a través de TV3 junto con la cadena 3e. En Asia se ha podido ver en Filipinas, India, Malasia, Singapur, Indonesia y Japón. *Glee* también se ve en Brasil a través de la señal Rede Globo. En España pudimos verla a través de Neox, del grupo Atresmedia. En Latinoamérica cuenta con una importante distribución: en Argentina a través de TELEFE, en Chile en Canal 13, en Uruguay por Montecarlo TV, en Méjico por la Televisión Azteca, en Ecuador por Teleamazonas, en Cuba por Cubavisión y en Chile a través de la TVN.

Gran parte de estos canales disponen a su vez de sus portales web, desde donde puede visualizarse la serie y crearse un continuo vínculo con los y las fans de la serie.

En Australia existen distintos sitios en la red donde tener acceso a los capítulos de la serie y a todo tipo de información sobre la misma. Destacamos el portal Ten play, la página web de *Glee* Fans Australia de Facebook, la de twitter, así como portales donde es posible acceder a la música de la serie.

En España también se puede encontrar en el portal de Antena 3, en el portal Foxlife, además de abundante información en las webs de Fans de *Glee* en España de Facebook, en twitter, blogs... En el portal [www.formula.tv](http://www.formula.tv) es posible encontrar una información detallada sobre la serie, con ficha, noticias, capítulos, reportajes, fotos, videos, audiencia, críticas, comunidad, blogs y foro.

En Google+ existe una página, <https://plus.google.com/+GLEE/videos>, que podemos apreciar que a fecha 5 de junio de 2015, cuenta con 2.127.944

seguidores y seguidoras y con 45.217.266 visitas, cantidades que nos dan una idea de su éxito.

#### - Premios y nominaciones

Otro de los aspectos que pone de manifiesto el éxito de la serie *Glee* ha sido los importantes premios y nominaciones recibidos. Entre ellos, destacamos:

- En el año 2009:

La serie ganó cinco Premios Satélite en las categorías:

- ✓ «Mejor Serie de Televisión de Comedia Musical»
- ✓ «Mejor Actor» y "Mejor Actriz en una Serie de Televisión de Comedia Musical» por Morrison (Will) y Michele (Rachel)
- ✓ «Mejor Actriz de Reparto» por Lynch (Sue)
- ✓ «Mejor actriz invitada en serie de comedia» por Kristin Chenoweth.

- En el año 2010, *Glee* ganó

- ✓ Un premio Globo de Oro por «Mejor Serie de Televisión - Musical o Comedia»
- ✓ Morrison Michele y Lynch también recibió nominaciones actorales.
- ✓ La serie fue nominada para dos Premios del Sindicato de Guionistas de Estados Unidos, en las categorías de:
  - «Serie de Comedia»
  - «Nueva Serie»
- ✓ El premio «Mejor Interpretación de Reparto en una Serie de Comedia» en la 16.<sup>a</sup> entrega de los Premios del Sindicato de Actores.
- ✓ Premio Directors Guild en la categoría «Serie de Comedia»

✓ Diecinueve nominaciones a los premios Emmy, incluyendo



- «Mejor Serie de Comedia»
- «Mejor Actor Principal en Serie de Comedia» por Morrison.
- «Mejor actriz principal en Comedia» para Michele, que ganó cuatro de ellos.
- «Mejor Actriz de Reparto en una Serie de Comedia» por Lynch.
- «Mejor actor de reparto en Serie de comedia» por Neil Patrick Harris.

✓ El elenco fue invitado a cantar en la Casa Blanca por Michelle Obama en abril de 2010 para el rodado del huevo de Pascua.

✓ Morrison fue nominado a "Mejor Actor Principal en una Serie de Comedia" en los Premios Primetime Emmy 2010.

• En el año 2011 ganó:

✓ Un Golden Globe por «Mejor Serie de Televisión - de Comedia o Musical».

✓ Globos de Oro en las categorías «Mejor Actriz de Reparto» y «Mejor Actor de Reparto en una Serie de Televisión, Miniserie o Película hecha para TV».

✓ Doce nominaciones a los Emmy.

- Productos derivados de la serie

Uno de los aspectos que muestran el éxito de una serie es lo que se ha venido a denominar producción 360°, lo que significa que a partir del producto original se generan distintos productos derivados, lo que reporta además de una mayor promoción, importantes recursos económicos, puesto que se trata de explotar distintos productos que la serie ofrece a través de distintos medios. En este

sentido la serie *Glee* ha reportado un gran valor económico a través del mundo discográfico, de los conciertos de su elenco, de otros productos para televisión, videojuegos, de sus publicaciones, e incluso mediante una película de cine.

#### - Discografía de Glee

Al ser la característica principal de la serie la interpretación de numerosos números musicales, ejecutados por los personajes protagonistas adolescentes a modo de ensayos o actuaciones, se ofrecen una gran cantidad de versiones de canciones populares con géneros que van desde el rap, blues hasta el pop.

Por tanto, se presentan desde los clásicos de todos los tiempos a las canciones de moda, así como la recreación y homenaje a figuras de la canción, como en el caso de la primera temporada en la que el capítulo 15 titulado “El poder de Madonna” que fue dedicado a esta estrella de la canción.

Por tanto como recogen Martin (2009) y Kinon (2009), la discografía del elenco de *Glee*, es muy extensa, formada por dieciséis álbumes de bandas sonoras, seis álbumes de compilación, once reproducciones extendidas (EPS) y más de seiscientos sencillos. Las grabaciones fueron además habilitadas para la descarga digital.

Solo en la primera temporada se sacaron los siguientes trabajos:

El álbum debut del grupo “*Glee: The Music, Volume 1*”, fue lanzado por Columbia Records en noviembre de 2009, y alcanzó el número uno en Irlanda y el Reino Unido, el puesto tres en Australia, Canadá y en Reino Unido. Llegó a obtener la certificación de platino en cinco países, además de doble disco de platino y triple platino en Australia e Irlanda.

El primer sencillo "Don't Stop Believing", una canción de la banda Journey de 1981, fue top ten, alcanzando el número dos en el Reino Unido y número cuatro en Irlanda y en los Estados Unidos y Australia fue disco de platino.

En diciembre de 2009, su segundo álbum, “*Glee: The Music, Volume 2*”, alcanzó el número uno en Nueva Zelanda e Irlanda.

El EP “Glee: The Music, The Power of Madonna” que se lanzó en abril de 2010 para acompañar al episodio tributo de Madonna, alcanzó el primero puesto en la lista *Billboard 200*, alcanzando igualmente el primer puesto en la Canadian Albums Chart.

“*Glee: The Music, Volume 3 Showstoppers*” se dio a conocer en mayo de 2010 y logró debutar en el top ten a nivel mundial. En su lista de canciones fue incluida la interpretación de la canción “*Gives You Hell*” de la banda *The All-American Rejects* y que por primera vez alcanzó el puesto número uno en Irlanda.

El final de la temporada primera concluyó con un EP titulado “*Glee: The Music, Journey to Regionals*” que alcanzó el número uno en los Estados Unidos y en Irlanda, el número dos en el Reino Unido y Canadá, y el puesto tres en Australia.

“*Glee: The Music, The Complete Season One*” fue un álbum recopilatorio que contiene cien grabaciones de estudio de la primera temporada lanzando los tres primeros volúmenes (Volumen 1, Volumen 2 y Volumen 3)

También “*The Power of Madonna*” y “*Journey to Regionals*” fueron ampliados con *bonus tracks* junto con todos los sencillos de la primera temporada, con la excepción de “*Last Christmas*”, álbum que se publicó en la tienda iTunes Store el 14 de septiembre de 2010.

- Emisora de radio Glee

A partir del éxito de la serie y la recopilación de todos los temas clásicos y de las novedades de la música moderna en Inglés que se ha interpretado a lo largo de todas las temporadas de *Glee*, se creó una emisora de radio a través de internet “Glee.radio.net”, donde se tiene la posibilidad de acceder a todos los temas musicales de la serie.

- Gira de conciertos de Glee

Debido al éxito de la serie, el elenco de *Glee* ofreció giras de conciertos denominados “*Glee Live In Concert*”, con actuaciones alrededor de los Estados Unidos, Inglaterra e Irlanda.

Como muestra Serjeant (2009) las actuaciones musicales de *Glee* han logrado un éxito comercial impresionante, con más de treinta millones de copias digitales y más de once millones de discos vendidos en todo el mundo desde octubre de 2011. En 2009, el elenco de *Glee* tenía veinticinco sencillos entre los Billboard Hot 100 alcanzando a The Beatles. En 2010, había ochenta sencillos en el Billboard Hot 100, superando con creces el récord anterior. En febrero de 2011, *Glee* superó a Elvis Presley en el número de canciones en la lista Billboard Hot 100. La interpretación de “*Don't Stop Believing*” alcanzó el oro el 13 de octubre de 2009, logrando hasta 500.000 descargas, y el 16 de marzo de 2011 recibió la certificación de platino por tener más de un millón de ventas. La versión de “*Take a Bow*” interpretada en el episodio “*Showmance*” tuvo un efecto positivo en las ventas del tema original de Rihanna, haciéndolas aumentar en un 189% por ciento.

- La película sobre Glee

McClintock (2011) muestra cómo a partir de esta gira se realizó la película “*Glee: The 3D Concert Movie*”. Se trata de una película-concierto basada en las cuatro semanas de la gira “*Glee Live! In Concert!*” en Norteamérica, que refleja al elenco estudiantil de la serie actuando en la gira y en el *backstage* del concierto.

Esta película dirigida por Kevin Tancharoen, se estrenó el 10 de Agosto de 2011.

- Programas para la Televisión basados en la serie Glee

El canal de televisión Oxygen, como recoge Stelter (2010) y Stack (2010), comenzó a emitir en junio de 2011, un *reality show* llamado “*The Glee Project*” que saldría al aire en junio de 2011. El premio que se otorgaba al ganador o ganadora en este *reality* era una participación especial en *Glee*, concretamente en aparecer en siete episodios de la tercera temporada, mientras los o las semifinalistas aparecerían en dos capítulos solamente.

Simon (2010) muestra cómo el Canal 4 de Reino Unido creó el 7 de junio de 2010, el documental “*Gleeful: The Real Show Choirs of America*”. Este documental explora el fenómeno del coro estadounidense que inspiró a *Glee*.

McCabe (2010) reseña cómo en el verano de 2010, el Canal 5 del Reino Unido emitió “*Don’t Stop Believing*”, un reality de talentos inspirado por la serie de televisión de *Glee*. El programa contó con actuaciones en vivo en el que los grupos musicales de distintos países demostraban su talento en el canto y en el baile. El jurado, formado por cantantes de gran prestigio en el mundo de la música, seleccionaban a los mejores cantantes solistas y a los o las ganadoras se les ofrecía la oportunidad de unirse al elenco del *Glee* Club.

#### - Videojuegos basados en la serie Glee

Como se recoge en Stanley (2010), otro de los productos derivados de la serie *Glee* ha sido la creación de videojuegos, por tanto, *Glee* también ha llegado al mundo de las videoconsolas con Nintendo, Konami y dispositivos iOS.

Para la consola Wii están disponibles dos videojuegos llamados “*Glee Karaoke Revolution, Volumen 1*” y “*Glee Karaoke Revolution, Volumen 2*”. Existe también el “*Glee Karaoke Revolution, Volumen 3*” que está disponible tanto para Wii como para XBOX 360.

Para los dispositivos de Apple existe la aplicación “*Glee Karaoke*” que consiste básicamente en lo mismo, a diferencia de que el usuario puede compartir las canciones cantadas por él mismo con sus amigos y en la red.

También existe la aplicación “*Tap Glee*”, una aplicación similar al “*Guitar Hero*” pero con canciones de *Glee*, que consiste en acumular puntos atrapando estrellas.

Todos los juegos son de tipo karaoke y se están comercializando a lo largo de todo el mundo.

#### - Publicaciones sobre Glee

Como se recoge en Jordan (2010), la 20th Century Fox firmó un contrato en junio de 2010 para la realización de una serie de libros oficiales de la serie *Glee*.

También se han vendido los derechos para la publicación de cinco novelas en colaboración con los productores y guionistas de la serie, según Sellers (2010).

La primera, llamada "*Glee: The beginning*" se publicó en agosto de 2010 en EEUU.

#### - Resurgimiento de los Clubs Glee en Institutos y Universidades

Como se recoge en la revista digital, "*Docsetools*", un coro es un grupo musical de voces. En los coros Ingleses se solían interpretar canciones cortas tradicionales entre 1650 y 1900 denominadas "*Glees*" en español "Regocijos". El primer coro llamado *Glee* surge en Londres (Inglaterra) en 1787 y a partir de entonces fueron muy populares en Reino Unido, aunque fueron reemplazados a partir de mediados del siglo XIX por las sociedades corales. EEUU adoptó a partir de finales del siglo XIX la tradición de tener en la mayoría de las escuelas secundarias un Club *Glee* y el término se mantuvo especialmente para los coros de las universidades americanas. De hecho, entre los clubes *Glee* colegiados más antiguos de EEUU se encuentran el *Glee* Club de Harvard, fundado en 1858 y el *Glee* Club de Yale, fundado en 1861.

Como se recoge en el portal de la CNN, en México (2010), en una noticia aparecida en diciembre de ese año, la serie *Glee* ha contribuido a fomentar el resurgimiento y refortalecimiento de los coros en las escuelas en EEUU, pero también en otros países, donde tanto la escuelas como las universidades han creado o han retomado la actividad de estos clubes. La serie ha hecho surgir lo que se ha venido a denominar el "efecto *Glee*". Los coros de espectáculos han ganado popularidad en las preparatorias de EEUU y en otros países gracias a la serie, según expresan distintos maestros de coro. Este interés renovado en los grupos musicales da esperanzas a los educadores artísticos que tuvieron que ver cómo desaparecían o se limitaban las actividades de sus programas musicales por la falta de presupuesto.

Este artículo describe, cómo a principios del año 2010, un sondeo realizado por la Asociación Nacional de Educación Musical, publicado por *The Boston Globe*, descubrió que el 43% de los instructores de coro reconocían que la serie *Glee* había contribuido a aumentar el interés de los alumnos y alumnas por realizar la audición para formar parte de los grupos musicales.



Según este mismo artículo, un sondeo realizado por *Harris Interactive* en septiembre de 2010 descubrió que los programas con temas musicales, como *Glee*, crearon un nuevo interés en torno a los programas musicales de las escuelas a los estudiantes de entre 8 y 18 años de edad. El estudio de 1.800 estudiantes descubrió que un 31 por ciento más quiso participar en actividades musicales de la escuela.

En dicho artículo Joes Biggs, presidente de FAME Events, una compañía privada que organiza eventos de coros y competencias, calcula que a partir del “fenómeno *Glee*” existen alrededor de 300 programas serios y bien conformados en las clasificatorias en todo Estados Unidos. Apunta además, que los chicos y chicas nunca habrían considerado participar antes de la serie en un coro y que a partir de la misma comenzaron a encontrar su lugar en estos.

Las declaraciones de una estudiante de 17 años en el mismo artículo ponen de manifiesto cómo estaban tan obsesionadas con la serie, que no pararon hasta conseguir llevar *Glee* a la vida real, para lo que tuvieron que hacer el esfuerzo de convencer a la dirección del centro. Esto nos permite apreciar cómo la serie ha estimulado además la iniciativa y la ilusión en formar parte de un proyecto.


Otro estudiante expone cómo esta iniciativa está permitiendo descubrir el talento de los y las jóvenes en muchos aspectos, como el diseño del escenario, la música, el canto, el baile, la actuación... Por tanto, a través de estos clubes creados a partir de la serie, se consigue estimular el desarrollo personal y social de los jóvenes, ya que se conforman como un sitio al que pertenecer, al mismo tiempo que desarrolla su talento musical, su desarrollo corporal a través de la danza, así como su talento interpretativo. En definitiva, estos proyectos estimulados por la serie contribuyen de manera decisiva en el desarrollo integral de los jóvenes y las jóvenes.

No podemos olvidar que los personajes adolescentes del “Club *Glee*” son marginales y que la serie ofrece una visión integradora de todo tipo de personas en la sociedad, así como el esfuerzo moral de todos ellos para reivindicar sus diferencias y luchar por ser lo que son y lo que quieren ser. Este es un aspecto educativo y social muy importante que los jóvenes y las jóvenes seguidoras

tienen la oportunidad de incorporar de forma natural mediante el visionado de la serie *Glee*.

Por tanto, el éxito de la serie *Glee* ha contribuido, como hemos tenido ocasión de demostrar, a generar un importante valor económico para las corporaciones que han desarrollado tanto la serie como sus productos derivados, pero también ha generado un importante valor educativo y social, a través del entretenimiento.

## 5.2 UN PASO ADELANTE

Título	UN PASO ADELANTE
Foto	
Género	Serie dramática Musical
País de origen	España
Idioma original	Español
Creadores	Daniel Écija, Juan Carlos Cueto, Ernesto Pozuelo y Pilar Nadal
Nº de Temporadas	6
Nº de Episodios de la 1ª Temporada	13
Fecha estreno	8/1/2002
Fecha último capítulo	24/4/2005
Público objetivo	Adolescentes
Duración capítulos	80'
Producido por	Globomedia
Cadena emisión 1ª	Antena3

### 5.2.1 Análisis del argumento de la serie *Un paso adelante*

*Un paso adelante* es una serie española, que muestra la vida de los alumnos y alumnas y profesores y profesoras de una importante escuela de artes escénicas. La escuela está dirigida por la prestigiosa artista y pedagoga Carmen Arranz, que da la posibilidad a solo 20 jóvenes por curso de adquirir una formación integral en artes escénicas.

La selección del profesorado es tan exigente como la de los y las estudiantes que se presentan a las pruebas. La prueba de entrada a la escuela es tan dura y completa como la formación posterior que ofrecerán y recibirán las personas seleccionadas, de tal manera que la excelencia es una marca y una garantía de la escuela.

Una vez seleccionados o seleccionadas los mejores y las mejores, habrán de demostrar a lo largo del curso académico que son realmente sobresalientes en las distintas disciplinas que se imparten: música, baile clásico, baile moderno, canto, interpretación y teatro.


Por su parte, el profesorado lo componen artistas de primer nivel de reconocida fama, algunos de ellos incluso han sido formados por la escuela en la que ahora imparten clase. El plantel de profesores y profesoras tiene como objetivo la formación integral del alumnado, ayudando a formarse a los alumnos y alumnas como artistas, pero también como personas.

El alumnado vive en la escuela y se les exige un gran rendimiento, que se muestra durante 12 horas del día y a veces más, de los alumnos y alumnas y también de los profesores y profesoras. Gracias al trabajo duro, al esfuerzo, la dedicación, la preparación y el rendimiento que se les exige para alcanzar sus sueños, se les hace tomar conciencia de sus limitaciones y también de sus posibilidades, no solo para su vida profesional, sino también en su vida personal.

Por ello, junto a su preparación física e intelectual, los potenciales artistas tendrán que hacer frente a los conflictos propios de la edad, búsqueda de la identidad, relaciones con la familia, relaciones con los iguales tanto de amistad como amorosas, relaciones con otros adultos como el profesorado, problemas personales, etc., así como un sin fin de situaciones que la vida en la escuela les va a ir deparando, y de los que habitualmente no se puede huir, sino que hay que enfrentarse y esforzarse de forma física, intelectual o moral para conseguir resolverlos.

## 5.2.2 Análisis de los personajes de la serie *Un paso adelante*

### 5.2.2.1 Personajes adultos protagonistas

Nombre personaje	<b>Carmen Arranz</b>
Foto	
Actor/Actriz	Lola Herrera
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Es la directora y el alma de la Escuela de Artes Escénicas de <i>Un paso adelante</i>. Es una mujer que vive por y para la escuela. Ha sido una gran profesional de las artes escénicas, pero le apasiona enseñar y la escuela es ahora su vida.</p> <p>Es una mujer con una mente abierta, que lidera la escuela con estricta disciplina y al mismo tiempo puede ser flexible cuando resulta necesario.</p> <p>Todos la respetan, pero no la temen.</p> <p>Es muy trabajadora y continuamente está pendiente de todas y todos.</p> <p>El esfuerzo y el trabajo que realiza en la escuela lo hace con devoción y verdadero placer, de tal manera que en la primera temporada siempre se muestra feliz, a pesar de los problemas con los que tiene que enfrentarse por su cargo.</p> <p>Su trabajo no solo se limita a ejercer como directora, ejerce como una madre comprensiva y estricta con todo el personal de la escuela, sea este profesorado, alumnado, o personal de apoyo.</p>


Nombre personaje	<b>Gaspar Ruiz</b>
Foto	
Actor/Actriz	Jaime Blanch
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Gaspar es el Jefe de estudios de la escuela y profesor de historia del teatro. Es un hombre maduro que no parece demasiado feliz con su vida. Su mujer lo ha abandonado y se siente defraudado y triste, lo que influye en que al principio de la primera temporada de la serie, sea un personaje huraño y con mal genio. A lo largo de los diferentes capítulos va asumiendo su nuevo estado y encontrándose mejor consigo mismo lo que hará que se muestre más agradable.</p> <p>Es muy responsable y trabajador, pero a veces es demasiado exigente consigo mismo y con los demás.</p> <p>En la primera temporada ejerce la mayoría del tiempo como Jefe de estudios, de tal manera que su labor como docente de historia del teatro se muestra de forma muy limitada y no resulta una asignatura muy interesante ni atractiva.</p>


Nombre personaje	<b>Adela Ramos</b>
Foto	
Actor/Actriz	Natalia Millán
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Adela Ramos es la profesora de ballet de la escuela. Fue una alumna brillante de ballet de la escuela, que desarrolló una gran carrera profesional, pero un accidente en el escenario representando a Odette en el ballet “El lago de los cisnes” dio al traste con su carrera profesional.</p> <p>La imposibilidad de dedicarse al ballet, que era lo más importante de su vida, justo en el momento de mayor éxito profesional y el poco apoyo que recibió de las personas que estaban a su alrededor, entre ellas Carmen, la llevó a acabar trabajando como estríper y a buscar consuelo en el alcohol.</p> <p>La necesidad de cambiar su vida, a la que no encuentra sentido, hace que se presente como candidata para ser profesora de ballet en la escuela y gracias a su inmenso talento y al apoyo de Carmen, conseguirá luchar contra su adicción al alcohol y encontrar una vida plena en la enseñanza.</p> <p>Su personaje experimentará una evolución desde la falta de autoestima, inseguridad y desconfianza a sentirse feliz, plena y orgullosa de ella misma y su trabajo, para ello se esfuerza por superar su sentimiento de derrota y los prejuicios que algunas personas tienen sobre ella por su pasado. Finalmente su perseverancia y su fortaleza hacen que consiga disfrutar con su vida de profesora.</p> <p>Es muy trabajadora y estricta y se esfuerza por ser una gran profesora de ballet, sus clases son al mismo tiempo duras y apasionantes para ella y sus alumnos y alumnas.</p>

Nombre personaje	<b>Diana de Miguel</b>
Foto	
Actor/Actriz	Beatriz Rico
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Diana de Miguel es la profesora de danza moderna en la escuela. Es una mujer muy exigente a la que le gusta dar clases, pero que se siente frustrada por no haberse dedicado al mundo profesional y haber sido una intérprete protagonista de musicales. Este hecho le llevará en la primera temporada a hacer todo lo posible para convertirse en una estrella y a alejarse de su tarea como docente.</p> <p>Ha sido pareja de Juan, el profesor de música de la escuela, pero comienza la primera temporada rompiendo con él porque no aguanta el comportamiento infantil, relajado y descuidado de este con respecto a todo en su vida.</p> <p>Diana es trabajadora y responsable, sin embargo en ocasiones no le importa utilizar cualquier medio para conseguir lo que quiere.</p> <p>Este personaje experimentará a lo largo de la primera temporada una gran transformación en su vida profesional y laboral, teniéndose que enfrentar a grandes retos y grandes decepciones para conseguir estar bien consigo misma y con los demás.</p>





Nombre personaje	<b>Juan Taberner</b>
Foto	
Actor/Actriz	Alfonso Lara
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Juan es el profesor de música de la escuela. Es una persona entrañable pero muy infantil en su comportamiento.</p> <p>Es el profesor relajado, que siempre llega tarde, desaliñado, no demasiado estricto y obsesionado con Diana cuando esta rompe con él.</p> <p>No se muestra muy entregado a la docencia, sino más bien a otros intereses como su grupo de música o su vida sentimental.</p> <p>A lo largo de la primera temporada lo veremos ir madurando tanto como persona, en su relación con los demás y especialmente con las mujeres y también como profesional, dejándose intuir que es un docente con una gran preparación.</p>

Nombre personaje	<b>Cristóbal Souto</b>
Foto	
Actor/Actriz	Víctor Mosqueira
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Cristóbal es el profesor de interpretación de la escuela. Es un gallego que adora el teatro y la enseñanza de la interpretación.</p> <p>Es una persona tranquila y agradable, muy creativa e inquieta.</p> <p>Intenta siempre ayudar a los que tiene a su alrededor, sobre todo a Adela por la que se siente atraído y de la que acabará convirtiéndose en su confidente, en su apoyo y en la persona más cercana junto con Carmen.</p> <p>Ejerce su docencia con entrega, imaginación y placer. Sus clases además de formar a sus alumnos para la vida profesional, se convierten en una guía moral y ética fundamental para que se esfuercen y luchen contra sus propios miedos y conflictos personales y busquen por sí mismos su camino y bienestar personal y profesional.</p>


Nombre personaje	<b>Antonio Milá</b>
Foto	
Actor/Actriz	Pedro Peña
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Antonio es el encargado de la escuela a la que dedica toda su vida, ya que vive en la misma y es el responsable también de la residencia donde viven los alumnos y alumnas.</p> <p>Fue actor en sus tiempos, pero ahora disfruta cuidando del centro y participando en la formación y educación de futuros artistas.</p> <p>Mantiene una relación paterno filial, de exigencia y cariño, tanto con algunos profesores como con los estudiantes, especialmente con Juan el profesor de música, con el que por vivir en la residencia se permite aconsejarle y distraerle con el ajedrez y compartiendo alguna copa, y con Pedro, el alumno que está pasando por graves dificultades económicas y que acaba trabajando para la escuela a las órdenes de Antonio. Para este alumno, Antonio se convierte en el padre comprensivo que le guía con exigencia, le ayuda cuando le necesita, le escucha, le da consejos e incluso le tapa algún desliz.</p> <p>Antonio es un personaje al que vemos todo el tiempo trabajando y realizando esfuerzos por los demás siempre de buen grado. No es un personaje clave en la trama, sin embargo es un personaje que ayuda a solucionar muchos de los conflictos de los alumnos. Sus años de experiencia en el mundo del espectáculo y en la escuela, lo han convertido en un referente para el profesorado y el alumnado.</p>


### 5.2.2.2 Personajes adultos secundarios

Nombre personaje	Claudia
Foto	
Actor/Actriz	Rocío Calvo
Pers.Principal	No
Descripción	<p>Es la profesora de canto de la escuela en la primera temporada de <i>Un paso adelante</i>. Es una mujer soltera, muy amiga de Diana, la profesora de danza moderna.</p> <p>Es un personaje del que no conocemos su pasado, cumple con su trabajo de una manera discreta y ayuda a Diana cuando esta la necesita. Su participación en la serie es de una manera coral, no forma parte de ninguna trama específica.</p>

Nombre personaje	<b>Román Fernández</b>
Foto	
Actor/Actriz	Mario Martín
Pers.Principal	No
Descripción	<p>Román es el padre de Lola Fernández, se quedó viudo con dos hijos, Lola y un niño pequeño. La pérdida de su mujer lo sumió en una gran depresión y en ese momento Lola, a pesar de ser una adolescente, fue la que hizo frente a toda la situación familiar y le dio el ánimo que necesitaba para recuperarse. Román admira a su hija, porque es buena, responsable, abnegada y trabajadora y quiere que consiga todo aquello que desea, ya que ha dedicado muchos años al cuidado de la familia y debe de vivir su propia vida y conseguir sus propios sueños. Román siempre está ahí para ayudarla, pero sin presionarla, todo lo contrario, dándole libertad y pidiéndole que se libere un poco de las responsabilidades familiares y viva la vida.</p>

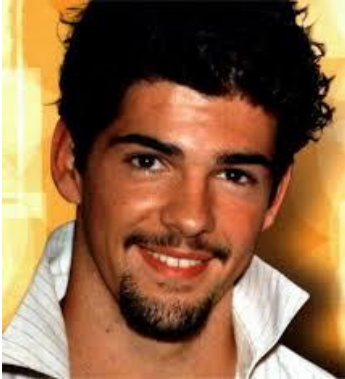
### 5.2.2.3 Personajes adolescentes protagonistas

Nombre personaje	<b>Lola Fernández</b>
Foto	
Actor/Actriz	Beatriz Luengo
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Lola es una chica ingenua, responsable y entusiasta, cuyo sueño es ser artista.</p> <p>Perdió a su madre siendo una preadolescente y se ha encargado de ayudar a su padre a superar dicha pérdida, cuidándolo a él y a su hermano pequeño y haciéndose la responsable del cuidado de la casa y la familia, al mismo tiempo que ha sacado sus estudios.</p> <p>Esas circunstancias le han obligado a crecer más rápido y a tomar responsabilidades más rápido que las chicas y chicos de su edad, al mismo tiempo que le ha impedido vivir las experiencias que otras han vivido. Por todo ello es tímida y le cuesta relacionarse con los chicos. Nunca ha tenido novio y es virgen, lo que en el ambiente de la escuela le hace sentirse mal frente al resto. Está enamorada de Pedro, pero este la considera una buena amiga.</p> <p>Es por tanto una joven trabajadora que lucha y se esfuerza por los demás y por conseguir sus sueños y lo hace siempre con agrado.</p>

Nombre personaje	<b>Pedro Salvador</b>
Foto	
Actor/Actriz	Pablo Puyol
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Pedro es un joven sencillo, cariñoso, voluntarioso y muy luchador.</p> <p>Es asturiano y ha venido a la escuela con la ilusión y el convencimiento de dedicarse al mundo de las artes escénicas.</p> <p>No cuenta con dinero para pagar la escuela, ya que su familia es muy humilde, su padre es pescador y su madre ama de casa. Cuando entra a la escuela solo cuenta con el apoyo de su madre, porque su padre sueña con tener un hijo abogado y él tiene miedo de defraudarlo.</p> <p>Después de buscar diversos trabajos para sufragar la escuela, e incluso recurrir a métodos nada éticos, como tomar dinero ajeno, Antonio le ayuda e interfiere para que sea contratado en la escuela como su ayudante, realizando labores de limpieza, ayuda en la cafetería, etc., lo que le permite devolver lo tomado y pagar su formación en el centro.</p> <p>Es por tanto un chico que aún hay que tutelar para que se esfuerce y luche por sus sueños, como ya hace por propia iniciativa, pero no a cualquier precio.</p> <p>En la primera temporada se enamora locamente de Silvia, pero no acaba de sentirse cómodo con ella, consciente de que pertenecen a clases muy diferentes y al descubrir que esta le es infiel comienza a fijarse en Lola, que le adora.</p>

Nombre personaje	<b>Silvia Jáuregui</b>
Foto	
Actor/Actriz	Mónica Cruz
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Silvia es una chica sensible, tranquila, educada, solitaria, muy voluntariosa y sin ningún problema económico.</p> <p>Es una gran bailarina, que se esfuerza y trabaja duro para demostrarse a sí misma y a los demás que es realmente muy buena en lo que hace y que quiere llegar a lo más alto con su propio esfuerzo y trabajo.</p> <p>Es tan buena bailarina, que incluso Diana, la profesora de danza moderna de la escuela, se siente amenazada por ella cuando ambas participan en el casting para el musical <i>Grease</i>, consiguiendo ser elegida la alumna en vez de la profesora, aunque esta se encargará de utilizar métodos poco éticos para finalmente conseguir el papel.</p> <p>Es la sobrina de la codirectora de la escuela, Alicia Jáuregui, pero se ha presentado a las pruebas de la escuela sin que ella lo sepa y en contra de su voluntad, ya que esta quiere que se marche a estudiar fuera de España.</p> <p>Se siente terriblemente sola, porque su “importante familia” le ha facilitado muchos bienes materiales, pero nunca le han dedicado atención sentimental y el apoyo que a ella le hubiera gustado para sentirse querida. Otra de las razones de su soledad es sentir como gran parte de las personas que tiene a su alrededor la consideran la típica niña pija que lo tiene todo y no tiene que luchar por nada.</p> <p>Encontrará en la escuela el apoyo de Pedro, ayudándose mutuamente en sus dificultades, lo que le hará sentirse muy cerca de este y pensar que está enamorada de él, aunque en realidad se siente muy atraída por Rober.</p>




Nombre personaje	<b>Roberto Arenales (Rober)</b>
Foto	
Actor/Actriz	Miguel Ángel Muñoz
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Rober es, al principio de la primera temporada, un chico chulo, duro e intransigente, pero lo veremos evolucionar mostrándose sensible y cariñoso con los demás. Aunque parece que nada le importa, lucha por entrar en la escuela y mantenerse en la misma, trabajando y esforzándose para ello.</p> <p>Muestra de su gran corazón y su entrega es cuando se entera que tiene un hijo con una antigua novia y se desvive por el niño. A partir de este momento surgirá una gran relación de amistad con Ingrid, convirtiéndose en su confidente.</p> <p>Es muy optimista, alegre y un poco faltón con los demás, con Beni al principio por ser homosexual y especialmente con Pedro, su compañero de habitación, al que considera un cateto y con el que tiene una gran competencia por la relación de este con Silvia, por quien se siente muy atraído.</p>


Nombre personaje	<b>Ingrid Muñoz</b>
Foto	
Actor/Actriz	Silvia Martí
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Ingrid es una chica alegre, simpática, amiga de sus amigos y con un objetivo muy claro que no pierde de vista y por el que hará todo lo que sea necesario, llegar a ser una gran actriz y bailarina.</p> <p>Es una persona que tiene muy claro lo que quiere y no se deja amedrentar por lo que los demás piensan o digan de ella. Tiene fama de “Chica fácil” porque se siente libre para expresar sus sentimientos y tener relaciones con quien desea, pero a ella no le importa esta fama, ya que es una persona valiente, segura de sí misma y muy independiente, que quiere vivir la vida con pasión, sin limitaciones y sin prejuicios.</p> <p>Es la gran amiga y compañera de habitación de Lola, a la que le ayuda a desinhibirse y en todo lo que necesita, siempre que no desvíe el camino de su objetivo. También llega a alcanzar una muy buena relación de amistad con Rober.</p>

Nombre personaje	<b>Benito López (Beni)</b>
Foto	
Actor/Actriz	Asier Etxeandia
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Beni es un chico dicharachero, muy sociable y a veces despreocupado. Es muy trabajador y realiza el enorme esfuerzo de trabajar de barman y realizando números de <i>dragqueen</i> en una discoteca, a la vez que estudia en la escuela.</p> <p>Es una persona libre que expresa su homosexualidad desde el principio y nunca es rechazado por ello. En la clase de interpretación le surge el conflicto de pensar que está encasillado en su propia tendencia homosexual y que no va a ser capaz de hacer papeles de heterosexual, pero acaba con esfuerzo superando esta tendencia.</p> <p>Se hace buen amigo de Lola, Ingrid y Rafa, su compañero de habitación, y con ellos vive grandes momentos.</p> <p>Artísticamente es bueno, aunque no se destaca sobre los demás.</p> <p>Es el único de los personajes protagonistas que no supera el primer año de curso y abandona la escuela, por lo que solo aparece en la primera temporada.</p>


### 5.2.2.4 Personajes adolescentes secundarios


Nombre personaje	<b>Luisa Ruiz</b>
Foto	
Actor/Actriz	<b>Arantxa Valdivia</b>
Pers.Principal	No
Descripción	<p>Luisa es un personaje secundario, que irá adquiriendo más importancia a medida que avanza la primera temporada, incorporándose al grupo de chicas que Pedro elige como coreógrafo para hacer un anuncio.</p> <p>En esta primera temporada forma parte del elenco coral, no existiendo una trama directa en la que participe.</p>


Nombre personaje	<b>Erika Sanz</b>
Foto	
Actor/Actriz	<b>Erika Sanz</b>
Pers.Principal	No
Descripción	<p>Erika de una de las personas que formará parte del grupo de alumnos de primer año en la primera temporada. Es una buena bailarina y su participación es en esta temporada será como personaje coral.</p>

Nombre personaje	<b>Rafael Torres (Rafa)</b>
Foto	
Actor/Actriz	Ricardo Amador
Pers.Principal	No
Descripción	<p>Rafa es un joven que se incorpora a la escuela una vez empezado el curso a través del programa de inserción social. Es un joven que viene de una zona marginal con una formación muy básica pero con gran talento para tocar la guitarra y para el flamenco.</p> <p>Su intención es vivir el momento y en la medida de lo posible completar su formación como guitarrista, por lo que sólo asiste a las clases de música de Juan y a las de interpretación con Cristóbal. Es el compañero de habitación de Beni, y junto a Rober, será uno de los más conocidos en la escuela por sus gamberradas.</p>


### 5.2.3 Resúmenes de los argumentos de todos los capítulos


Capítulo:	1. Arriba el telón
Duración:	83'23"
Director:	Jesús del Cerro
Foto	
Argumento	<p>Es el principio del año escolar y los jóvenes que quieren obtener una formación de primer nivel para trabajar como profesionales en el mundo de las artes escénicas, se dan cita en la Escuela de Carmen Arranz para participar en las pruebas de selección, de las que solo 20 alumnos y/o alumnas por cada curso podrán ser admitidos.</p> <p>Todos y todas lucharán y se esforzarán por ser los elegidos o las elegidas, y así iremos conociendo a los y las jóvenes que formarán parte de los veinte elegidos, así como el plantel de profesores y profesoras y personal de la escuela.</p> <p>Finalmente la alegría de los elegidos, entre los que se encuentran los principales personajes adolescentes: Lola, Ingrid, Silvia, Pedro, Rober y Beni, dará paso al inicio de un curso en el que la disciplina y el inmenso trabajo no se hacen esperar.</p>


Capítulo:	2. Desnudos
Duración:	82'38"
Director:	Jesús del Cerro
Foto	
Argumento	<p>Todos y todas, alumnos y alumnas, profesores y profesoras, así como personal del centro, comienzan a vivir el comienzo de una nueva etapa, donde los madrugones, el ritmo frenético de trabajo de la escuela y sus propios problemas son el común denominador.</p> <p>Entre el profesorado, Adela, antigua alumna del centro y gran bailarina, se incorpora al cuadro de profesores con la ayuda de Carmen, la directora, que cree en ella como docente y quiere apartarla de una vida marginal en la que el alcohol y las drogas han sido los protagonistas de los últimos años. Adela tendrá que esforzarse por cambiar de vida y superar al miedo a dar clases.</p> <p>Diana, la profesora de danza moderna finaliza su relación con Juan, el profesor de música, lo que provoca que este venga a vivir a la residencia de la escuela en la que también vive y supervisa Antonio, un viejo actor que es el alma del centro.</p> <p>Pedro se encuentra sin medios económicos para pagar la escuela y tendrá que buscar salidas para hacer frente al pago mensual. Silvia se siente sola, abandonada sentimentalmente por su padre. Ambos se apoyarán mutuamente dando lugar al principio de una amistad.</p> <p>Lola tiene que superar su miedo a desnudarse física y emocionalmente y luchar por desinhibirse y aprender a relacionarse con los chicos, especialmente con Pedro, por el que se ha visto atraída desde el primer momento.</p>


Capítulo:	3. Los comienzos son duros
Duración:	81'
Director:	Jesús del Cerro y Juan Manuel R. Pachón
Foto	
Argumento	<p>Al principio, adaptarse a la actividad de la escuela, así como el encaje de relaciones personales no es tarea fácil y requiere de esfuerzo y trabajo físico, intelectual y moral, para salvar las dificultades.</p> <p>Juan intenta superar con la ayuda de Cristóbal y Antonio la sensación de abandono y soledad que le ha provocado su separación de Diana.</p> <p>Pedro sigue intentando buscar recursos económicos para continuar en la escuela y aprovechando información privilegiada que ha obtenido en la secretaría del centro, monta como coreógrafo un número musical para un anuncio, con Lola, Silvia, Ingrid y Luisa. Carmen se entera del atrevimiento de Pedro de comprometerse en nombre de la escuela para hacer este trabajo y les exige que sea excelente, por lo que tendrán que trabajar día y noche para dejar en buen lugar su propia reputación y la de la escuela.</p> <p>Roberto tiene que romper la coraza de chico duro, si quiere ser un buen actor y Cristóbal, el profesor de interpretación, se lo hace saber y le exige que busque su emotividad. El descubrimiento de que tiene un hijo con una antigua novia y la ayuda de Ingrid serán decisivos para encontrar su verdadero yo sensible.</p> <p>Un nuevo estudiante de un programa de inserción social, Rafa, se incorpora al centro y tratará de desarrollar su talento como guitarrista y actor, aunque se verá muy limitado en danza y ballet. Se hace gran amigo de Beni, con quien comparte habitación.</p> <p>Cristóbal se siente muy atraído por Adela y esta por él, pero ella forma parte de un grupo de alcohólicos anónimos para superar su adicción y no se siente preparada para comenzar una relación.</p>





Capítulo:	4. Detrás del telón
Duración:	81'
Director:	Jesús del Cerro y Juan Manuel R. Pachón
Foto	
Argumento	<p>La importancia del amor y la competencia profesional serán los temas centrales de este capítulo.</p> <p>Se decide elegir el tema de “amor” como eje transversal en todas las asignaturas, lo que hará surgir conflictos a profesores como Gaspar, que acabará reconociendo públicamente que la razón de su mal carácter es que su mujer le ha abandonado.</p> <p>Se realiza un casting del musical “Grease” en la Escuela y todos, profesores y profesoras, alumnos y alumnas e incluso Antonio, están muy atareados con el desarrollo del mismo, las oportunidades que ofrece y los preparativos que hay que poner en marcha.</p> <p>Diana, que conoce perfectamente al coreógrafo, se presenta para poder ser elegida, e intentará, sin éxito que no se presenten al casting algunas de sus alumnas como Silvia, Lola e Ingrid. La elegida de forma natural, para descontento de Diana, es Silvia, pero Diana pondrá en marcha sus contactos e influencias para conseguir desbancar a su alumna Silvia y alcanzar el papel protagonista. Juan mostrará de forma abierta a Diana su desaprobación por este comportamiento y, por su parte, el resto del profesorado y alumnado mostrarán su rechazo a esta conducta de una forma velada.</p> <p>También Pedro y Robert, bajo la supervisión de Antonio, trabajarán como tramoyas en el teatro para dicho casting y crearán algunos problemas por su falta de experiencia y su relajo.</p> <p>Adela va rehaciendo su nueva vida, busca piso y establece con Cristóbal una estrecha relación de amistad y se convertirá en su confidente, junto con Carmen, de su pasado y su presente.</p>


Capítulo:	5. Una cuestión de confianza
Duración:	81'
Director:	Jesús del Cerro y Juan Manuel R. Pachón
Foto	
Argumento	<p>Para ser feliz y llegar lejos es necesario el esfuerzo y el trabajo bien hecho diariamente, pero existe otro ingrediente fundamental, la confianza en nosotros mismos y en los demás.</p> <p>En los ejercicios del circo se muestra esta confianza, por tanto es una de las actividades que la escuela desarrolla.</p> <p>En este capítulo veremos cómo Cristóbal tratará la importancia de confiar en las demás personas, en su clase de teatro, y Rober tendrá que asumir el gran reto de quitarse la coraza de chico duro y confiar en los demás. Gaspar y Juan comparten su soledad y comienzan a hacer partícipes de sus problemas a los demás y a tener confianza en ellos. Adela comparte y confía en su grupo de alcohólicos anónimos, en Carmen y Cristóbal.</p> <p>También la responsabilidad y la disciplina son ingredientes necesarios para obtener la felicidad y el éxito en la vida y en la profesión, de forma que tanto Lola como Ingrid sufrirán las consecuencias por no cumplir estos dos aspectos esenciales que se exigen en la escuela.</p>


Capítulo:	6. No lo va a entender
Duración:	81'
Director:	Jesús del Cerro y Juan Manuel R. Pachón
Foto	
Argumento	<p>En el teatro y en la vida superar el sentido del ridículo y el miedo escénico es fundamental, por ello Cristóbal trabajará este aspecto en la clase de interpretación y tendrán que enfrentarse todos los alumnos y alumnas a la “ca tarsi de tomatazo” en la que los alumnos de primero interpretan sus monólogos y los de segundo y tercer curso los juzgan a golpe de aplausos o tomatazos.</p> <p>La tenacidad y el esfuerzo son importantes también en el amor, y aunque nadie te garantiza obtener lo deseado, el proceso es importante y apasionante. Así lo demuestran las historias de Cristóbal para conseguir el amor de Adela o las de Lola por lograr ser la amada por Pedro.</p> <p>Aunque los demás no lo entiendan, Juan comienza a ayudar a Ingrid para mejorar en el canto, y entre ambos empezará a surgir una atracción que les resulta irreprimible.</p> <p>Pedro y Lola como protagonistas, así como profesores y profesoras, están contentos con el éxito conseguido en el musical “Aquarius” que han montado y estrenado en la escuela, aunque a veces la alegría no puede ser total y se ve empañada por la incompreensión de otros.</p> <p>A veces no resulta fácil que los demás aprecien lo que nosotros queremos porque no entienden nuestro punto de vista o tienen otro diferente. Pedro sufre la incompreensión de su padre respecto a la profesión que ha elegido y tendrá que enfrentarse y esforzarse por demostrarle que su sueño es ser actor y no abogado, como su padre pretende. De igual manera, Lola tendrá que admitir que Pedro no corresponde a sus sentimientos.</p>

Capítulo:	7. Quiero bailar
Duración:	81'
Director:	Jesús del Cerro y Juan Manuel R. Pachón
Foto	
Argumento	<p>Los exámenes trimestrales han llegado y también el estreno del musical “Grease” que interpreta Diana. Son momentos de mucha tensión y nervios que hay que aprender a superar.</p> <p>Lola e Ingrid tendrán que enfrentarse y superar la frustración que supone no poder presentarse a los exámenes por haber incumplido las normas del centro.</p> <p>Diana se centra en el estreno de “Grease” y descuida sus labores como profesora, lo que tendrá graves consecuencias, pues llega a ser expulsada por Carmen, la Directora de la escuela. Además tendrá que enfrentarse a que su interpretación en el musical es un gran fracaso.</p> <p>Rober es aceptado por Pedro y Silvia para formar parte de su grupo de danza moderna para el examen, aunque esto aumenta la tensión entre los chicos, dados sus similares sentimientos hacia Silvia.</p> <p>El examen de teatro de Cristóbal hace que los alumnos y alumnas tomen conciencia de su lasitud, de su falta de energía, de su incapacidad para ser proactivos, de improvisar, de buscar recursos, algo tan importante en la vida como en el teatro.</p> <p>Diana pide disculpas a todos por su actitud y sus errores: a Juan, a sus alumnos y alumnas, al profesorado, y se marcha de la escuela con gran disgusto para Juan, Antonio, y el resto de los profesores y profesoras.</p>


Capítulo:	8. No tires la toalla
Duración:	86'11"
Director:	Jesús del Cerro y Juan Manuel R. Pachón
Foto	
Argumento	<p>Como propone Cristóbal con su ejercicio en la clase de teatro, es necesario aprender a liberar la tensión y a no tirar nunca la toalla.</p> <p>El alumnado está muy decaído con los resultados de los exámenes del primer trimestre y Adela les anima a no decaer. Para animarlos crea dos grupos que han de enfrentarse, uno liderado por Silvia y otro por Lola. Silvia luchará con mucha seguridad por su objetivo, mientras que Lola se siente más insegura e intentará rendirse. Finalmente se sobrepondrá y conseguirá un excelente resultado.</p> <p>Gaspar ha de enfrentarse a su pasado por la vuelta de su mujer y a aceptar que ella no volverá y que tendrá que continuar su vida sin ella.</p> <p>Diana decide marcharse a Londres, Juan la intentará disuadir, pero su elección parece irrevocable y finalmente le ayudará económicamente y emocionalmente a emprender su nueva vida.</p> <p>Pedro no cede en su empeño de intentar que su padre entienda su elección y por consejo de Antonio le hará llegar una carta.</p> <p>Los alumnos y alumnas de la academia, conocen a través de un video el pasado de Adela como stripper en un bar. Adela, con dolor, se mostrará determinante en aceptar y reconocer su pasado con dignidad, pero Silvia Jáuregui, la codirectora del centro y antigua competidora de Adela, decide que es necesario que se cree un consejo para dilucidar el futuro de Adela como profesora del centro. El veredicto final es que debe dejar de ser profesora del mismo. Pero una movilización unánime del alumnado y el profesorado conseguirá que Adela continúe en la escuela.</p> <p>En definitiva, nunca hay que tirar la toalla, siempre hay que luchar y esforzarse por perseguir tus objetivos.</p>


Capítulo:	9. Volver al armario
Duración:	81'
Director:	Jesús del Cerro y Juan Manuel R. Pachón
Foto	
Argumento	<p>Han pasado 100 días desde que empezó el curso, todos y todas continúan trabajando duro, esforzándose por conseguir pasar el curso escolar y enfrentándose a sus problemas.</p> <p>Diana ha vuelto de Londres, hundida, decepcionada y económicamente arruinada. Anda buscando trabajo y Claudia, Gaspar, Adela y especialmente Juan, interceden por ella para que Carmen la vuelva a contratar de profesora, lo que al final consiguen.</p> <p>Cristóbal plantea en su clase de teatro que los actores y actrices han de ser versátiles y hacer cualquier tipo de personaje. Beni se siente encasillado en su papel de homosexual e intenta trabajar esa versatilidad.</p> <p>El padre de Lola ha tenido un accidente en las manos y esta tiene que alternar su trabajo estresante en la escuela con la responsabilidad de llevar la casa y la familia, lo que le provocará un gran estrés y cansancio difícil de superar, y eso la lleva a tomar excitantes para aguantar el ritmo.</p> <p>Rober y Pedro además de estar enfrentados por conquistar a Silvia, han de demostrar cuál de ellos es el mejor en danza, por lo que tendrán que trabajar muy duro y buscar alianzas.</p>

Capítulo:	10. La caja de música
Duración:	88'15"
Director:	Jesús del Cerro y Juan Manuel R. Pachón
Foto	
Argumento	<p>Rober finalmente conoce a su hijo y su ex novia le pide que lo cuide durante algunos días. Este descubrirá su lado más sentimental y se ocupará del niño, saltándose las reglas de la escuela y de la ley.</p> <p>Los compañeros y compañeras le ayudarán a cuidarlo y lo excusarán en las clases a las que falta, pero finalmente con dolor, tendrá que admitir que el niño no puede vivir con él y que ha de vivir con los padres de su ex novia.</p> <p>El tomar excitantes se ha generalizado en la escuela, ya no solo es Lola, también Ingrid y Jose las toman. El desmayo de Jose en clase de danza provoca una investigación por parte del profesorado que, gracias a la intervención de Adela, se convertirá en un aprendizaje para todos, demostrándoles que a la escuela han venido para trabajar y que la consecución de sus metas les hará sentir que el esfuerzo ha merecido la pena. Las pastillas sin embargo, son rápidas pero al final te hacen pagar el precio de perder tu autoestima y tu salud.</p> <p>Pedro va a ensayar a casa de Silvia y toma conciencia de que ella es de otra clase y que no hay oportunidad de tener una relación con ella, por lo que comienza a acercarse a Lola y utilizarla para sobrellevar su frustración. Lola le hará saber que no le gusta que la utilicen.</p> <p>Juan y Diana están felices, pero Juan decide no volver a vivir con ella dejándose llevar en su aventura con Ingrid.</p>

Capítulo:	11. Por nada
Duración:	81'
Director:	Jesús del Cerro y Juan Manuel R. Pachón
Foto	
Argumento	<p>A través de la danza se han de mostrar los estados de ánimo, por ello Diana les pide que hagan un ejercicio donde expresen, a través del baile, amor, ilusión, soledad, miedo, sensualidad, angustia, libertad... Todos y todas preparan sus números y Lola descubre que Ingrid le ha copiado su idea.</p> <p>Alicia Jáuregui convoca una beca económica para el mejor alumno o alumna. Todos se presentan y finalmente la beca se la conceden a Silvia Jáuregui. Todos están indignados porque piensan que se la han dado por ser la sobrina de Alicia. Silvia se esfuerza por demostrar lo contrario y reivindica con la valoración libre del profesorado que le han concedido la beca por su talento y trabajo y no por ser quien es.</p> <p>Diana está cada vez más empeñada por retomar la relación estable con Juan y este la rehúye, porque se siente cada vez más atraído por Ingrid, aunque no quiera reconocerlo abiertamente.</p> <p>Adela se siente defraudada por Cristóbal y este le hace ver que ha estado trabajando fuera de la escuela y no le ha sido posible estar con ella, este le pide disculpas.</p> <p>La situación económica de Pedro es difícil y esto le hace robar dinero del bolso de Carmen.</p>



Capítulo:	12. Camino a Lastres
Duración:	81'
Director:	Jesús del Cerro y Juan Manuel R. Pachón
Foto	
Argumento	<p>A veces, después del trabajo y el esfuerzo no se consigue el objetivo deseado, pero el propio proceso de luchar por lo que quieres es lo que realmente merece la pena.</p> <p>Lola se declara a Pedro, pero este le confiesa que para él es una gran amiga.</p> <p>El barco donde el padre de Pedro trabaja ha desaparecido en alta mar y Pedro acude a Lastres, su pueblo de Asturias para apoyar a su madre. Todos los compañeros lo apoyan y especialmente Silvia que lo lleva a su pueblo en coche y vive con él estos duros momentos, lo que les hará sentirse muy cercanos y sentirse enamorados.</p> <p>Juan se siente cada vez más enamorado de Ingrid, pero Diana piensa que con quien está teniendo una aventura Juan es con Adela y se lo echa en cara. Esto hace que Juan finalice definitivamente su relación con Diana</p> <p>Antonio solicita a Carmen una subida de sueldo, pero esta se lo niega. Finalmente se descubrirá que Antonio lo hacía para ayudar a un viejo amigo actor que se encuentra prácticamente desahuciado y se pone de manifiesto la inseguridad de esta profesión y la necesidad de contar con una casa para actores y actrices que necesiten ayuda al final de sus días.</p>

Capítulo:	13. ¿Qué haces estas vacaciones?
Duración:	89'52"
Director:	Jesús del Cerro y Juan Manuel R. Pachón
Foto	
Argumento	<p>El curso está finalizando y los exámenes se acercan. Todos y todas trabajan mucho y están nerviosos y nerviosas.</p> <p>Los alumnos y alumnas presentan sus trabajos de danza, ballet, canto, música...</p> <p>Silvia anima a Rober y le hace ver que triunfar es una cuestión de actitud, de pelear todos los días, de esforzarse. Acaban teniendo una aventura.</p> <p>El ejercicio de interpretación es especial, todos tienen que salir a la calle a ofrecer una escena que hayan preparado y tienen que convocar público. La escena realizada por Pedro, Silvia y Rober, desencadena una pelea entre los chicos por ella que sobrepasa la ficción y se convierte en una cruda realidad.</p> <p>Pedro consigue que su padre entienda su elección y le ayuda económicamente, por lo que a través de Antonio, le devuelve el dinero que robó a Carmen.</p> <p>Finalmente todos los personajes protagonistas, menos Beni, han pasado sus exámenes, por lo que pueden seguir en la escuela. Después de la alegría comenzarán a preparar las vacaciones.</p> <p>Pedro se siente defraudado por la infidelidad de Silvia y decide no ir con ella de vacaciones y quedarse en Madrid. Lola cambia sus planes y se queda con él.</p> <p>Ingrid y Juan se marchan juntos y Cristóbal llega tarde en su proposición de irse de vacaciones con Adela, que ha aceptado irse con Carmen de crucero. También Gaspar se irá solo.</p> <p>En definitiva, se han cumplido algunos de los objetivos por los que se ha luchado, otros no, pero el camino recorrido a lo largo del curso y el esfuerzo realizado ha merecido la pena, todos y todas han aprendido y el verano y el curso próximo le depararán nuevas experiencias.</p>

### 5.2.4 Análisis del esfuerzo en la serie *Un paso adelante*

Tras haber analizado los 13 capítulos de la primera temporada de la serie europea, y más concretamente española *Un paso adelante*, y habiendo procedido a analizar los datos cualitativos como cuantitativos utilizando para ello variables bidimensionales, que han sido recopilados mediante el formulario que hemos comentado previamente, procedemos a la interpretación de los resultados obtenidos.

Es importante tener en cuenta que la serie *Un paso adelante* se trata también de una serie coral, donde se narran las experiencias personales y profesionales de los y las jóvenes de la Academia de Artes Escénicas y del profesorado, así como las relaciones entre ambos.

#### 5.2.4.1 Tiempo dedicado al esfuerzo en la trama y su contexto

Partimos de la cuantificación del tiempo total de cada capítulo, y de él obtenemos el tiempo concreto en el que se visualiza algún tipo de esfuerzo, bien en el marco de la propia trama o en el contexto de la misma.

Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo	
Capítulo 1	1:23:23	1:04:47	78%
Capítulo 2	1:22:38	1:03:52	77%
Capítulo 3	1:21:00	0:50:47	63%
Capítulo 4	1:21:00	0:59:09	73%
Capítulo 5	1:21:00	1:00:34	75%
Capítulo 6	1:21:00	1:03:10	78%
Capítulo 7	1:21:00	1:01:12	76%
Capítulo 8	1:26:11	1:16:10	88%
Capítulo 9	1:21:00	1:04:33	80%
Capítulo 10	1:28:15	1:11:42	81%
Capítulo 11	1:21:00	0:57:10	71%
Capítulo 12	1:21:00	0:56:42	70%
Capítulo 13	1:29:52	0:55:44	62%
<b>Total</b>	<b>17:58:19</b>	<b>13:25:32</b>	<b>75%</b>

En la tabla podemos observar el esfuerzo realizado en cada uno de los capítulos y comprobamos que de la hora y 24 minutos de media que dura cada uno de ellos, el tiempo en el que se observa algún tipo de esfuerzo oscila entre un máximo de un 88% en el que se observa un esfuerzo mayor, en el capítulo 8 “no tires la toalla”, y un 62% en el que se contabiliza un esfuerzo menor, en el capítulo 13 “¿Qué haces estas vacaciones?”, un capítulo que por ser el último de la temporada y por tanto el último del curso escolar, está más dedicado a obtener las satisfacciones finales del esfuerzo a lo largo del curso y a diseñar y preparar el merecido descanso.

Los porcentajes de esfuerzo realizados en cada episodio, nos muestran que no existe un aumento progresivo del esfuerzo desde los primeros capítulos a los últimos. Los episodios donde se muestra más esfuerzo son precisamente en la mitad de la primera temporada, concretamente en los capítulos 8, 9 y 10.

El mayor esfuerzo se realiza en el episodio 8 “No tires la toalla”, donde se recoge la situación del alumnado de primer año, que son los protagonistas de esta primera temporada, después de las primeras pruebas de evaluación en la academia. Estos se muestran en general deprimidos por los resultados obtenidos, y son motivados por la profesora Adela, mediante un ejercicio de competición entre dos grupos, para reactivar su interés y continuar luchando por lo que más desean, ser grandes profesionales. Al mismo tiempo, en este capítulo se están desarrollando conflictos personales, tanto en la vida del profesorado como del alumnado, que activa un importante esfuerzo moral para resolverlos adecuadamente.

En el episodio 10 “Caja de música”, se produce un incremento del esfuerzo debido a la necesidad de superar problemas personales que experimentan los protagonistas.

El gran esfuerzo en el capítulo 9, “Volver al armario”, viene dado por la recapitulación del trabajo realizado durante los primeros 100 días de curso académico.

Analizando los datos del esfuerzo realizado en el total de la primera temporada comprobamos que durante un 75% del visionado total se observa esfuerzo, lo

que nos permite concluir que el tiempo dedicado al esfuerzo en la primera temporada de la serie *Un paso adelante* en la trama es realmente significativo.

#### 5.2.4.2 Tiempo que dedican los personajes al esfuerzo en cada capítulo

Si procedemos a analizar el esfuerzo que lleva a cabo cada uno de los personajes de la serie *Un paso adelante* en la primera temporada, hemos considerado importante incorporar los dos tipos de esfuerzo. Por una parte los tiempos del desarrollo de la serie, es decir el tiempo discursivo y aquel otro que tiene que ver con el tiempo de la historia, al que podría corresponder dicho tiempo discursivo. En este cuadro que mostramos a continuación se contabilizan cada uno de esos tiempos para cada uno de los personajes, sean estos principales o secundarios y ordenados por orden alfabético. Gran parte de los mismos son personajes individuales, salvo el dato último (Alumnos3) en el que hemos englobado al grupo de los alumnos de tercer curso, que participan corralmente sobre todo en el capítulo quinto denominado “Una cuestión de confianza”.

Personajes	Tiempo discursivo		% tiempo de la temporada dedicada al esfuerzo	Tiempo Histórico		% tiempo respecto al curso escolar (9 meses * 21 días -15 vacaciones)
	tiempo	segundos		tiempo	segundos	
Adela	02:50:11	10211	16%	2 d 23 h. 04' 30"	255870	1,70%
Antonio	01:41:29	6089	10%	2 d 07 h. 23' 30"	199410	1,33%
Beni	04:15:12	5317	24%	5 d 08 h. 50' 00"	463800	3,09%
Carmen	01:36:36	5796	9%	1 d 12 h. 00' 00"	129600	0,86%
Claudia	01:4:30	3870	6%	1 d 04 h. 30' 00"	102600	0,68%
Cristobal	02:16:00	8160	13%	2 d 14 h. 06' 00"	223560	1,49%
Diana	02:31:35	9095	14%	2 d 13 h. 31' 00"	221460	1,47%
Erika	03:50:45	13845	22%	4 d 14 h. 20' 00"	397200	2,64%
Gaspar	01:28:02	5282	8%	1 d 09 h. 06' 30"	149190	0,79%
Ingrid	04:56:33	1793	28%	6 d 00 h. 39' 00"	20740	3,46%
Juan	01:58:07	7087	11%	2 d 06 h. 47' 00"	197220	1,31%
Lola	05:32:43	14337	32%	7 d 04 h. 40' 00"	23330	4,13%
Luisa	03:58:57	14337	23%	5 d 06 h. 15' 00"	454500	3,02%
Pedro	05:45:28	2071	33%	8 d 00 h. 29' 00"	23330	4,61%
Rafa	00:59:28	3568	6%	1 d 08 h. 20' 00"	116400	0,77%
Rober	04:58:18	1793	28%	7 d 03 h. 40' 00"	20740	4,11%
Román	00:6:42	402	1%	0 d 00 h. 40' 00"	2400	0,02%
Silvia	04:55:04	1793	28%	6 d 01 h. 08' 00"	22480	3,48%
Alumnos3	00:3:37	217	0%	0 d 05 h. 00' 00"	18000	0,12%

Si nos centramos en la primera columna dedicada al tiempo discursivo, que hemos reseñado en azul, podemos apreciar cómo los personajes principales adolescentes son los que ocupan un mayor tiempo al esfuerzo, comenzando por Pedro con un 33% y Lola con un 32 %. Estos dos personajes se destacan de los

demás, porque además del esfuerzo y el trabajo que tienen que realizar para mantener el nivel de excelencia exigido en la academia, deben de compatibilizarlo con un trabajo extra: trabajos que le permitan poder sacar los recursos necesarios para hacer frente a las cuotas mensuales de la misma, en el caso de Pedro o bien continuar haciéndose cargo de la familia paralelamente a su formación artística, como es el caso de Lola.

Este dato es importante, en la medida en que dos de los personajes protagonistas más destacados, han de atender, a lo largo de toda la primera temporada a su familia y/o trabajar y estudiar al mismo tiempo, llevando a cabo un esfuerzo titánico para poder cumplir sus sueños. Este hecho es muy significativo y positivo de cara a las personas adolescentes seguidoras de la serie, ya que según la Teoría Disposicional de Zillman (2006 a y b), estos presentan reacciones empáticas con los protagonistas, lo que puede producir efectos cognitivos, actitudinales, emocionales, fisiológicos y conductuales que influyen sobre ellos y sus opiniones sobre el mundo, como ha comprobado Potter (1990).

Los siguen con una puntuación idéntica de un 28%, Silvia, Roberto e Ingrid que son los siguientes personajes principales que tienen más peso en la trama, ya que participan en todas las clases y se enfrentan a situaciones personales que tienen que ser vencidas con esfuerzo moral. Beni, con un 24% es el siguiente, seguido muy de cerca por dos personajes secundarios que forman parte del primer año y que poco a poco irán tomando más protagonismo en la trama, como son Luisa con un 23 % y Erika con un 22%. Muy por detrás y por incorporarse más tarde en la serie y por sus característica de formar parte de un programa de integración social al que la escuela está adscrito, nos encontramos con Rafa, que realiza esfuerzo tan solo en un 6%, ya que únicamente participa en las clases de música y en las de teatro y siempre dentro del grupo coral, como asistente, más que como participante.

En lo que se refiere a los personajes principales adultos, es importante destacar en primer lugar el esfuerzo de la profesora de ballet, Adela, con un 16%, que además del esfuerzo físico e intelectual de llevar a cabo sus clases de ballet, se hará cargo de las clases de danza moderna que imparte Diana, durante el

periodo en el que esta es expulsada del centro. Adela además juega un papel muy importante en la trama desde el principio y se enfrenta a grandes esfuerzos morales por superar su pasado y construirse una nueva vida.

Diana, con un 14% llevará a cabo un importante esfuerzo físico, intelectual y moral, para superar su situación y encontrar su verdadero camino en la vida.

Le sigue Cristóbal con un 13%, Juan con un 11% y Antonio con un 10%, que a pesar de no ser un personaje principal, lo podemos considerar un personaje totalmente transversal que realiza todo tipo de funciones físicas y ayuda a quien lo necesita.

Carmen, con un 9%, por su labor de directora, y Gaspar con un 8%, jefe de estudios, son junto con la profesora de canto Claudia, con un 6%, los que realizan un menor esfuerzo, puesto que gran parte de la trama se desarrolla en las clases y en la convivencia diaria y estos desempeñan más una labor de supervisión y organización del centro.

En cuanto al tiempo de la historia que mostramos en verde, podemos apreciar que existe una correspondencia con el tiempo discursivo en la mayor parte de los casos. Con esto entendemos que el tiempo discursivo es en esta serie bastante representativo del esfuerzo real realizado, que el esfuerzo que no vemos está bastante equilibrado con el esfuerzo que observamos.

#### **5.2.4.3 Diferenciación por edad y sexo**

Otro aspecto que creemos interesante a analizar es el tiempo dedicado al esfuerzo en función del sexo de los personajes y de que estos sean personajes principales o secundarios y adultos o adolescentes.

<b>PERSONAJES PRINCIPALES ADOLESCENTES</b>		
	<b>Tiempo esfuerzo discursivo</b>	<b>tiempo esfuerzo histórico</b>
<b>HOMBRE</b>	14 h. 58' 58"	20 días 12 h. 59' 0"
<b>MUJER</b>	15 h. 24' 20"	19 días 6 h. 27' 0"
<b>TOTAL</b>	30 h. 23' 18"	39 días 19 h. 26' 0"

Teniendo en cuenta que en la primera temporada de la serie *un paso adelante* existen 3 chicos y tres chicas adolescentes, nuestro análisis nos muestra cómo las chicas dedican más tiempo discursivo al esfuerzo, con 15 horas 24 minutos y 20 segundos, que los chicos, cuyo tiempo discursivo dedicado al esfuerzo es de 14 horas, 58 minutos y 58 segundos, aunque la diferencia, como podemos ver no es significativa, ya que difieren en alrededor de 25' de tiempo discursivo. En lo que se refiere al tiempo de la historia se produce el caso contrario los chicos dedican más tiempo de la historia al esfuerzo, concretamente 20 días, 12 horas y 59 minutos, que las chicas, cuya dedicación en tiempo de la historia al esfuerzo es de 19 días, 6 horas y 29 minutos. Pero de la misma forma lo consideramos un valor poco significativo, ya que se trata de poco más de un día de diferencia en un valoración que no deja de ser además bastante subjetiva.

#### PERSONAJES SECUNDARIOS ADOLESCENTES

	Tiempo esfuerzo discursivo	tiempo esfuerzo histórico
<b>HOMBRE</b>	0 h. 59' 28"	1 días 8 h. 20' 0"
<b>MUJER</b>	7 h. 49' 42"	9 días 20 h. 35' 0"
<b>TOTAL</b>	8 h. 49' 10"	11 días 4 h. 55' 0"

En los personajes secundarios sí se produce una mayor diferencia entre las chicas y los chicos, como se puede apreciar en el cuadro anterior, pero esta diferencia tiene que ver, por una parte con la diferencia numérica entre personajes adolescentes secundarios (dos chicas, concretamente Erika y Luisa, frente a solo un chico, Rafa); y por otra parte, las dos chicas participan activamente en todas las clases de la Escuela, mientras que el chico, Rafa, sólo participa en la clase de música y de interpretación y por tanto deja de contabilizar en casi todas las clases de esfuerzo físico.

No obstante, el dato está ahí y no deja de ser importante, pues hay en total 5 chicas adolescentes que participan continuamente en todo esfuerzo físico y solo 4 chicos, de los que uno no participa. En definitiva esto nos da que se observa mayor tiempo de esfuerzo por parte de chicas (23 horas 14 minutos) que de chicos (15 horas 58 minutos).



**PERSONAJES PRINCIPALES ADULTOS**

	Tiempo esfuerzo discursivo	tiempo esfuerzo histórico
<b>HOMBRE</b>	7 h. 23' 38"	8 días 13 h. 23' 0"
<b>MUJER</b>	6 h. 58' 22"	7 días 0 h. 35' 30"
<b>TOTAL</b>	14 h. 22' 00"	15 días 13 h. 58' 30"

En lo referente a los personajes principales adultos, en primer lugar es necesario reseñar que contamos 4 hombres y tres mujeres, esto es importante tenerlo en cuenta a la hora de analizar este cuadro, pues si bien en esta serie y temporada se observa una ligera mayor visualización de hombres realizando esfuerzo que de mujeres, lo cierto es que si tenemos en cuenta la diferencia entre hombres y mujeres, lo que se está mostrando en realidad, es que cada una de las 3 personajes principales mujeres hacen más esfuerzo que cada uno de los 4 hombres. Esto es explicable si analizamos la tabla anterior de detalle de los personajes y observamos que entre los personajes protagonistas adultos, destacan en sus tiempos de esfuerzo los personajes de Adela y Diana.

**PERSONAJES SECUNDARIOS ADULTOS**

	Tiempo esfuerzo discursivo	tiempo esfuerzo histórico
<b>HOMBRE</b>	0 h. 06' 42"	0 días 0 h. 40' 0"
<b>MUJER</b>	1 h. 04' 30"	1 días 4 h. 30' 0"
<b>TOTAL</b>	1 h. 11' 12"	1 días 5 h. 10' 0"

En este caso sí existe igual número de personajes secundarios adultos femeninos y masculinos, representados por Claudia y Román, aunque obviamente con un número tan pequeño para cada sexo que inhabilita cualquier análisis general. En este caso solo podemos decir que la mujer dedica más tiempo discursivo e histórico que el hombre al esfuerzo. Esto está relacionado con que Claudia es profesora y aunque su personaje no desarrolla una trama propia, está más presente en la Escuela que el personaje secundario hombre analizado, Román, padre de Lola, que solo tiene presencia de forma puntual en algunos capítulos, relacionado con la trama en la que su hija es protagonista.

#### 5.2.4.4 Análisis según el tipo de esfuerzo.

Como hemos tenido oportunidad de analizar en el contexto teórico, los esfuerzos pueden ser de distinto tipo: esfuerzo físico, esfuerzo intelectual o esfuerzo moral.

Si nos centramos en el esfuerzo físico realizado en cada capítulo, podemos observar que el desarrollo de este tipo de esfuerzo es realmente importante con

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo (Físico)	
Capítulo 1	1:23:23	0:29:01	35%
Capítulo 2	1:22:38	0:43:16	52%
Capítulo 3	1:21:00	0:43:42	54%
Capítulo 4	1:21:00	0:35:40	44%
Capítulo 5	1:21:00	0:37:24	46%
Capítulo 6	1:21:00	0:39:38	49%
Capítulo 7	1:21:00	0:31:32	39%
Capítulo 8	1:26:11	0:30:12	35%
Capítulo 9	1:21:00	0:38:56	48%
Capítulo 10	1:28:15	0:44:14	50%
Capítulo 11	1:21:00	0:30:40	38%
Capítulo 12	1:21:00	0:22:46	28%
Capítulo 13	1:29:52	0:20:29	23%
<b>Total</b>	<b>17:58:19</b>	<b>07:27:30</b>	<b>41%</b>

un total de un 41%, una cantidad que se ve justificada porque una parte significativa de la primera temporada los alumnos y alumnas con alguno de sus profesores realizan actividades que implican este tipo de esfuerzo, como son las clases de ballet, de danza, teatro e incluso algunos espectáculos musicales y el trabajo físico diario de alguno de los personajes como Pedro, Lola, Antonio, etc. Esto supone que si la duración total de la temporada es de 17 horas, 58 minutos y 19 segundos, el tiempo discursivo que se visualiza de esfuerzo físico es de 7 horas 27 minutos y 30 segundos, un valor nada desdeñable.

El esfuerzo intelectual por su parte es levemente inferior, con un 34% del tiempo discursivo, 7 puntos más abajo del esfuerzo físico. Así, del total de 17 horas, 58 minutos y 19 segundos, observamos en esta primera temporada 7 horas, 27 minutos y 30 segundos de tiempo discursivo dedicado a realizar un esfuerzo intelectual.

nando esfuerzo intelectual en la consulta 1

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo (intelectual)	
Capítulo 1	1:23:23	0:30:37	37%
Capítulo 2	1:22:38	0:25:59	31%
Capítulo 3	1:21:00	0:28:54	36%
Capítulo 4	1:21:00	0:29:32	36%
Capítulo 5	1:21:00	0:27:14	34%
Capítulo 6	1:21:00	0:38:40	48%
Capítulo 7	1:21:00	0:36:33	45%
Capítulo 8	1:26:11	0:21:04	24%
Capítulo 9	1:21:00	0:33:33	41%
Capítulo 10	1:28:15	0:35:44	40%
Capítulo 11	1:21:00	0:28:14	35%
Capítulo 12	1:21:00	0:13:54	17%
Capítulo 13	1:29:52	0:18:56	21%
<b>Total</b>	<b>17:58:19</b>	<b>06:08:54</b>	<b>34%</b>

El esfuerzo moral en la primera temporada de la serie *Un paso adelante*, supera a los anteriores, con un valor de un 51%, es decir un poco más de la mitad del tiempo que dura la primera temporada. Esto nos indica que en la convivencia diaria de un centro de personas que se están formando para ser artistas de la escena, en una edad como la adolescencia, el esfuerzo moral es un eje fundamental que nos permite enfrentarnos con nuestros propios problemas, con los demás y con el desarrollo de nuestra profesión.

nando esfuerzo moral en la consulta 1

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo (Moral)	
Capítulo 1	1:23:23	0:48:50	59%
Capítulo 2	1:22:38	0:52:56	64%
Capítulo 3	1:21:00	0:35:31	44%
Capítulo 4	1:21:00	0:30:47	38%
Capítulo 5	1:21:00	0:34:11	42%
Capítulo 6	1:21:00	0:49:43	61%
Capítulo 7	1:21:00	0:39:52	49%
Capítulo 8	1:26:11	1:03:49	74%
Capítulo 9	1:21:00	0:30:45	38%
Capítulo 10	1:28:15	0:48:27	55%
Capítulo 11	1:21:00	0:23:19	29%
Capítulo 12	1:21:00	0:44:22	55%
Capítulo 13	1:29:52	0:44:56	50%
<b>Total</b>	<b>17:58:19</b>	<b>09:07:28</b>	<b>51%</b>

Por tanto, el tiempo moral dentro del tiempo discursivo de la primera temporada de *Un paso adelante* es de 9 horas 7 minutos y 28 segundos.

Queremos dejar constancia que en algunos casos los tres tipos de esfuerzos pueden producirse de forma simultánea. Por ejemplo, observamos como los chicos realizan sus audiciones, ensayos, exámenes, espectáculos en los que al mismo tiempo que tienen que ejercer un esfuerzo físico, están luchando al mismo tiempo contra sus miedos, inseguridades, tomando decisiones, etcétera, lo que en definitiva no deja de ser un esfuerzo moral e incluso intelectual. Esto explica que la suma de los tiempos visualizados de esfuerzo físico, moral e intelectual sobrepase el tiempo total de la temporada.

#### 5.2.4.5 Motivación positiva

Uno de los elementos fundamentales para que el esfuerzo sea posible y obtenga sus frutos es la motivación, y especialmente la motivación positiva. Por ello hemos contemplado si el esfuerzo que realizan los personajes de la primera temporada de la serie *Un paso adelante* consiste en un esfuerzo provocado por una motivación positiva, ya que este es un elemento esencial para que el esfuerzo sea fuente de satisfacción o bien ha sido provocado por motivación negativa. Es decir, si el motivo por el que realizan el esfuerzo es positivo es

Gráfico MOTIVACIÓN POSITIVA en la consulta 1

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve Esfuerzo con MOTIVACIÓN POSITIVA	
Capítulo 1	1:23:23	1:02:18	75%
Capítulo 2	1:22:38	1:05:03	79%
Capítulo 3	1:21:00	1:05:04	80%
Capítulo 4	1:21:00	0:52:34	65%
Capítulo 5	1:21:00	0:54:44	68%
Capítulo 6	1:21:00	1:05:03	80%
Capítulo 7	1:21:00	0:58:46	73%
Capítulo 8	1:26:11	1:13:38	85%
Capítulo 9	1:21:00	0:58:37	72%
Capítulo 10	1:28:15	1:06:37	75%
Capítulo 11	1:21:00	0:54:25	67%
Capítulo 12	1:21:00	0:55:49	69%
Capítulo 13	1:29:52	0:48:53	54%
<b>Total</b>	<b>17:58:19</b>	<b>13:01:31</b>	<b>72%</b>

previsible que este les proporcione algún bien y placer, mientras que si es negativo le va a generar estrés y desasosiego, convirtiéndose en un obstáculo para disfrutar del proceso e incluso para conseguir el objetivo propuesto.

El resultado obtenido es que la motivación en la primera temporada de la serie *Un paso adelante* es básicamente positiva. Si comprobamos el gráfico anterior del total de tiempo dedicado a esfuerzos, observamos que teníamos 13 horas y 25 minutos de visualización total de esfuerzo. Y aquí comprobamos que en 13 horas, 1 minuto y 31 segundo, la motivación es positiva, lo que representa un 72% del tiempo total de la temporada, pero un 97% de todo el esfuerzo observado. Esto pone de manifiesto que tanto estudiantes como profesorado en la primera temporada de la serie *un paso adelante* aman lo que hacen y lo que les lleva a realizar los esfuerzos es un sentimiento positivo que realizan libremente, sin ningún tipo de coacción.

#### 5.2.4.6 Placer o satisfacción en el esfuerzo

Uno de los aspectos que hemos considerado decisivo en el valor del esfuerzo que estamos analizando es que este se muestre con satisfacción o placer. Por tanto nos hemos centrado en estudiar si los personajes de la primera temporada

Gráfico PLACER en la consulta 1

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo con placer o satisfacción	
Capítulo 1	1:23:23	0:45:37	55%
Capítulo 2	1:22:38	0:55:12	67%
Capítulo 3	1:21:00	0:57:45	71%
Capítulo 4	1:21:00	0:44:39	55%
Capítulo 5	1:21:00	0:50:16	62%
Capítulo 6	1:21:00	1:05:03	80%
Capítulo 7	1:21:00	0:51:33	64%
Capítulo 8	1:26:11	0:50:16	58%
Capítulo 9	1:21:00	0:45:24	56%
Capítulo 10	1:28:15	0:47:50	54%
Capítulo 11	1:21:00	0:51:06	63%
Capítulo 12	1:21:00	0:41:24	51%
Capítulo 13	1:29:52	0:35:52	40%
<b>Total</b>	<b>17:58:19</b>	<b>10:41:57</b>	<b>60%</b>

de la serie *Un paso adelante* se esfuerzan por pura satisfacción. Tras el estudio

realizado, el gráfico adjunto nos indica que del tiempo discursivo dedicado al esfuerzo en la serie, más de la mitad de dicho tiempo, es decir, un 60 % los personajes realizan el esfuerzo por placer. Si lo comparamos con el tiempo visionado en general de esfuerzo (13 horas, 25' y 32"), donde 10 horas, 41 minutos y 57 segundos el esfuerzo se realiza con satisfacción, obtenemos que se muestra un esfuerzo con placer en un 79.69% de los casos. Este es un elemento esencial para que se deje de asociar al esfuerzo con insatisfacción y se le vincule al descubrimiento, al disfrute, a la felicidad.

### 5.2.4.7 Hábito

Otro aspecto esencial del esfuerzo es el hábito, por ello hemos analizado como una variable importante si el esfuerzo se hace por hábito o no. Generalmente cuando el esfuerzo se incorpora en nosotros como una actividad habitual, se realiza de una forma natural y se hace mucho más fácil su desempeño.

viendo PLACER en la consulta 1

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo realizado con hábito	
Capítulo 1	1:23:23	0:40:49	49%
Capítulo 2	1:22:38	0:37:51	46%
Capítulo 3	1:21:00	0:33:41	42%
Capítulo 4	1:21:00	0:40:02	49%
Capítulo 5	1:21:00	0:37:00	46%
Capítulo 6	1:21:00	0:26:25	33%
Capítulo 7	1:21:00	0:24:34	30%
Capítulo 8	1:26:11	0:16:15	19%
Capítulo 9	1:21:00	0:23:25	29%
Capítulo 10	1:28:15	0:29:35	34%
Capítulo 11	1:21:00	0:30:19	37%
Capítulo 12	1:21:00	0:15:06	19%
Capítulo 13	1:29:52	0:20:31	23%
<b>Total</b>	<b>17:58:19</b>	<b>06:15:33</b>	<b>35%</b>

Los resultados obtenidos en la primera temporada de la serie *un paso adelante* nos indican que de las 17 horas y 58 minutos y 19 segundos de la duración de la temporada, 6 horas, 15 minutos y 33 segundos se observa un esfuerzo que resulta habitual. Si lo comparamos con todo el esfuerzo visualizado (13h, 25' 32"), concluimos que es esfuerzo habitual se da en un 46.62% del tiempo de esfuerzo realizado.

Este valor, aunque aparentemente por debajo de los valores que venimos analizando, es un valor importante, puesto que el hábito se ha vinculado a acciones que se desarrollan frecuentemente y diariamente, como son la asistencia a las clases, ensayos, claustro de profesores, etcétera, y no tanto a hábitos de tipo moral, que es en esta serie el tipo de esfuerzo más destacado.

#### 5.2.4.8 Sacrificio

Como hemos puesto de manifiesto con anterioridad, el sacrificio es un aspecto positivo, frente a la acepción negativa que en la actualidad se le concede. El sacrificio no se apone al placer o a la satisfacción sino que supone renunciar a algo para poder conseguir un objetivo superior. Un ejemplo de ello es cuando madrugamos para poder ir a practicar un deporte o una actividad que nos gusta, estamos realizando un sacrificio, renunciando a dormir por disfrutar de algo que nos apasiona. Este hecho lo encontramos al analizar la serie, ya que se producen casos en los que el esfuerzo se realiza con satisfacción y al mismo tiempo supone un sacrificio, porque el personaje ha tenido que renunciar a algo por obtener algo que desea más.

viendo SACRIFICIO en la consulta 1

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo con sacrificio	
Capítulo 1	23:23	46:01	55%
Capítulo 2	22:38	36:06	44%
Capítulo 3	21:00	26:29	33%
Capítulo 4	21:00	24:51	31%
Capítulo 5	21:00	06:47	8%
Capítulo 6	21:00	21:50	27%
Capítulo 7	21:00	19:19	24%
Capítulo 8	26:11	32:38	38%
Capítulo 9	21:00	20:01	25%
Capítulo 10	28:15	18:44	21%
Capítulo 11	21:00	01:01	1%
Capítulo 12	21:00	19:36	24%
Capítulo 13	29:52	17:21	19%
<b>Total</b>	<b>17:58:19</b>	<b>04:50:44</b>	<b>27%</b>

Como podemos apreciar en este cuadro el sacrificio al realizar un esfuerzo que aparece en la primera temporada de *Un paso adelante* es de un 27 %, es decir durante 4 horas 50 minutos y 44 segundos de las 17 horas 58 segundos y 19 segundos del tiempo total de visionado se observa sacrificio. Si lo comparamos

con el tiempo total de esfuerzo (13h, 25' 32"), vemos que el esfuerzo que se realiza con sacrificio es un 36,09%.

Si analizamos los capítulos en los que el sacrificio es mayor, vemos cómo destaca, por ejemplo, el primer capítulo, con un sacrificio muy considerable de un 55%. Este capítulo se corresponde con la realización de las pruebas para entrar a la academia. La realización de dichas pruebas y su superación supone entrar en la academia y acercarte a tus objetivos de formarse en lo que desean, pero al mismo tiempo, la realización de estas pruebas supone un sacrificio, salir de la zona de confort, superar los nervios, el miedo escénico y demostrar tus cualidades y capacidades. De la misma manera el segundo capítulo implica el esfuerzo de adaptarse a un nuevo ritmo de vida y trabajo que es frenético, con el consecuente sacrificio que supone abandonar su ritmo habitual y sus costumbres de vida más relajadas.

Observamos, por tanto, como nos muestra la tabla, que el sacrificio es considerable. Los personajes están dispuestos a realizar el esfuerzo porque tienen buenos motivos para ello y disfrutan realizándolo aunque esto les resulte una renuncia importante a otras posibilidades.

#### **5.2.4.9 Análisis de combinación de variables en los personajes**

Pasamos a estudiar cada uno de los aspectos analizados en los personajes principales de la primera temporada de la serie española *Un paso adelante*.

En el cuadro que mostramos a continuación, analizamos todas las combinaciones posibles de variables bidimensionales, sumando el tiempo discursivo e histórico que cada personaje dedica a cada una de estas combinaciones.

En dicho cuadro totalizamos el tiempo de todos los personajes durante la primera temporada y es importante dejar constancia que estos tiempos no son comparables directamente con los que hemos visto por capítulo, puesto que en el análisis por capítulo contabilizábamos el tiempo de visionado en el que se veía esfuerzo, mientras que en este análisis contabilizamos el tiempo de visionado de cada personaje, de forma que si hay 5 personajes bailando durante un minuto,



contabilizaremos 1 minuto para cada personaje, y el tiempo total será de 5 minutos.

Centrándonos en el tiempo dedicado en total por todos los personajes según las distintas variables, podemos comprobar en este caso que el mayor tiempo discursivo lo dedican a esfuerzo físico, sin que se aprecie un esfuerzo moral ni intelectual, con motivación positiva, hábito, con satisfacción o placer en el mismo proceso de esfuerzo y sin que se aprecie sacrificio, con un total de 14 horas 25 minutos y 39 segundos y un tiempo de la historia de 15 días, 12 horas y 42 minutos. Esto viene dado básicamente por el tiempo dedicado en las clases de ballet, danza y actuaciones en la academia de *Un paso adelante*.

A continuación se sitúa el esfuerzo intelectual, sin esfuerzo físico ni moral, con motivación positiva, hábito, con satisfacción o placer en el mismo proceso del esfuerzo y no se aprecia sacrificio, con 4 horas, 22 minutos y 49 segundos, y un tiempo de la historia de 5 días, 14 horas y dos minutos. En este caso viene determinado por el trabajo intelectual que realizan los profesores al desempeñar su labor lectiva.

Le sigue el esfuerzo físico e intelectual, con motivación positiva, hábito, placer, sin sacrificio con 4 horas y 12 minutos y 56 segundos y un tiempo discursivo de 5 días, 17 horas y 30 minutos.

Posteriormente con 4 horas y 46 segundos se observan los tres tipos de esfuerzo, con motivación positiva, con hábito, con satisfacción o placer y sin sacrificio que equivale a 5 días, 12 horas y 40 minutos. Esto se debe, en gran medida, por la importancia y frecuencia de las clases de interpretación en la academia, donde son esenciales tanto el esfuerzo físico, como el moral o el intelectual.

He aquí un extracto de la combinación de variables ordenadas en función de mayor tiempo discursivo a menor:

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACIO	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	14 h. 25' 39"	15 días, 12 h. 42' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	4 h. 22' 49"	5 días, 14 h. 02' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	4 h. 12' 56"	5 días, 17 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	4 h. 00' 46"	5 días, 12 h. 40' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	2 h. 51' 13"	2 días, 12 h. 26' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	2 h. 43' 00"	1 días, 10 h. 16' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	1 h. 52' 36"	1 días, 22 h. 55' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	1 h. 48' 13"	1 días, 2 h. 24' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 43' 46"	1 días, 15 h. 05' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	1 h. 40' 25"	2 días, 13 h. 25' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 32' 34"	1 días, 21 h. 35' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	1 h. 20' 05"	1 días, 19 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	1 h. 06' 57"	1 días, 6 h. 35' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 03' 27"	1 días, 14 h. 37' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	1 h. 01' 59"	0 días, 16 h. 30' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 58' 55"	0 días, 13 h. 55' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 44' 52"	2 días, 5 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 38' 30"	1 días, 15 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 31' 42"	1 días, 2 h. 05' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 30' 04"	0 días, 9 h. 02' 00"

Llama la atención que en todos los primeros casos de la tabla, cambian los tipos de esfuerzos, pero siempre es un esfuerzo realizado con motivación positiva, hábito, placer y sin sacrificio, sumando entre unos y otros más de 32 horas, lo que supone la mayor parte del tiempo de esfuerzo.

Podemos concluir que esta serie nos muestra con bastante constancia el esfuerzo placentero de una motivación positiva y con hábito. Esto resulta de enorme relevancia para las personas seguidoras de esta serie, si tenemos en cuenta las aportaciones de Potter (1990), sobre los efectos en las actitudes y en las conductas de los contenidos mediáticos.

Si analizamos los personajes principales, nos encontramos:

### Personajes principales adultos de la primera temporada de la serie *un paso adelante*

#### CARMEN

La directora de la academia de *Un paso adelante* realiza fundamentalmente esfuerzo moral e intelectual. Analizando todas las variables bidimensionales, vemos como predominan estos dos esfuerzos con motivación positiva, de forma habitual, proporcionándole placer y sin que le suponga sacrificio alguno, con un tiempo discursivo de 21 minutos y 14 segundos, que se corresponde con un tiempo de la historia de 6 horas, y 26 minutos. Lo que constata que Carmen es un personaje que simboliza la vocación y la profesionalidad en la enseñanza de las artes escénicas dedicando mucho esfuerzo intelectual y moral como algo

habitual en su profesión, aunque también se compromete en esfuerzos no habituales, como puede ser la ayuda a su amiga Adela.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 21' 14"	0 días, 6 h. 26' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 20' 18"	0 días, 8 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 12' 03"	0 días, 1 h. 17' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 07' 18"	0 días, 1 h. 20' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 06' 33"	0 días, 0 h. 56' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 05' 28"	0 días, 4 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 04' 02"	0 días, 2 h. 20' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 34"	0 días, 0 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 53"	0 días, 0 h. 15' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 42"	0 días, 2 h. 40' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 14"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 49"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 27"	0 días, 0 h. 03' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 06"	0 días, 0 h. 10' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 57"	0 días, 0 h. 01' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 55"	0 días, 0 h. 02' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 00' 45"	0 días, 0 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 43"	0 días, 3 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 35"	0 días, 0 h. 15' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 00"	0 días, 0 h. 00' 00"

Teniendo en cuenta los tiempos discursivos de este personaje, podemos observar que, aunque es un personaje protagonista en la escuela, aparece en las tramas haciendo esfuerzo en la medida en que es necesaria su intervención, de una forma moderada, para tomar decisiones concretas que en muchas ocasiones dan solución a los conflictos y para gestionar la actividad del centro, por ello en ella prevalecen los esfuerzos morales e intelectuales.

## GASPAR

Gaspar, como hemos descrito, es el jefe de estudios de la academia y además profesor de la asignatura Historia del Teatro. Los resultados obtenidos analizando todas las variables de este personaje y organizándolas en función del tiempo discursivo e histórico, nos muestran que prevalece el esfuerzo intelectual sobre el esfuerzo moral y el esfuerzo físico es prácticamente nulo.

En las primeras combinaciones de variables predomina el esfuerzo intelectual, la motivación positiva, el hábito, el placer (satisfacción) y el no realizar sacrificio, que luego se ve ampliado al esfuerzo moral.

Esto es así porque Gaspar, al igual que Carmen es un profesional volcado en la organización del centro y sus clases, lo que en principio realiza de forma habitual y placentera (esfuerzos intelectuales y morales). No obstante, a lo largo de la

temporada irán saliendo a la luz sus problemas matrimoniales y personales que le obligarán a realizar más esfuerzos morales con algún que otro sacrificio.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACIO	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 30' 32"	0 días, 12 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 16' 38"	0 días, 5 h. 20' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 07' 28"	0 días, 2 h. 10' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 05' 40"	0 días, 0 h. 50' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 54"	0 días, 3 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 04' 14"	0 días, 0 h. 45' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 03' 29"	0 días, 0 h. 15' 30"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 11"	0 días, 0 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 54"	0 días, 0 h. 25' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 02' 01"	0 días, 0 h. 11' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 00"	0 días, 2 h. 05' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 49"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 07"	0 días, 0 h. 10' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 52"	0 días, 0 h. 10' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 00' 45"	0 días, 0 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 24"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 07"	0 días, 0 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 00"	0 días, 0 h. 00' 00"

## ADELA

En Adela, como docente de la materia de ballet clásico y de danza moderna, ya que durante algunos capítulos sustituye a la profesora de esta disciplina, apreciamos en las 3 primeras líneas de la tabla, que combina los esfuerzos físico, moral e intelectual, siempre con motivación positiva, hábito, placer y sin sacrificio, con un tiempo discursivo de 1 hora y 22 minutos que en tiempo de la historia se traduce en 32 horas.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACIO	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 34' 56"	0 días, 17 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 23' 40"	0 días, 7 h. 25' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 23' 28"	0 días, 7 h. 45' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 14' 39"	0 días, 3 h. 35' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 13' 09"	0 días, 2 h. 09' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 07' 29"	0 días, 4 h. 55' 30"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 06' 20"	0 días, 4 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 22"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 04' 59"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 04' 50"	0 días, 0 h. 20' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 04' 23"	0 días, 0 h. 25' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 55"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 03' 32"	0 días, 1 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 53"	0 días, 0 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 35"	0 días, 0 h. 15' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 13"	0 días, 1 h. 30' 00"

Esto se corresponde con el trabajo y el esfuerzo de una docente de estas materias, donde además de transmitir los conocimientos sobre las mismas, deben en muchos casos mostrar los mismos de forma práctica mediante la realización de esfuerzos físicos. El resto de las variables, indica que es una docente

apasionada del ballet y la danza y que adora transmitir sus conocimientos, por lo que su motivación es siempre positiva y lo realiza habitualmente con placer.

A partir de la tercera encontramos esfuerzos que dejan de ser habituales, en algunos casos con sacrificio e incluso sin placer, básicamente en combinaciones con esfuerzo moral. Esto viene dado porque Adela realiza un esfuerzo moral muy importante, luchando por superar un pasado difícil, de una forma franca y abierta y cómo se esfuerza por ayudar al alumnado en este tipo de aspectos morales.

## DIANA

De igual manera, en Diana, por ser la profesora de Danza moderna, prevalece el esfuerzo físico e intelectual, con motivación positiva, hábito, placer y sin sacrificio, con un tiempo de una hora y 7 segundos, que en tiempo de la historia se corresponde con 1 día y 55 minutos, con motivación positiva, hábito, placer y sin sacrificio.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACIO	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 00' 07"	1 días, 1 h. 55' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 20' 57"	0 días, 7 h. 50' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 19' 14"	0 días, 5 h. 25' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 18' 21"	0 días, 3 h. 55' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 44"	0 días, 2 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 28"	0 días, 1 h. 25' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 21"	0 días, 1 h. 40' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 53"	0 días, 0 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 45"	0 días, 0 h. 20' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 10"	0 días, 0 h. 20' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 49"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 32"	0 días, 0 h. 10' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 29"	0 días, 0 h. 15' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 27"	0 días, 1 h. 30' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 06"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 58"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 56"	0 días, 3 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 55"	0 días, 0 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 51"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 47"	0 días, 0 h. 01' 00"

Estos datos se corresponden con que Diana aparece en la serie desde el primer capítulo, a diferencia de Adela que se incorpora como profesora más tarde. Además las clases y los números de danza moderna aparecen de una manera más habitual en la trama de la primera temporada de la serie, probablemente porque se ha considerado que son más atractivos para la audiencia.

En lo que se refiere al resto de las variables, apreciamos cómo Diana es una gran profesional de la enseñanza y que su trabajo y su esfuerzo lo realiza

siempre con motivación positiva, y generalmente es habitual, con placer y sin sacrificio.

Diana también realiza esfuerzo moral, enfrentándose a sus conflictos sentimentales y profesionales, mostrando sus contradicciones, y realizando sacrificios, sobre todo de orden moral para asumir y corregir sus errores, pero apostando finalmente por decisiones que muestran valores positivos.

## JUAN

Juan es el profesor de música, sus clases en la trama no son las más numerosas y las imparte de forma teórica. Quizás por ello su esfuerzo es más intelectual, pero su motivación es positiva y la mayor parte lo hace con placer y sin sacrificio. Sin embargo, si podemos apreciar que el personaje de Juan realiza un esfuerzo moral siempre con motivación positiva, que tiene mucho más que ver con sus conflictos personales de ámbito amoroso, que se muestra en gran parte de la primera temporada, y que suelen ser contradictorios, pero como sucede con el personaje de Diana, realiza sacrificios (lo que se aprecia en la tercera combinación de variables, con 11' 42") y acaban imponiéndose los valores positivos.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 21' 53"	0 días, 12 h. 35' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 20' 56"	0 días, 8 h. 40' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 11' 42"	0 días, 2 h. 14' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 09' 12"	0 días, 2 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 08' 09"	0 días, 2 h. 35' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 46"	0 días, 3 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 30"	0 días, 4 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 04' 03"	0 días, 2 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 57"	0 días, 2 h. 45' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 52"	0 días, 1 h. 45' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 53"	0 días, 0 h. 15' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 34"	0 días, 1 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 24"	0 días, 2 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 02' 15"	0 días, 0 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 14"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 49"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 48"	0 días, 0 h. 10' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 40"	0 días, 0 h. 05' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv negativa	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 16"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 01' 09"	0 días, 0 h. 10' 00"

## CRISTOBAL

Cristóbal es el docente de las clases de teatro o interpretación, que en la trama de la primera temporada de la serie son, tras las de danza moderna y ballet, las

más importantes, de tal manera que los contenidos que se imparten en dichas clases están directamente relacionadas con el *leivmotiv* de algunos de los capítulos.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACIÓ	HÁBITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 23' 43"	0 días, 12 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 19' 54"	0 días, 7 h. 20' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 18' 53"	0 días, 5 h. 38' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 18' 30"	0 días, 7 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 15' 25"	0 días, 9 h. 10' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 06' 05"	0 días, 1 h. 10' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 38"	0 días, 4 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 30"	0 días, 1 h. 35' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 03' 23"	0 días, 0 h. 20' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 19"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 53"	0 días, 0 h. 15' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 48"	0 días, 5 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 38"	0 días, 0 h. 13' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 20"	0 días, 0 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 11"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 49"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 05"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 00' 45"	0 días, 0 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 00' 37"	0 días, 0 h. 10' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 00' 34"	0 días, 0 h. 15' 00"

Este personaje muestra un esfuerzo intelectual, que aparece en casi todas las combinaciones de los primeros puestos, seguido muy de cerca por un esfuerzo moral y también se aprecia aunque con un tiempo menor un esfuerzo físico.

Al igual que el resto de los profesores de la academia, muestra una total entrega a la enseñanza de su materia, ya que la motivación es siempre positiva y generalmente su esfuerzo implica placer y no sacrificio.

Cristóbal, por la configuración de su propio personaje y por la asignatura que imparte, que está muy relacionada con el trabajo holístico de cuerpo, mente y moral que tiene que desarrollar un actor o actriz, trabaja y hace trabajar, se esfuerza y hace esforzarse al alumnado de una forma integral.

Las propias características de la materia que imparte, así como su creatividad nos muestra como el hábito no es tan importante.

Este personaje desarrolla un esfuerzo moral no ya solo con el alumnado, sino incluso con el profesorado, siendo un pilar importante para los conflictos morales de Adela, Juan e incluso de Gaspar.

## ANTONIO

Antonio, como podemos ver en el cuadro adjunto, es un personaje que realiza esfuerzos intelectuales y morales mayormente, aunque no podemos despreciar la realización de sus esfuerzos físicos en el centro.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 24' 10"	0 días, 9 h. 52' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 17' 05"	0 días, 5 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 15' 20"	0 días, 4 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 07' 19"	0 días, 13 h. 32' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 07' 04"	0 días, 5 h. 23' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 16"	0 días, 0 h. 55' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 05' 14"	0 días, 1 h. 11' 30"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 05"	0 días, 3 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 53"	0 días, 0 h. 15' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 14"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 13"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 49"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 28"	0 días, 0 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 14"	0 días, 0 h. 10' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 03"	0 días, 0 h. 40' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 45"	0 días, 0 h. 30' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 00' 45"	0 días, 0 h. 30' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 00' 44"	0 días, 0 h. 15' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 00' 43"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 00' 41"	0 días, 0 h. 10' 00"

Estos esfuerzos son siempre realizados con motivación positiva y con placer, ya que es un personaje que muestra que la escuela es su razón de vivir. Gran parte de sus esfuerzos no suponen para él un sacrificio y su versatilidad para realizar todo tipo de tareas nos muestra que sus esfuerzos son unas veces habituales y otras no.

Es importante destacar que sus esfuerzos morales los realiza mayormente para ayudar al alumnado y al profesorado. Es en estos casos cuando Antonio asume sacrificios, generalmente ligados a esfuerzos morales, para conseguir algo para los demás. Esto se pone de manifiesto en la trama principal de la que es protagonista, que consiste en ayudar física, intelectual y moralmente a un colega actor mayor que vive prácticamente en la indigencia. Antonio, con la colaboración de Cristóbal, mostrará al alumnado y por tanto a la audiencia, lo duro de la vida de los y las profesionales de las artes escénicas y la reivindicación de que la sociedad debe de actuar para ofrecerles una vida digna al final de sus días.



## CLAUDIA

Al tener las clases de canto un papel poco relevante en la trama de la primera temporada de *Un paso adelante* Claudia es un personaje con una relevancia muy limitada en la serie.

Vemos como su esfuerzo es prácticamente intelectual, justificado en sus clases, aunque realiza algún esfuerzo de tipo moral y el esfuerzo físico no es relevante.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACIO	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 19' 41"	0 días, 9 h. 45' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 16' 38"	0 días, 5 h. 20' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 11' 34"	0 días, 5 h. 00' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 07' 00"	0 días, 1 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 53"	0 días, 0 h. 15' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 49"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 03"	0 días, 0 h. 40' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 55"	0 días, 0 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 00' 48"	0 días, 0 h. 05' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 00' 45"	0 días, 0 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv negativa	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 41"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 24"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 19"	0 días, 0 h. 10' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 00"	0 días, 0 h. 00' 00"

Sí es cierto que su trabajo y sus esfuerzos los realiza con motivación positiva y sin sacrificio. En general estos esfuerzos son placenteros, pero no los hace con hábito, ya que se muestra en la temporada muy pocas clases de canto, y generalmente cuando vemos a Claudia es participando en distintas actividades de la academia, como tribunal de las audiciones, de los exámenes y por supuesto en el claustro de profesores.

### Personajes principales adolescentes

#### LOLA

Lola es el personaje que después de Pedro es el que realiza un mayor esfuerzo.

Como podemos apreciar en la tabla que mostramos a continuación, su esfuerzo es sobre todo físico, seguido de esfuerzo moral muy de cerca y finalmente esfuerzo intelectual.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACIO	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 50' 25"	1 días, 20 h. 15' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 26' 02"	0 días, 14 h. 35' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 19' 55"	0 días, 9 h. 35' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 16' 11"	0 días, 8 h. 10' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 15' 34"	0 días, 1 h. 50' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 14' 18"	0 días, 3 h. 05' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 12' 44"	0 días, 6 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 12' 38"	0 días, 7 h. 25' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 12' 13"	0 días, 3 h. 40' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 09' 37"	0 días, 6 h. 30' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 09' 23"	0 días, 6 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 08' 56"	0 días, 12 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 08' 52"	0 días, 5 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 06' 25"	0 días, 1 h. 45' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 06' 18"	0 días, 2 h. 35' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 54"	0 días, 3 h. 05' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 05' 15"	0 días, 11 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 09"	0 días, 0 h. 25' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 47"	0 días, 0 h. 10' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 33"	0 días, 2 h. 00' 00"

En las primeras líneas podemos apreciar cómo prevalece, con mucho más tiempo que el resto, el esfuerzo físico, con motivación positiva, hábito, con placer y sin sacrificio, a este se añade el esfuerzo moral, y en algunos casos el intelectual. También se observa mucho tiempo sin hábito y con sacrificio. Esto viene explicado porque al empezar en la academia, muchos de los esfuerzos no son habituales, aunque al tiempo se van incluyendo en sus hábitos.

Y el sacrificio viene dado por las dificultades a las que tiene que enfrentarse. Lola es una luchadora, que tiene muy claros sus objetivos y lucha por ellos con esfuerzo físico que se muestra en su participación siempre activa en las clases y en la realización de las tareas del hogar para mantener a su padre viudo y a su hermano pequeño. El esfuerzo moral y gran parte del sacrificio viene motivado por tener que vencer sus propios miedos a mostrarse física y emocionalmente y por enfrentarse al mundo a las relaciones personales, amorosas y profesionales, con todo lo que eso lleva consigo, ya que hasta antes de entrar en la escuela su mundo se reducía a cuidar de su familia.

## PEDRO

Pedro es el personaje que muestra mayor tiempo contabilizado de esfuerzo en esta primera temporada de la serie *Un paso adelante*.

El cuadro adjunto, nos muestra cómo se destaca el esfuerzo físico, simultaneado y alternado con esfuerzo moral e intelectual.

Como en gran parte de los alumnos, la mayor parte del tiempo viene dada en realizar esfuerzos, sobre todo físico, con motivación positiva, placer y hábito.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACIÓ	HÁBITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 52' 41"	2 días, 7 h. 20' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 21' 55"	0 días, 12 h. 35' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 18' 25"	0 días, 6 h. 37' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 17' 47"	0 días, 5 h. 35' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 17' 03"	0 días, 15 h. 40' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 15' 56"	0 días, 8 h. 20' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 15' 25"	0 días, 9 h. 15' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 11' 00"	0 días, 4 h. 40' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 09' 23"	0 días, 6 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 08' 54"	0 días, 1 h. 20' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 08' 52"	0 días, 5 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 07' 29"	0 días, 2 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 07' 12"	0 días, 4 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 06' 27"	0 días, 2 h. 50' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 06' 25"	0 días, 1 h. 45' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 06' 25"	0 días, 1 h. 47' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 06' 11"	0 días, 4 h. 15' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 43"	0 días, 5 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 05' 31"	0 días, 7 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 04' 07"	0 días, 6 h. 00' 00"

Estos datos nos muestran cómo Pedro lucha, trabaja y se esfuerza hasta límites insospechados por poder estar en la academia, a pesar de que se encuentra con grandes dificultades económicas, ya que su familia es humilde y no puede sufragarle el pago de su formación; dificultades morales, porque su padre no acepta que quiera estudiar artes escénicas y dificultades sentimentales, porque sus sentimientos se inclinan por una persona que está muy alejada del mundo al que él pertenece, que es Silvia y que además no tiene muy claros sus sentimientos hacia él. Todo ello le lleva también a realizar grandes sacrificios que no elude en ningún caso, fiel a su empeño.

## SILVIA

Como vemos en la tabla siguiente, en Silvia se destaca, como en el resto de los personajes principales adolescentes, un esfuerzo físico con motivación positiva, que es habitual, lo realiza por placer y sin sacrificio.

Estos datos corroboran que Silvia es una alumna apasionada por lo que hace, que no va a cejar en ningún caso por conseguir su objetivo, lo que la lleva a poner en segundo plano las relaciones con los compañeros y compañeras. Silvia se decanta y tiene especiales condiciones por el ballet y la danza, siendo brillante

en estas disciplinas, tiene problemas en interpretación y no se muestra prácticamente ningún esfuerzo en música, historia del teatro y en el canto.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 40' 43"	1 días, 16 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 21' 55"	0 días, 12 h. 35' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 19' 53"	0 días, 10 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 17' 00"	0 días, 3 h. 05' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 12' 37"	0 días, 4 h. 10' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 11' 19"	0 días, 6 h. 20' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 11' 06"	0 días, 1 h. 28' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 09' 23"	0 días, 6 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 09' 11"	0 días, 4 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 09' 01"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 08' 17"	0 días, 6 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 07' 18"	0 días, 9 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 06' 25"	0 días, 1 h. 45' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 58"	0 días, 3 h. 45' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 04' 12"	0 días, 2 h. 25' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 04' 01"	0 días, 7 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 57"	0 días, 3 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 02"	0 días, 0 h. 25' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 01"	0 días, 0 h. 45' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 54"	0 días, 2 h. 00' 00"

Moralmente realiza esfuerzos para demostrarse a sí misma y a los demás que es buena en ballet y danza y que está en la escuela por su talento y no porque su familia tenga un gran peso en la academia y por su alta situación social. Se empeña en que sus compañeros y compañeras no la traten como la niña pija. Otro esfuerzo moral consiste en superar la falta de afecto que recibe de su familia y su contradicción de sentimientos amorosos entre Pedro y Rober.

## ROBER

A Rober lo encontramos en cuarta posición respecto a tiempo de esfuerzo realizado, tras Pedro, Lola e Ingrid.

Destaca, como en el caso de los demás, la realización de esfuerzo físico con motivación positiva, hábito, placer y sin sacrificio con 1 hora.

Llama la atención en Rober que en tercer lugar aparece el esfuerzo físico y moral con sacrificio, con 19 minutos y medio. Esto viene dado por los esfuerzos realizados al dejar a su hijo a los abuelos o a la policía.

Estos datos corroboran cómo Rober realiza un importante esfuerzo moral en las clases de interpretación para romper su coraza de chico duro y buscar y mostrar

su parte más emotiva. Este hecho se ve propiciado por la relación que establece con su hijo y con la lucha que le supone no poder vivir con él.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACIO	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 43' 45"	1 días, 18 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 24' 53"	0 días, 13 h. 35' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 19' 29"	0 días, 7 h. 55' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 16' 52"	0 días, 10 h. 15' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 14' 17"	0 días, 9 h. 20' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 10' 27"	0 días, 1 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 10' 16"	0 días, 1 h. 20' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 09' 23"	0 días, 6 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 09' 18"	0 días, 6 h. 45' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 07' 29"	0 días, 7 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 06' 49"	0 días, 2 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 06' 25"	0 días, 1 h. 45' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 06' 02"	0 días, 2 h. 10' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 58"	0 días, 3 h. 45' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 05' 14"	0 días, 4 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 05' 12"	0 días, 5 h. 25' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 04' 48"	0 días, 2 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 29"	0 días, 1 h. 15' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 03' 07"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 04"	0 días, 2 h. 00' 00"

## INGRID

Ingrid es después de Pedro y de Lola el personaje que más esfuerzo realiza.

Apreciamos de nuevo, como en el resto de sus compañeros y compañeras, que predomina el tiempo discursivo dedicado al esfuerzo físico con motivación positiva, hábito, placer y sin sacrificio, que simultaneado con esfuerzo moral o intelectual suman aproximadamente 2 horas, 24 minutos.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACIO	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 45' 40"	1 días, 17 h. 45' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 26' 58"	0 días, 16 h. 35' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 12' 51"	0 días, 6 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 12' 38"	0 días, 7 h. 25' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 12' 18"	0 días, 2 h. 12' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 12' 13"	0 días, 3 h. 40' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 11' 51"	0 días, 6 h. 10' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 11' 22"	0 días, 5 h. 50' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 09' 23"	0 días, 6 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 07' 42"	0 días, 2 h. 40' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 07' 29"	0 días, 2 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 07' 18"	0 días, 9 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 06' 44"	0 días, 3 h. 10' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 06' 25"	0 días, 1 h. 45' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 05' 03"	0 días, 1 h. 42' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 21"	0 días, 0 h. 45' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 04' 16"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 41"	0 días, 0 h. 40' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 47"	0 días, 0 h. 10' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 45"	0 días, 0 h. 15' 00"

Como hemos visto, el esfuerzo físico que realizan los personajes adolescentes se lleva a cabo sobre todo en las clases. Ingrid realiza además de las clases comunes, las clases de canto de refuerzo que le ofrece Juan.

Respecto al esfuerzo moral, Ingrid es una persona que se esfuerza por ayudar a los demás, concretamente en esta primera temporada muestra su ayuda a Lola y a Rober.

Tendrá que hacer también frente a su vida amorosa, esforzándose por encontrar y mantener a su amor, que acaba siendo su profesor Juan, con las dificultades que eso conlleva.

## BENI

Beni muestra un importante esfuerzo físico como el resto de sus compañeros con motivación positiva, hábito, placer y sin sacrificio, con un tiempo discursivo que suma más de 2 horas y media.

Se mantiene en datos muy parecidos con el resto de los protagonistas adolescentes de la serie.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACIO	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 44' 42"	1 días, 21 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 24' 53"	0 días, 13 h. 35' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 13' 54"	0 días, 7 h. 55' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 13' 35"	0 días, 3 h. 45' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 09' 25"	0 días, 4 h. 40' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 09' 23"	0 días, 6 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 08' 41"	0 días, 2 h. 45' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 08' 12"	0 días, 9 h. 15' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 07' 30"	0 días, 2 h. 50' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 07' 29"	0 días, 2 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 07' 23"	0 días, 1 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 06' 25"	0 días, 1 h. 45' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 04' 12"	0 días, 2 h. 25' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 03' 05"	0 días, 0 h. 45' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 04"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 47"	0 días, 0 h. 10' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 36"	0 días, 2 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 02' 30"	0 días, 4 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 02' 15"	0 días, 0 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 05"	0 días, 2 h. 00' 00"

En Beni el esfuerzo físico se pone de manifiesto, además de en las clases, en el primer capítulo, donde vemos que trabaja en un bar sirviendo copas y realizando un espectáculo de transexual.

El esfuerzo moral por su parte se manifiesta en el capítulo 9, "Volver al armario" en el que, como todo actor, tiene que hacer el esfuerzo de representar cualquier tipo de personaje y no encasillarse en un personaje homosexual.

## LUIISA

Luisa es un personaje secundario, integrante de la clase de primer curso, por ello los esfuerzos y las características de los mismos son similares al resto del grupo en general, pues sus esfuerzos vienen dados por la visión coral.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACIO	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 42' 22"	1 días, 17 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 24' 53"	0 días, 13 h. 35' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 12' 13"	0 días, 3 h. 40' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 11' 25"	0 días, 7 h. 15' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 09' 23"	0 días, 6 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 09' 11"	0 días, 4 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 07' 29"	0 días, 2 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 07' 18"	0 días, 9 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 06' 25"	0 días, 1 h. 45' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 06' 24"	0 días, 6 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 09"	0 días, 3 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 30"	0 días, 0 h. 40' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 04' 12"	0 días, 2 h. 25' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 12"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 47"	0 días, 0 h. 10' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 02' 30"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 02' 15"	0 días, 0 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 09"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 05"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 46"	0 días, 1 h. 00' 00"

## ERIKA

El mismo caso de Luisa lo encontramos en Erika.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACIO	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 42' 22"	1 días, 17 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 24' 53"	0 días, 13 h. 35' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 12' 13"	0 días, 3 h. 40' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 11' 25"	0 días, 7 h. 15' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 09' 23"	0 días, 6 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 09' 00"	0 días, 6 h. 05' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 07' 29"	0 días, 2 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 06' 49"	0 días, 2 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 06' 25"	0 días, 1 h. 45' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 09"	0 días, 3 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 30"	0 días, 0 h. 40' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 04' 12"	0 días, 2 h. 25' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 04"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 47"	0 días, 0 h. 10' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 02' 30"	0 días, 4 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 02' 15"	0 días, 0 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 09"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 05"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 46"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 44"	0 días, 0 h. 30' 00"

## RAFA

Rafa, al ser un alumno en unas condiciones especiales por pertenecer a un programa de reinserción social, el esfuerzo, sobre todo el físico, como podemos apreciar en la tabla, es menor, ya que solo participa en las clases de música e

interpretación y no es protagonista de ninguna trama, viniendo sus esfuerzos definidos básicamente por la visión común.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 20' 08"	0 días, 11 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 07' 16"	0 días, 3 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 04' 38"	0 días, 2 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 04' 14"	0 días, 0 h. 45' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 28"	0 días, 3 h. 55' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 03"	0 días, 1 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 02"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 29"	0 días, 0 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 24"	0 días, 0 h. 10' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 09"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 05"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 46"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 01' 00"	0 días, 0 h. 15' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 41"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 39"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 26"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 00"	0 días, 0 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 00"	0 días, 0 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 00"	0 días, 0 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 00"	0 días, 0 h. 00' 00"

#### 5.2.4.10 Lugares donde se realiza el esfuerzo

El lugar donde se realizan los esfuerzos en esta primera temporada de *Un paso adelante* es fundamentalmente en las clases, sobre todo las de danza, y las de ballet, con un 12, 20 % y un 6,99% respectivamente. Le sigue con un 4,91% el atrio o hall de la academia, donde realizan actividades formales e informales de formación y el teatro de la escuela, con un 4, 84%. Continúan las habitaciones de la escuela, es decir el alojamiento del alumnado con 4,84 %, seguido de la sala de profesores con un 4,69 %, el aula de interpretación, con un 4,10% y los pasillos de la escuela con un 3,47% etc. Es en las aulas, el teatro y la sala de profesores donde realizan un esfuerzo de tipo formal y habitual y en el atrio de la escuela, las habitaciones y los pasillos se realiza un esfuerzo muy importante que es informal, que el alumnado realiza libremente y por propia responsabilidad y satisfacción.



	Tiempo en el que se ve esfuerzo en cada lugar (% Respecto al tiempo de toda la temporada)		
ascensor Escuela	00:01:02		0,10%
Atrio Escuela	00:52:55		4,91%
aula de ballet	01:15:21		6,99%
aula de canto	00:09:57		0,92%
aula de danza	02:11:34		12,20%
aula de interpretación	00:44:12		4,10%
aula de música	00:14:46		1,37%
aula de teoría	00:12:52		1,19%
aula libre	00:08:26		0,78%
bar calle	00:06:39		0,62%
bar de Beni	00:02:41		0,25%
Cabina teléfonos	00:01:06		0,10%
Cafetería Escuela	00:23:15		2,16%
calle	00:29:35		2,74%
casa actor indigente	00:05:49		0,54%
Casa de Adela	00:05:04		0,47%
casa de Cristobal	00:05:17		0,49%
casa de Diana	00:04:14		0,39%
casa de empeños	00:01:15		0,12%
casa de Gaspar	00:01:05		0,10%
casa de Lola	00:10:26		0,97%
casa de Silvia	00:02:55		0,27%
casa padres Rober	00:02:34		0,24%
Centro de A.A	00:01:01		0,09%
centro de A.A.	00:01:21		0,13%
Club streptease	00:06:15		0,58%
cocina Escuela	00:00:57		0,09%
despacho Carmen	00:24:03		2,23%
despacho Gaspar	00:09:41		0,90%
discoteca	00:05:30		0,51%
duchas Escuela	00:01:36		0,15%
escaleras Escuela	00:04:41		0,43%
estudio de doblaje	00:02:28		0,23%
Estudio del Casting	00:00:48		0,07%
exterior escuela	00:01:07		0,10%
habitaciones Escuela	01:09:37		6,46%
indeterminado	00:00:07		0,01%
Lastres	00:04:08		0,38%
Lavandería Escuela	00:06:45		0,63%
lugar anuncio	00:03:12		0,30%
otra academia	00:01:42		0,16%
Pasillos Escuela	00:37:23		3,47%
sala de profesores	00:50:35		4,69%
Salón estar Escuela	00:08:37		0,80%
Secretaría Escuela	00:08:29		0,79%
Servicios Escuela	00:04:26		0,41%
Teatro	00:08:57		0,83%
Teatro Escuela	00:52:10		4,84%
Terraza Escuela	00:02:16		0,21%
tienda	00:02:06		0,19%
una carnicería	00:01:48		0,17%
Vestuarios Escuela	00:30:09		2,80%

### **5.2.5 Recursos audiovisuales que contribuyen a determinar el esfuerzo**

Tras un estudio detallado de los recursos audiovisuales utilizados en la primera temporada de la serie *Un paso adelante*, no encontramos un recurso único y específico que simbolice el esfuerzo. Sin embargo, existen momentos concretos en los que se utilizan algunos que nos pueden indicar que los personajes están realizando un trabajo, un esfuerzo y un sacrificio.

Al final del capítulo primero, en la primera noche de estancia en la escuela, se muestra la fachada de la academia muy tarde por la noche y se escucha la voz en *off* de uno de los adolescentes seleccionados, concretamente Beni, aprendiéndose el monólogo de “La vida es sueño” de Calderón de la Barca, que Carmen, la directora de la academia, le ha pedido tenga preparado para el día siguiente, por haberle pillado imitándola.

En el capítulo primero y en algunos otros capítulos, aunque no en todos, podemos apreciar una concatenación de planos medios a los y las protagonistas adolescentes despertándose por la mañana y mostrando el esfuerzo físico que les supone levantarse tan temprano para comenzar la actividad frenética que se impone en la academia. Esta concatenación de planos con un ritmo importante se ve apoyada en algunos casos por frases cortas donde expresan el sacrificio que les supone madrugar tanto.

### **5.2.6 Recursos narrativos que contribuyen a determinar el esfuerzo**

De la misma manera que encontrábamos en la serie *Glee*, la estructura narrativa de *Un paso adelante*, presenta una composición tradicional, en la que podemos encontrar una diégesis lineal en el tiempo, que se corresponde con una ordenación cronológica de los acontecimientos, aunque en algunos momentos se introducen algunos *flashback* para presentar a los personajes o recordar situaciones vividas. Predomina el esquema habitual de planteamiento, nudo y desenlace, siguiendo las aportaciones de Casetti y Di Chio (1994) y Gordillo (2009 a).

En la primera temporada de la serie *Un paso adelante*, los recursos narrativos que contribuyen de una forma reiterada a mostrar el esfuerzo, es el desarrollo de gran parte de la trama en un centro formativo, como es la academia y

especialmente, con las actividades propias de esta, como son, la impartición de las distintas clases de ballet, danza moderna, teatro, música, historia del teatro, canto, etc. La narrativa de la serie, por tanto, se desarrolla en torno a la actividad académica.

No encontramos recursos narrativos concretos que estén dirigidos especialmente a mostrar el esfuerzo de una forma continuada, aunque en ocasiones se utilicen algunos. Un ejemplo de esto son tres elipsis, concretamente tres *flashback*. La primera se produce en el capítulo 1, denominado “Arriba el telón” donde se muestra el terrible accidente de Adela mientras desarrollaba su vida profesional interpretando el personaje protagonista del ballet “El lago de los cisnes” en un gran teatro, un momento que muestra el gran trabajo y sacrificio que supone el ballet. Este accidente desencadenará para la intérprete una trágica situación personal que afectará al resto de su vida. La siguiente aparece en el capítulo 7, titulado “Quiero bailar”, donde Lola recuerda todos sus momentos con Pedro, y estos momentos son siempre en situaciones de esfuerzo y trabajo.

Destacamos también cómo al principio del capítulo 9 de esta primera temporada, denominado “Volver al armario”, se muestra cómo han pasado 100 días desde el inicio de curso. Para ello se utiliza el recurso narrativo de una rápida sucesión de imágenes sin sonido, donde se muestran a los protagonistas trabajando y esforzándose en sus clases, en su convivencia diaria en la academia con un rótulo que va marcando el paso de los días.

De la misma forma, en el capítulo 10 titulado “La caja de música” Pedro recuerda con nostalgia todas las situaciones vividas con Silvia, y estas siempre representan momentos en los que bailan, están en las clases, etc., en definitiva momentos que muestran esfuerzo y trabajo juntos.

### **5.2.7 Análisis del éxito de la serie *Un paso adelante***

La serie *Un paso adelante* ha sido una de las series pioneras en España en incorporar teatro, música y baile. La primera temporada comenzó a emitirse el 8 de enero de 2002 en la cadena Antena 3 y se hicieron un total de 6 temporadas,

finalizando de emitirse en España el 24 de abril de 2005, lo que han supuesto 84 episodios de una duración aproximada de 80 minutos cada uno.

Esta serie española fue dirigida y producida por Daniel Écija y Ernesto Pozuelo y Pilar Nadal a través de su productora Globomedia.

Panorama Audiovisual de Egeda 2006, reseña que el año 2005, con el surgimiento de los canales temáticos, la serie *Un paso adelante* fue repuesta en el Canal AXN, propiedad de Sony Pictures Entertainment Company, que emitía de forma continuada series de ficción y que en España se distribuía a través de los principales operadores de televisión de pago por satélite (Digital Plus) cable (Ono, Euskaltel, R y Telecable) y ADSL (Imagenio, Superbanda.net y Jazztelia TV). El número de emisiones de esta serie fue de 234 y el número de minutos de emisión de 16.380.

Por su parte, como se indica también en Panorama Audiovisual de Egeda 2006, el canal temático “Canal Factoría de Ficción”, un canal temático de producción española dedicado exclusivamente a la emisión de series nacionales y extranjeras, que estaba participado por Antena 3, Telecinco y Globomedia y que se encuentra en la oferta de Digital Plus, Ono e Imagenio, realizó en 2005, 275 emisiones de la serie “*Un paso adelante*”, un total de 19.250 minutos.

- Audiencia

La serie *Un paso adelante* supuso en su estreno en España un verdadero fenómeno social.

Según se recoge en Formula TV, consultada el 14 de marzo de 2013, la primera temporada de la serie *Un paso adelante* en su estreno en España fue de 3.631.000 espectadores, lo que representó un 21,9%:

La nota obtenida por cada uno de los capítulos de la serie cuando fue estrenada en España en Antena 3 según Formula TV fue:

CAPÍTULO	TÍTULO	PUNTUACIÓN
1	Arriba el telón	6,9
2	<u>Desnudos</u>	7,11
3	<u>Los comienzos son duros</u>	10,00
4	Detrás del telón	7,78
5	<u>Cuestión de confianza</u>	9,50
6	<u>No lo va a entender</u>	7,50
7	<u>Quiero bailar</u>	8,94
8	<u>No tires la toalla</u>	10
9	<u>No te rindas</u>	10
10	<u>La caja de música</u>	9,92
11	<u>Todo por nada</u>	6,68
12	<u>Camino a Lastres</u>	8,32
13	<u>¿Qué haces en vacaciones?</u>	9,56

Podemos apreciar cómo los dos primeros capítulos son valorados de forma moderada, pero cómo al partir del tercer capítulo la puntuación se dispara y se mantiene prácticamente todos los capítulos de la temporada con valores muy altos.

- Proyección internacional

Esta serie ha sido la serie española más internacional, habiendo sido vendida a 54 países, emitiéndose en 47 de ellos en versión original doblada.

En Europa ha sido emitida en Portugal, Grecia, Eslovaquia, Hungría o Bulgaria.

Es importante destacar que:

- En Francia comenzó su emisión en el 2004 a través de la cadena M6 y a partir del 2005 en la cadena Téva. En este país junto con Bélgica la serie se denominó *Un, dos, tres-*

- En Alemania se emitió en la cadena Vox con el nombre *Dance - der Traum vom Ruhm*.
- En Italia Mediaset fue la encargada de emitir la serie original española a través de la cadena Italia 1 y también a través del canal de pago la SKY Vivo, con el nombre de *Paso Adelante*.
- En Serbia fue la cadena B92 quien compró la serie y la denominó *Korak*.
- En Polonia se la denominó *Tancerze*.

Debido a que la duración de los capítulos es muy larga, concretamente de 80 minutos, en estos países se emitía dividiendo cada capítulo en dos partes.

En Latinoamérica ha sido vendida entre otros países a:

- Perú del 2005 hasta el año 2009 repitiendo los episodios en el canal de Cable Antena 3 Internacional.
- En Chile en 2004 por la cadena Chilevisión.
- En Venezuela, se transmitía en capítulos de una hora a través del canal TVes, en horario estelar (10:00pm), y sin cortes comerciales.
- Se emitió en Cuba desde el 2004 en la cadena Tele Rebelde.
- Desde 2009 se programa en México con capítulos de una hora de lunes a viernes.

Otros países:

El último país en sumarse a la fiebre de *Un paso adelante* ha sido Irak, donde a partir de otoño del 2009 se emitió a través del canal Alsumaria TV.

Desde el 2009 comenzó a emitirse también en Turquía, Senegal etc.

Con el actual sistema de consumo de televisión por internet, a través de los servicios que ofrecen Movistar Series o Yombi, es posible volver a ver las series en cualquier lugar, en cualquier momento y a través de cualquier dispositivo, lo que posibilita que esta serie pueda continuarse visualizándose en el tiempo.

- Productos derivados de la serie

### **Conciertos y discos del grupo “Upa Dance”**

Como se recoge en “Fórmula TV”, la serie *Un paso adelante* se convirtió en un éxito que enamoró a gran parte del público adolescente de la época.

Tal fue su éxito, que basándose en la serie se creó un grupo musical y un espectáculo formado por la mayor parte de los protagonistas adolescentes de la misma llamado “Upa Dance”.

El 24 de octubre de 2002, salió a la venta su primer CD llamado "Upa Dance: banda sonora de la serie de televisión *Un paso adelante*" que logró vender más de 1.000.000 de discos en España y Francia y llenó auditorios y estadios con sus conciertos. Así que “Upa Dance” se convirtió en uno de los grupos con mayor éxito en España. Sus singles "Sámbame" o "Morenita" arrasaron en ventas y se podían escuchar en la mayor parte de las emisoras de radio.

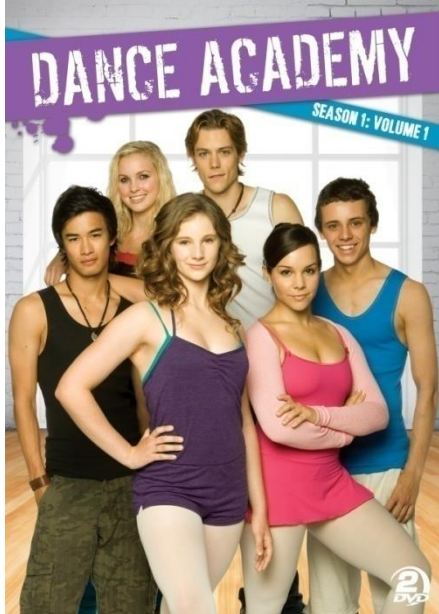
Debido a las masivas ventas, el 22 de abril de 2003 se sacó “Upa Dance una versión especial” con algunos *bonus tracks* y canciones remezcladas.

Tres meses antes, se puso a la venta un DVD con imágenes de la formación del grupo, coreografías de la serie, tomas falsas, entrevistas del grupo en diferentes medios como "Espejo Público", "Sabor a ti", resúmenes de la serie, una galería de fotografías del grupo y varios videoclip como el de "Morenita" o el *Making-Off* del tema "*Once Again*".

En el 2005, *Un paso adelante* llegó a su fin, debido a los continuos cambios de horario y día que la serie venía sufriendo, lo que conllevó una notable bajada de audiencia, así que la cadena canceló la serie y el grupo se disolvió.

El éxito de UPA Dance no sólo se restringe a España, sino que se extiende a Francia e Italia, así como a parte de América Latina, donde fueron reconocidos sin ningún tipo de promoción.

### 5.3 DANCE ACADEMY

Título	DANCE ACADEMY
Foto	
Género	Serie dramática Musical
País de origen	Australia
Idioma original	Inglés
Creadores	Samantha Strauss, Joanna Werner
Nº de Temporadas	3
Nº de Episodios de la 1ª Temporada	26
Fecha estreno	31/5/2010
Fecha último capítulo	30/9/2013
Público objetivo	Adolescentes
Duración capítulos	24'
Producido por	Werner Film Productions
Cadena emisión 1ª	ABC1 (Australia)



### 5.3.1 Análisis del argumento de la serie *Dance Academy*


*Dance Academy*, denominado en Español *Academia de Baile*, es un drama juvenil australiano que trata sobre los acontecimientos que se producen en la Academia Nacional de Danza de Sídney, desde la perspectiva de una nueva alumna, Tara Webster, que se incorpora al primer curso. Tara proviene de un medio rural y toda su vida ha soñado con ser bailarina y aunque tiene un talento innato para la danza, su formación técnica es muy precaria al llegar a la academia, lo que hará que tenga que esforzarse más para cumplir su objetivo. A lo largo de la primera temporada Tara, junto con sus compañeras Katrina Karamakov y Abigail Armstrong y sus compañeros, Ethan Karamakov, Samuel Lieberman y Christian Reed, aprenderán todo acerca del mundo del ballet y la danza profesional y el gran esfuerzo y disciplina que esta demanda. Su formación en este centro de gran excelencia y prestigio les orienta y prepara de una forma integral para poder desarrollar su actividad profesional en esta bella pero dura arte escénica.

Por tanto, Tara y sus compañeras y compañeros protagonistas adolescentes irán enfrentándose a la búsqueda de su identidad; a sus relaciones con sus profesores, sobre todo con Miss Rainee, el profesor Patrick y el director de la academia, a sus amigos y amigas, a su vida amorosa, así como al esfuerzo y el trabajo que supone alcanzar un nivel adecuado para llegar a ser profesional en el mundo del ballet.

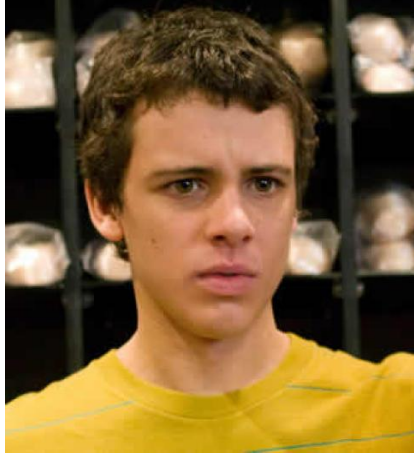
### 5.3.2 Análisis de los personajes de la serie *Dance Academy*


#### 5.3.2.1 Personajes protagonistas adolescentes

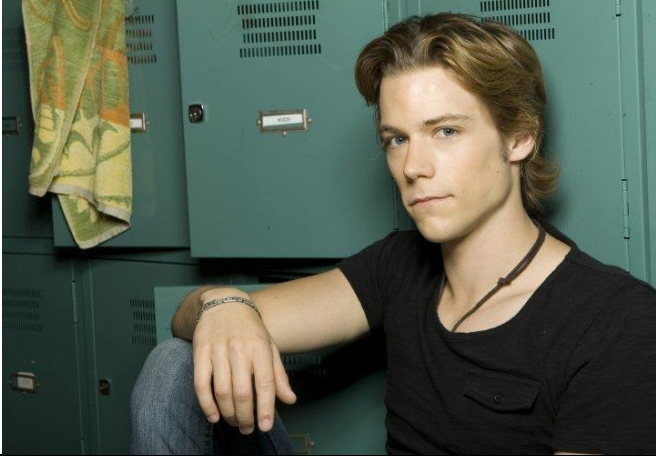
Nombre personaje	<b>Tara Webster</b>
Foto	
Actor/Actriz	Xenia Goodwin
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Tara Webster es la protagonista de la serie <i>Dance Academy</i>, es una chica sencilla que ha vivido hasta ahora en un mundo rural y con la protección familiar. Está desprovista de malicia y es buena con todo el mundo, a veces extremadamente inocente, aunque es fuerte y no se amilana ante las dificultades.</p> <p>Ha vivido toda su vida en una granja, donde ayudaba a sus padres, pero su gran pasión es bailar ballet. Ella pone tanto empeño y tanta fuerza en ese sueño que consigue entrar en la Academia Nacional de Baile de su país, Australia.</p> <p>En esta academia de danza, durante la primera temporada conocerá a muchas personas, distintas entre sí y cada una le enseñará cosas diversas. Con ellas descubrirá la amistad, el amor, el compañerismo, el esfuerzo duro, pero también la envidia, la competencia, la mentira, la injusticia, etc., adversidades que la harán sufrir y madurar, y a las que se enfrentará sin apocarse, con inteligencia y determinación.</p>

Nombre personaje	<b>Abigail Armstrong</b>
Foto	
Actor/Actriz	Dena Kaplan
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Abigail Armstrong es la principal antagonista en la primera temporada, aunque luego vemos cómo evoluciona.</p> <p>Se trata de una chica muy estricta, que por encima de todo quiere ser la mejor bailarina y aunque sus facultades físicas no son las más adecuadas, está dispuesta a trabajar más duro que los demás para superarlo. Es extremadamente competitiva y no dudará de pasar sobre ella misma, los demás y cualquier obstáculo que se lo impida para conseguirlo. Para ella “el fin justifica los medios”. Es muy seria, directa y manipuladora.</p> <p>Su propio empeño por conseguir su objetivo la llevará a trabajar y esforzarse sin descanso, tanto que acabará haciéndose daño a ella misma y a los demás.</p> <p>Sammy, al principio está secretamente enamorado de ella y la demostración continua e incondicional de ese amor y algunas experiencias radicales, le harán volverse más humana y relajada.</p>

Nombre personaje	<b>Katrina Karamakov - Kat</b>
Foto	
Actor/Actriz	Alicia Banit
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Kate Karamakov representa el polo opuesto de Abigail.</p> <p>Se trata de una chica divertida, que quiere vivir la vida, a veces incluso de forma un poco irresponsable mostrando continuamente una imagen de despreocupación y rebeldía en la que se siente cómoda. Tras esa imagen se muestra una persona muy emotiva y noble, que echa en falta una familia estable que le preste más atención y que para cubrir ese déficit necesita tener amigos fieles, por delante de estudios y amores. Por ello Tara y Sammy se convertirán en sus amigos del alma.</p> <p>Para ella el ballet no es lo más importante, pero proviene de una familia de grandes bailarines. Su madre es una figura del Ballet, Natasha Willis-Karamakov, su padre un prestigioso coreógrafo, Sebastián Karamakov y su hermano Ethan Karamakov, es un estudiante de coreografía destacado en la academia, por lo que de forma natural su vida se ha dirigido hacia esta disciplina.</p> <p>Tiene muchas cualidades para la danza, pero no las desarrolla probablemente por rebeldía. A lo largo de la serie irá madurando.</p>

Nombre personaje	<b>“Sammy” Lieberman</b>
Foto	
Actor/Actriz	Tom Green
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Sammy Lieberman es un chico noble, sensato y sensible, académicamente brillante que ama la danza por encima de todo.</p> <p>Pertenece a una familia de judíos practicantes de un nivel medio alto y su padre espera de él que sea un gran medico como él, pero Sammy no quiere renunciar a su sueño de ser bailarín.</p> <p>Entra en la escuela con la condición de que sea un año de prueba y que si no obtiene los mejores resultados, se dedicará a la medicina. Su nivel como bailarín al comienzo no es muy avanzado, pero a lo largo del año trabajará duro y finalmente sus calificaciones en danza serán excepcionales.</p> <p>Siempre ha tenido amigas, por ello desde el principio sus mejores amigas serán Tara y Kat, pero poco a poco se hará amigo inseparable de Christian.</p> <p>Se sentirá atraído desde el principio por Abigail, incluso llegarán a tener una relación amorosa, pero con el tiempo, en esta primera temporada acabará teniendo dudas sobre sus tendencias sexuales.</p>

Nombre personaje	<b>Christian Reed (Christ)</b>
Foto	
Actor/Actriz	Jordan Rodrigues
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Christian Reed es un chico introvertido, misterioso y, en cierta forma, enfadado con el mundo.</p> <p>Cuenta con un pasado difícil, ya que creció en la playa con una madre muy religiosa, sin padre y un hermano mayor al que tiene idealizado, pero que se desentendió de él y que nunca acude en su ayuda.</p> <p>Ha vivido de una forma libre en la calle, con amistades no muy recomendables, lo que le ha llevado a cometer algún delito. Tiene grandes actitudes para cualquier actividad física, pero hasta antes de entrar en la academia nunca habría soñado ser bailarín. Se encuentra en la escuela con un programa de inserción social, y está sometido a vigilancia por la dirección del centro esperando hacer frente a un juicio por su pasado delictivo.</p> <p>Aunque al principio rehúye de la academia y lo que representa, poco a poco irá descubriendo el placer por el ballet y la satisfacción de esforzarse, de hacer algo útil y de encontrar amigos como Sammy, e incluso de encontrar el amor. Desde el principio sentirá un sentimiento especial por Tara que se irá acrecentando con el tiempo, convirtiéndose en amor.</p>


Nombre personaje	<b>Ethan Karamakov</b>
Foto	
Actor/Actriz	Tim Pook
Pers.Principal	Sí
Descripción	<p>Ethan karamakov, es el chico guapo que lo tiene todo y tiene poco de que preocuparse más que de su carrera como coreógrafo. Resulta realmente atractivo para las chicas, sobre todo para las de primer curso que lo ven como el chico mayor, que además promete tener una brillante carrera como coreógrafo. Él vive su momento, aprovechando su atractivo y sin comprometerse con nadie.</p> <p>Es trabajador, adora su profesión y tiene grandes inquietudes, luchando por convertirse en un gran coreógrafo, aunque la fama de su padre le ensombrece y le hace sentirse inseguro.</p> <p>Es hermano de Katrina, con la que tiene una excelente relación y se convertirá en el primer amor de Tara, al llegar a la academia, lo que producirá un gran desconcierto en Katrina, que no desea que Tara sufra, como suele pasar, los desprecios de su hermano. Al principio para Ethan, Tara es invisible, luego la verá como la amiga de su hermana pequeña y finalmente se enamorará de ella y se sentirá defraudado cuando esta comience a sentir algo por Chistian Reed. De todas formas, dará muestras de madurez, pues siempre la seguirá ayudando respetando su decisión.</p>


### 5.3.2.2 Personajes adolescentes secundarios

Nombre personaje	<b>Petra Hoffman</b>
Foto	
Actor/Actriz	Maria Victoria Dragus
Pers.Principal	No
Descripción	<p>Petra Hoffman es una estudiante de ballet alemana de intercambio que viene a la academia por unos meses. Es una chica ingenua, curiosa, todas sus experiencias las quiere dejar grabadas en su teléfono móvil, por eso está todo el tiempo sacando fotografías de todo y de todos. Es una gran bailarina y será durante su estancia la compañera de habitación de Kat.</p> <p>Se hace gran amiga de Tara y Kat y se enamora de Sammy.</p>





**5.3.2.3 Personajes adultos principales**

Nombre personaje	<b>Miss Raine</b>
Foto	
Actor/Actriz	Tara Morice
Pers.Principal	Si
Descripción	<p>Miss Raine es la Maestra de Ballet. Es la profesora disciplinada y exigente, que hace trabajar a su alumnado sin descanso, pero también cuando consiguen el resultado que espera de ellos y ellas lo pone en valor, los felicita y los premia.</p> <p>Simboliza el espíritu del ballet y es la encargada de transmitirles que en esta profesión sólo logran llegar a lo más alto aquellas personas que tienen condiciones, que luchan y se esfuerzan día a día y que son capaces de estar sometidas a mucha tensión y a la competencia, porque solo unos pocos serán los realmente elegidos.</p>


Nombre personaje	<b>Profesor Patrick</b>
Foto	
Actor/Actriz	Josef Brown
Pers.Principal	Si
Descripción	Patrick es el profesor de danza y en la primera temporada no tiene protagonismo. Ofrece algunas clases sobre todo a los chicos y es estricto y disciplinado, pero sin llegar a extremos.


**5.3.2.4 Personajes adultos secundarios**


Nombre personaje	Natasha Willis-Karamakov
Foto	
Actor/Actriz	Victoria Hill
Pers.Principal	No
Descripción	<p>Natasha es una primera bailarina del ballet nacional, reconocida internacionalmente. Para ella su mundo es el ballet y al ser tan admirada es narcisista y clasista. Todo lo que no sea el ballet y las grandes estrellas no le interesa. Con frecuencia acude a la academia a dar algunas clases y es una de las personas que forman parte del Consejo que promueve la academia.</p> <p>Su vida profesional le impide dedicarse a sus hijos, de lo que se siente muy culpable. Su ilusión es que sus hijos sean como ella. Está orgullosa de Ethan, porque se está convirtiendo en un gran coreógrafo, pero Kat se le rebela, se le resiste y no logra conectar con ella, ya que tienen intereses muy distintos.</p>

Nombre personaje	Sebastian Karamakov
Foto	
Actor/Actriz	Peter H'Obrien
Pers.Principal	No
Descripción	<p>Sebastian Karamakov es un gran bailarín y un famoso y reputado coreógrafo que trabaja en el ámbito internacional.</p> <p>Es muy exigente y está muy preocupado con la formación de sus hijos Kat y Etham, pero sus compromisos profesionales le impiden pasar con ellos el tiempo que desea. Solamente tiene la oportunidad de verlos y trabajar con ellos cuando hace algunas colaboraciones con la academia, de la que forma parte del Consejo.</p>

## 5.3.3 Resúmenes de los argumentos de todos los capítulos


Capítulo:	1. Aprendiendo a volar
Duración:	24'
Director:	
Foto	
Argumento	<p>Se cumple el primer paso del sueño de Tara, poder realizar las audiciones de selección para ingresar en la Academia Nacional de Danza de Australia en Sídney. Durante las dos semanas de pruebas, descubrirá algunas de las características de este medio, disfrutará con el ambiente profesional del mundo de la danza y de conocer a sus profesoras y profesores, compañeros y compañeras, incluso comenzará a sentir el amor, pero también encontrará muchos obstáculos, sufrirá, desde su inocencia, la competencia y la dureza de este mundo tan maravilloso y a la vez tan difícil. Finalmente su talento natural, su esfuerzo, su pasión y su honestidad se impondrán y será admitida para realizar el primer curso.</p>


Capítulo:	2. Semana cero
Duración:	24'
Director:	
Foto	
Argumento	<p>Han comenzado las clases y Tara se enfrenta por un lado a las duras críticas de Miss Raine, su profesora de ballet, por su bajo nivel técnico y por otro a la hipocresía y malevolencia de su compañera de habitación, Abigail, una chica obsesionada con ser la mejor, que le jugará siempre malas pasadas para sobresalir.</p> <p>La amistad con Kat y Sammy se va consolidando y le dará a Tara la fuerza suficiente para desenmascarar y enfrentarse a Abigail.</p> <p>Tara siente que se ha enamorado a primera vista de Ethan Karamakov, alumno de tercer año y hermano de su amiga Kat, pero para este, Tara es una alumna más de primero y le ha pasado totalmente inadvertida.</p>

Capítulo:	3. Detrás de las barras
Duración:	24'
Director:	
Foto	
Argumento	<p>Tara sigue trabajando muy duro. Tras sus problemas con Abigail, le propone que se mude a otra habitación para poder estar con Kat, pero aquella no cede, a pesar de las distintas estrategias que los tres amigos, Kat, Sammy y Tara ponen en marcha para conseguir este propósito.</p> <p>Nuestra protagonista se encuentra absolutamente enamorada de Ethan Karamakov, el hermano de Kat. Tara no se atreve a comentárselo a su amiga, ya que esta le ha puesto en aviso de que es un Don Juan que ha enamorado a todas sus amigas y todas han acabado con el corazón roto.</p> <p>Finalmente será Abigail la que por maldad y venganza haga saber a toda la academia todos los pormenores de los sentimientos de Tara hacia Ethan.</p> <p>Christian es un gran bailarín sin familia que se enfrenta con problemas con la Ley que tendrán que ir solucionando.</p>

Capítulo:	4. Campo de minas
Duración:	24'
Director:	Jeffrey Walker
Foto	
Argumento	<p>El profesor Patrick considera que para poder bailar, es importante comunicarse, conocer y confiar en el compañero o compañera, por ello les propone un ejercicio que consiste en pasar todo un día completo unidos por parejas, con el esfuerzo que esto supone y los encuentros y desencuentros que se generan.</p> <p>De esta manera, Tara conocerá más profundamente al misterioso Christian, Sammy se acercará más a la introvertida Abigail y Kat a otro compañero del curso llamado Sean.</p> <p>Aunque en principio la prueba supone un esfuerzo y el sacrificio de renunciar a la compañía de los amigos y amigas, finalmente descubrirán experiencias maravillosas.</p>





Capítulo:	5. Los hombres de verdad no bailan
Duración:	24'
Director:	Jeffrey Walker
Foto	
Argumento	<p>Todos y todas siguen trabajando duro pero con placer.</p> <p>Sammy adora la danza, pero pertenece a una familia acomodada judía y su padre, que es médico, no puede entender cómo un chico tan brillante académicamente quiera dedicarse a bailar, así que le ha dado la oportunidad de que realice un primer año en la academia con la condición de que mantenga su gran nivel académico y sea el mejor bailarín, además de cumplir con los ritos de la religión judía, lo que resulta realmente difícil en una academia tan exigente.</p> <p>Su padre descubre que sus notas bajan y que no es tan buen bailarín como esperaba, pero Sammy luchará por permanecer en la escuela con la ayuda moral de Tara, y lo conseguirá.</p> <p>Christ tiene las mejores condiciones para ser un gran bailarín, pero no las aprovecha, la ayuda de Kat, será fundamental para que cambie de actitud y comience a trabajar duro.</p>


Capítulo:	6. Perfección
Duración:	24'
Director:	Ian Gilmour
Foto	
Argumento	<p>Tara descubre que su bailarina favorita, a la que admira y siempre ha querido imitar, “Natasha Willis-Karamakov” es la madre de Kat.</p> <p>Esta gran bailarina forma parte de la Comisión de la Academia y viene a ofrecer unas clases al alumnado.</p> <p>Tara está obnubilada y no entiende el desprecio de Kat por su madre. Poco a poco irá tomando conciencia de que Natasha es una “prima ballerina”, egocéntrica e hipócrita, que ha antepuesto su vida profesional a su familia, algo por lo que Kat se siente muy herida.</p> <p>Sammy descubre que ha dejado de amar a su novia y que está empezando a sentir algo por Abigail.</p> <p>Tara sigue persiguiendo ser una gran bailarina y se esfuerza para ello, pero descubrirá que la perfección no debe anteponerse a la humanidad.</p>


Capítulo:	7. Maniqués de prueba aplastados
Duración:	24'
Director:	Jeffrey Walker
Foto	
Argumento	<p>Ethan está trabajando muy duro para hacer una coreografía especial. En la clase de Hip Hop, descubre la enorme habilidad de Christ para este estilo y le pide que colabore con él.</p> <p>Christ hará el esfuerzo de mostrar su total desaprobación por la propuesta de Ethan y le enseñará el mundo real del Hip Hop de la calle que él conoce y ha vivido. El resultado será un gran trabajo donde el ballet y el Hip Hop combinan de manera especial.</p> <p>El amor sigue siendo protagonista en la academia, Tara sigue enamorada de Ethan y después del ejercicio por parejas Sammy no puede resistirse a la atracción de Abigail.</p>

Capítulo:	8. Los problemas crecen
Duración:	24'
Director:	Cherie Nowlan
Foto	
Argumento	<p>Abigail sigue obsesionada con ser la mejor bailarina en todos los sentidos y trabajará sin descanso para conseguirlo.</p> <p>Sin embargo siente que su físico no es el más apropiado para ello, se sacrifica hasta tal punto que controla de forma enfermiza su comida e intenta disimular su pecho porque lo considera negativo para una gran bailarina y comienza con la obsesión de ocultarlo a cualquier precio. Los consejos de Kat conseguirán ayudarle en cierto modo.</p> <p>Tara, para llamar la atención de Ethan y sentirse mayor, traspasa las reglas de la academia, mostrando una relación ficticia con un bailarín de la compañía profesional que conoce porque es del lugar donde ella viene. La dirección la amonestará y ella se arrepentirá y hará el esfuerzo de pedir perdón por ello.</p>


Capítulo:	9. Latido de amor
Duración:	24'
Director:	Cherie Nowlan
Foto	
Argumento	<p>Kat será elegida por un importante cantante del país para participar en la grabación de un videoclip.</p> <p>La sencillez, honestidad, sinceridad y profesionalidad que Kat le muestra a este gran ídolo de la canción, lo seducirán de tal modo que pedirá que esta le diseñe la coreografía y actúe con él. Este acabará enamorándose de ella.</p> <p>Kat, aceptará encantada el trabajo pero declinará su propuesta de formar parte de su grupo y viajar con él por el mundo. Ella reivindica su propia vida.</p> <p>Por otra parte, Ethan y Christ son sometidos a pruebas por parte de una gran coreógrafa para formar parte de su próximo proyecto. Aunque el elegido es Christ, este declina la oferta y finalmente será Ethan quien realice el trabajo.</p>


Capítulo:	10. A través del espejo
Duración:	24'
Director:	Cherie Nowlan
Foto	
Argumento	<p>Mis Raine reprende a Sammy y Abigail en la clase y esta se obsesiona con mejorar, por lo que sigue trabajando muy duro a todas horas del día y recriminando a Summy.</p> <p>Abigail está de muy mal genio, no se gusta y rompe el espejo de Tara. Cuando van a comprar uno, Tara descubre que Abigail es cleptómana.</p> <p>Al mismo tiempo aparece el amigo de Christ, con el que este se ha criado en la calle y con el que tiene problemas con la justicia. Este le intenta convencer de que deje la academia y que juntos cumplan sus sueños de viajar por el mundo, pero Christ ya está atrapado por la danza y el trabajar día a día se ha convertido en un placer.</p>


Capítulo:	11. Un día perfecto
Duración:	24'
Director:	Cherie Nowlan
Foto	
Argumento	<p>Mis Raine reprende a Tara y le exige que tiene que trabajar más y mejorar. Esta le hace caso e intensifica su ritmo de trabajo.</p> <p>Dana, la gran coreógrafa que seleccionó a Ethan le está ayudando para aprender a crear una coreografía y este comienza a enamorarse de ella. Este solicita que Tara participe como bailarina en dicha coreografía y la somete a una gran presión. Este se siente ofendido cuando Dana lo rechaza y le muestra que su forma de trabajar es muy autoritaria, que anula la creatividad de la bailarina.</p> <p>Abigail tiene que cuidar a su hermana pequeña. Esta no acepta los planes de trabajo de Abigail y consigue que Kat, Sammy y su propia hermana pasen un día inolvidable en la ciudad y en el parque de atracciones. Abigail lo disfruta y al mismo tiempo se siente culpable de no estar trabajando, lo que hará que finalmente se lo recrimine a su hermana. A pesar de su corta edad, su hermana le hará saber que es necesario que se relaje y se muestre menos dura consigo misma y con los demás y consigue penetrar en sus sentimientos y que sea menos dura y más humana.</p>


Capítulo:	12. Presión
Duración:	24'
Director:	Jeffrey Walker
Foto	
Argumento	<p>Es la semana de exámenes en la academia, todos están nerviosos y nerviosas, se esfuerzan y trabajan duro y con presión.</p> <p>Ethan siente que está enamorado de Tara e intenta manifestárselo, pero esta teme no estar a la altura y lo rehúye al principio, finalmente aconsejada por Christ decide no tener miedo y mostrarse con naturalidad. Sentirse correspondida le hace sentirse muy feliz y eso se refleja en el magnífico resultado de sus exámenes.</p> <p>Abigail está obsesionada con sacar el mejor resultado. No para de trabajar, no descansa, deja de comer y eso comienza a hacer mella en su carácter, está irritable y presiona y culpa a Sammy, su pareja de baile, de todos sus males. Este se esfuerza por comprenderla y comienza a darse cuenta de que se encuentra en una situación límite e intenta ayudarla, pero ella rechaza su ayuda y sigue castigándose física y mentalmente, hasta que durante el desarrollo de las pruebas sufre un desvanecimiento y no logra llevarlas a cabo.</p>




Capítulo:	13. Familia
Duración:	24'
Director:	Jeffery Walker
Foto	
Argumento	<p>Como cada año, las familias son invitadas a la academia para que puedan disfrutar y ver los avances de sus hijos e hijas. Todos los chicos y chicas tendrán que hacer frente al esfuerzo moral de enfrentarse a algunas situaciones familiares adversas por distintas razones.</p> <p>Para Kat es un castigo contar con la presencia de su madre que sustituye el afecto por bienes materiales y nunca deja de presionarla para que sea la mejor bailarina.</p> <p>Sammy recibe el afecto y el reconocimiento de su trabajo por parte de su madre, pero sufre porque su padre no ha asistido a ver la gran evolución de su trabajo que muestra en los trabajos en los que participa.</p> <p>Tara recibe a sus padres con entusiasmo. Les presenta a Ethan como su novio, lo que le suscita algunos conflictos por la diferencia de clases entre su familia y la de su novio.</p> <p>La madre de Tara le informa que la situación económica de la familia es muy complicada y que no les va a ser posible pagarle el siguiente semestre en la academia. Tara se rebela, pero lo acaba entendiendo y aceptando y haciéndoselo saber a Miss Raine. Esta, siendo consciente de su gran capacidad y trabajo, interfiere y hace que la academia le conceda la beca anual para la mejor alumna, por lo que puede continuar con sus estudios en el centro.</p>


Capítulo:	14. Volviendo a las puntas
Duración:	24'
Director:	Ian Gilmour
Foto	
Argumento	<p>Tara se esfuerza y trabaja con satisfacción y Miss Raine le exige al máximo. Kat sin embargo esta cada vez menos motivada, tiene un novio y solo piensa en divertirse.</p> <p>Abigail está en tratamiento físico y psicológico en la academia y no se le permite bailar, lo que le provoca un gran sufrimiento. Su psicólogo la invita a que comience a disfrutar de la danza y Sammy le ayuda vinculándola a la clase de Cha-Cha-Cha que imparte para personas mayores.</p> <p>Ethan está realizando un curso fuera de la academia. Tara se siente más alejada de Kat porque tienen distintos intereses, Kat la diversión y Tara el espíritu de superación y el trabajo. Christ y Tara comienzan a sentirse cada vez más cerca, este intenta tener una aventura con ella, pero ella se contiene respecto a sus sentimientos sobre él, para no traicionar a Ethan.</p>


Capítulo:	15. Mi vida en punta
Duración:	24'
Director:	Catriona Mckenzie
Foto	
Argumento	<p>El gran esfuerzo que supone el ballet se manifiesta en los pies destrozados de las bailarinas, pero el amor por la danza es tan fuerte que se lo soportan sin problema. Tara experimenta este sacrificio y lo asume felizmente. Por otra parte tiene que hacer el esfuerzo moral de no establecer una relación amorosa con Christ por quien se siente cada vez más atraída.</p> <p>Llega a la academia una alumna alemana, Petra, por un proyecto de intercambio internacional entre academias de danza y esta se convertirá por su talento en la preferida de Miss Raine, algo que Abigail no soporta y tendrá que hacer el esfuerzo de asimilarlo. Sammy hace el esfuerzo de mantener una relación amorosa en secreto con Abigail, porque esta se resiste a dedicarse a algo más que no sea el ballet.</p> <p>Kat es castigada por su falta de disciplina y su actitud relajada a ofrecer clases de danza a niños y niñas en un centro cultural en un barrio marginal. Aunque en principio establece una buena relación con todos y en especial con la pequeña Scout, acaba por defraudarlos por su falta de compromiso hacia el grupo infantil.</p>

Capítulo:	16. Caída libre
Duración:	24'
Director:	Catrina McKenzie
Foto	
Argumento	<p>Tara sigue muy concentrada con su formación y Miss Raine le exige mucho.</p> <p>Kat se centra únicamente en la preparación de su fiesta de 16 cumpleaños y se siente decepcionada porque sus padres no asistirán por sus compromisos profesionales y porque Tara no le dedica el tiempo y el cariño que ella necesita por su intensa actividad con sus clases de danza.</p> <p>Ethan ha vuelto y puede celebrar el cumpleaños con su hermana Kat, que ahoga sus penas con el alcohol. El actual novio de Kat, aprovechando su estado, intenta forzarla sexualmente y Christ se enfrenta a él y la salva de tan terrible situación.</p> <p>Tara llega a la fiesta dispuesta a confesarle a Ethan sus sentimientos hacia Christ, pero este se entera antes a través de uno de los diabólicos planes de Abigail. Finalmente el novio de Kat comienza una pelea con Christ y Ethan le ayuda, a pesar de sentirse traicionado por su relación con Tara. Todos acabarán en comisaría y el director de la Escuela les impondrá el castigo de hacerse cargo de la limpieza de la academia por una temporada.</p>


Capítulo:	17. Un sueño de una noche de verano
Duración:	24'
Director:	Catriona Mckenzie
Foto	
Argumento	<p>Sammy ayuda a Abigail en la asignatura de lengua, a pesar de la actitud pasiva y de recriminación constante de esta. Finalmente Abigail hará un buen trabajo y Sammy se lo reconocerá.</p> <p>El profesor Patrick decide ir al bosque y hacer una acampada durante dos días para representar el ballet de “El sueño de una noche de verano” en su medio natural. En la representación del ballet se podrá apreciar el distanciamiento entre Tara y Kat desde la fiesta de cumpleaños de esta y el enfado de Tara porque piensa que es Kat quien está empapelando la academia y el bosque con una foto de Tara y Christ besándose. Esta situación llega a un enfrentamiento físico entre ambas, que Petra resolverá creando una situación límite donde acabarán aclarando los malentendidos y recobrando su gran amistad.</p> <p>Christ hace el esfuerzo de pedirle a Tara que salga con él, pero esta piensa que no es el momento y le responde que lo quiere como un amigo.</p>


Capítulo:	18. Betty Bunheads
Duración:	24'
Director:	Catriona Mckenzie
Foto	
Argumento	<p>Miss Raine realiza las audiciones de los cursos de ballet para niños y niñas y Abigail, Tara y Petra le ayudan.</p> <p>A la audición se presenta la pequeña Scaut, la niña del centro donde Kat estuvo colaborando. Christ y Kat se esforzarán por ayudarla para que pase las pruebas y sea una de las elegidas y finalmente lo conseguirán.</p> <p>Abigail sigue perjudicando a Petra y Tara para ser la predilecta de Miss Raine. Petra se enfrentará a ella y le dirá que lo importante es la danza y no ser la mejor a toda costa.</p> <p>Petra no quiere volver a su país aunque le han ofrecido un puesto en el ballet nacional porque se siente atraída por Sammy y desea continuar disfrutando en la academia, pero finalmente decide aceptar la propuesta, aunque esto le supone un gran esfuerzo.</p>


Capítulo:	19. El mejor y más justo
Duración:	24'
Director:	Ian Gilmour
Foto	
Argumento	<p>Ha venido a la academia un equipo de jugadores de futbol americano para establecer un intercambio con el grupo de chicos bailarines de la academia. Los futbolistas piensan que el ballet no es masculino y los bailarines que el futbol no requiere tanto esfuerzo como el ballet.</p> <p>Los bailarines tendrán que entrenarse y demostrar en un partido que son capaces de jugar y los futbolistas tendrán que preparar una coreografía y ejecutarla. El hecho de ponerse en el lugar de los demás hará que se entiendan y se respeten, dejando fuera los prejuicios establecidos.</p> <p>Miss Raine ofrece clases especiales para Tara y Abigail y establece una competencia entre ambas, que Abigail acepta y que Tara rechaza totalmente.</p> <p>Sammy se esforzará también porque Abigail destierre sus prejuicios y estos harán finalmente pública su relación sentimental frente el asombro de todos.</p>


Capítulo:	20. Fiebre de ballet
Duración:	24'
Director:	Ian Gilmour
Foto	
Argumento	<p>Tara está completamente dedicada a preparar la audición para el público. Kat y Sammy la convencen para que antes de la audición se tome una tarde de tiempo libre y se relaje fuera de la escuela. Esta les hace caso y se encuentra con Christ, con quien mantiene una larga conversación sobre lo especial que es la vida de los bailarines, hasta sentirse tan compenetrados que han de reconocer su mutua atracción.</p> <p>Kat reivindica a Miss Raine y a su madre, como parte de la comisión de la escuela, que han de mantener en la audición para el público las coreografías de hip hop. Ante la dejadez de su madre, Kat, Sammy y su grupo deciden hacer una demostración fuera del programa.</p> <p>Llega la hora de hacer la coreografía de ballet y Tara no aparece, Miss Raine pide que lo hagan Abigail y Sammy, mostrando su buen nivel. Tara, intentando llegar a tiempo a la Audición sufre un accidente y se rompe una pierna. Christ y ella llegarán a la academia tarde y en una situación lamentable.</p>





Capítulo:	21. El miedo de perder
Duración:	24'
Director:	Ben Chessell
Foto	
Argumento	<p>Tara se encuentra con una pierna rota que le impide bailar y comienza a pensar que este puede ser el fin de su sueño y tendrá que hacer frente a la posible frustración de no poder bailar más. Aunque aparentemente no lo muestre, se siente totalmente hundida y Ethan lo nota e intenta ayudarla. También Christ, pero ella tiene un rechazo hacia él porque lo culpa de su situación.</p> <p>Sammy y Abigail trabajan duro juntos. Sammy le propone a Abigail que necesita que su relación se consume y deciden planificarlo para la noche del baile de gala.</p> <p>Para olvidar su situación, Tara se dedica a preparar el baile de Gala. Todos están muy ilusionados, pero finalmente este acontecimiento será un fracaso, Tara y Christ decidirán cortar su relación y Sammy le mostrará a Abigail que no le es posible tener una relación sexual con ella porque se siente confuso.</p>

Capítulo:	22. Vuelo o respuesta de lucha
Duración:	24'
Director:	Ben Chessell
Foto	
Argumento	<p>Ethan entrena a Tara para que recupere la forma física de su pierna, pero esta está asustada y se resiste a forzarla. Finalmente esta reconoce su miedo y Ethan hace que cumpla su sueño de volar bailando.</p> <p>Christ tiene miedo de enfrentarse al juicio sobre su pasado delictivo e intenta buscar al amigo con el que cometió el delito para preparar el juicio. El profesor Patrick le pide a Sammy que ayude a Christ a luchar por su futuro y resolver su pasado. Sammy se implica y le ayuda para que luche.</p> <p>Kat esta ilusionada con el hip hop y Abigail, ante la ausencia de Sammy, la apoya y participa en las clases de esta.</p> <p>Abigail siente que tiene problemas con Summy y hace el esfuerzo de pedirle ayuda a Kat.</p>

Capítulo:	23. Mejores amigos para siempre
Duración:	24'
Director:	Cherie Nowlan
Foto	
Argumento	<p>Christ se enfrenta al juicio sobre su pasado delictivo y se siente asustado por la posibilidad de que lo envíen a un correccional. Su agradecimiento y lealtad al amigo con el que realizó el robo le inclina a declararse culpable para salvar a su compañero, que es mayor de edad, de ir a la cárcel.</p> <p>Sammy se esforzará para que Christ no se declare culpable y lo condenen, hablando con sus amigos y con Tara.</p> <p>Finalmente su amigo le pedirá que diga la verdad y no se declare culpable y Summy, Kat, Tara, Ethan e incluso Abigail estarán ahí para apoyarlo y celebrar su absolución y el hecho de que pueda seguir en la academia.</p>

Capítulo:	24. Ola de calor
Duración:	24'
Director:	Cherie Nowlan
Foto	
Argumento	<p>Ha llegado el verano y el calor es asfixiante, de tal manera que tienen que hacer la clase dentro de la piscina.</p> <p>Se comienzan a hacer las pruebas para el montaje final del ballet “El cascanueces” que va a dirigir Sebastian Karamakov, padre de Kat y Ethan.</p> <p>Ethan le cuenta a su padre sus proyectos como coreógrafo y este le propone que trabaje en el montaje como su asistente y Ethan acepta. También le pide a Kat que se esfuerce en las audiciones para obtener un buen papel, pero esta decide no hacerlas y no participar en el montaje como bailarina, lo que preocupará mucho a su amiga Tara.</p> <p>Abigail tiene que cuidar a su hermana, que le informa que sus padres están sufriendo una crisis y que teme que se separen.</p> <p>Las audiciones son muy reñidas. Finalmente la confianza de Ethan en Tara hace que le den el personaje protagonista, aunque Abigail hace un buen trabajo.</p> <p>Sammy comienza a sentirse atraído por Christ y esto le crea muchas contradicciones que acaba confesándole a Kat.</p>

Capítulo:	25. El hondo final
Duración:	24'
Director:	Cherie Nowlan
Foto	
Argumento	<p>Los ensayos de Cascanueces han comenzado y todos y todas trabajan muy duro pero con gran satisfacción a pesar de los problemas. Tara se siente muy insegura y hace que el coreógrafo dude de haberle concedido el papel protagonista, por lo que nombra a Abigail como sustituta por si finalmente Tara no estuviera preparada.</p> <p>Ethan se esfuerza por convencer a Tara y a su padre de que ella es la persona indicada para hacer el personaje principal.</p> <p>Kat es relegada a dedicarse a la preparación del vestuario de la obra, lo que lleva con resignación; está confusa y no sabe qué hacer con su vida. Su novio, el famoso cantante viene a verla y le propone que se marche con él de gira.</p> <p>Sammy había invitado a Christ a pasar las vacaciones con su familia, pero ahora con los sentimientos que le asaltan sobre él no está seguro.</p> <p>Christ empieza a notar esta actitud de Sammy hacia él y lo exime de este compromiso.</p> <p>Finalmente Sammy le confesará que se siente confuso sobre su tendencia sexual y sus sentimientos hacia él y ambos decidirán ayudarse mutuamente como amigos y respetar y aclarar sus sentimientos.</p>

Capítulo:	26. Aprendiendo a volar, parte 2
Duración:	24'
Director:	Cherie Nowlan
Foto	
Argumento	<p>Tara sufre la presión de los últimos ensayos del Cascanueces, su propia inseguridad y las trampas de Abigail, pero el apoyo de todos sus compañeros y en especial de Ethan hace que su actuación sea un éxito.</p> <p>Tara está viviendo su gran sueño de ser la “prima ballerina”, con todo lo que lleva consigo.</p> <p>Sammy recibe de Miss Raine sus estupendas calificaciones a la vez que la noticia de que su padre ha informado que no le financiará su próximo año en la academia, lo que supone un gran golpe para este.</p> <p>Kat ha decidido marcharse con su famoso novio sin decir nada a nadie. Christ se lo recrimina y finalmente decide quedarse y asistir al gran éxito de su amiga Tara.</p>

### **5.3.4 Análisis del esfuerzo en la serie *Dance Academy***

Tras ser visualizados los 26 capítulos de la primera temporada de la serie australiana *Dance Academy*, hemos procedido al igual que hemos hecho con las series anteriores a analizar los datos cualitativos y cuantitativos por medio de variables bidimensionales. Todos estos datos se han recopilado utilizando el formulario que hemos descrito en el apartado que hemos dedicado a la descripción de la herramienta para la formación del sistema categorial.

Por tanto, pasamos a describir a continuación la interpretación de los resultados obtenidos.

#### **5.3.4.1 Tiempo dedicado al esfuerzo en la trama y su contexto**

En primera instancia, hemos procedido a cuantificar, dentro del tiempo total de duración de cada capítulo de la primera temporada de la serie *Dance Academy*, el tiempo concreto en el que se puede visualizar algún tipo de esfuerzo, sin entrar a delimitar el tipo de esfuerzo del que se trate, y tanto si el esfuerzo se contempla directamente en la trama o se visualiza en segundo plano o en el contexto de esta.

Realizado este trabajo, obtenemos los resultados que aparecen en el siguiente cuadro, en el que podemos comprobar que, de los 24 minutos que dura cada capítulo, la variación del tiempo que se dedica a realizar esfuerzo varía entre un 47 % en el que se dedica menos esfuerzo y que se corresponde con el capítulo 16 (“Caída libre”) y un 90 % en el capítulo 18 (“*Betty Bunheads*”).

Como nos muestran los datos no se produce progresión o disminución del tiempo dedicado a los esfuerzos en el desarrollo de la primera temporada de la serie, sino que se van alternando de forma aleatoria capítulos en los que se dedica más tiempo al esfuerzo y aquellos otros a los que se dedica menos.

Sí es importante destacar que en el total de la temporada, que suponen un total de 10 horas y 24 minutos, podemos visualizar esfuerzo durante 7 horas y 43 minutos, sea este de tipo físico, moral o intelectual, lo que supone un impresionante 74% del tiempo de la temporada.

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo	
Capítulo 1	0:24:00	0:15:51	66%
Capítulo 2	0:24:00	0:20:32	86%
Capítulo 3	0:24:00	0:15:47	66%
Capítulo 4	0:24:00	0:20:41	86%
Capítulo 5	0:24:00	0:17:52	74%
Capítulo 6	0:24:00	0:13:16	55%
Capítulo 7	0:24:00	0:15:51	66%
Capítulo 8	0:24:00	0:13:50	58%
Capítulo 9	0:24:00	0:19:14	80%
Capítulo 10	0:24:00	0:12:52	54%
Capítulo 11	0:24:00	0:21:38	90%
Capítulo 12	0:24:00	0:18:43	78%
Capítulo 13	0:24:00	0:19:30	81%
Capítulo 14	0:24:00	0:20:05	84%
Capítulo 15	0:24:00	0:14:14	59%
Capítulo 16	0:24:00	0:11:17	47%
Capítulo 17	0:24:00	0:18:57	79%
Capítulo 18	0:24:00	0:21:36	90%
Capítulo 19	0:24:00	0:18:33	77%
Capítulo 20	0:24:00	0:19:14	80%
Capítulo 21	0:24:00	0:15:17	64%
Capítulo 22	0:24:00	0:18:21	76%
Capítulo 23	0:24:00	0:21:02	88%
Capítulo 24	0:24:00	0:19:27	81%
Capítulo 25	0:24:00	0:19:51	83%
Capítulo 26	0:24:00	0:19:28	81%
<b>Total</b>	<b>10:24:00</b>	<b>7:42:59</b>	<b>74%</b>

Los resultados obtenidos, nos permiten confirmar que se cumple la hipótesis respecto a la trasmisión del valor del esfuerzo y el trabajo en la trama de la primera temporada de la serie *Dance Academy*, aspecto de enorme relevancia por la posible influencia a las personas consumidoras según las distintas teorías del procesamiento sistemático, en el que el cambio de actitud es consecuencia de la reflexión o elaboración cognitiva consciente que se realice de la información y la evaluación que se haga de ella, es decir de los argumentos del mensaje.



### **5.3.4.2 Tiempo que dedican los personajes al esfuerzo en cada capítulo**

Pasamos ahora a analizar el tiempo discursivo y también el tiempo de la historia que los personajes de la primera temporada de la serie *Dance Academy* dedican al esfuerzo.

En la tabla que mostramos a continuación, hemos ordenado a los personajes por orden alfabético, encontrando tanto los personajes principales como secundarios, sean estos adolescentes o adultos.

Hemos marcado el tiempo discursivo en color azul y comprobamos cómo los personajes principales adolescentes son los que dedican más tiempo a realizar esfuerzo, siendo principalmente la protagonista principal, Tara, la que realiza más esfuerzo con 3 horas, 34 minutos y 47 segundos, lo que supone un 34% de la duración total de la temporada, seguida por Sammy con un 28%, Abigail con un 27%, Christ con un 25%, a continuación Kat con un 24% y finalmente Ethan con un 11%.

Podemos apreciar por tanto que los personajes principales dedican unos tiempos discursivos muy importantes que oscilan entre el 34 % de Tara y el 24% de Kat. Ethan, por su parte, dedica un tiempo bastante inferior al resto de los personajes adolescentes protagonistas. Esto es debido a que si bien Ethan forma parte del grupo o la pandilla, lo cierto es que Ethan está cursando el tercer año de la academia, con lo cual en gran parte de los esfuerzos físicos en los que visualizamos a los alumnos de primero, Ethan no contabiliza ese tiempo, mientras que el resto sí. Pero tampoco se queda en un personaje que solo ocupa el tiempo de ocio, sino que se muestra continuamente también su trabajo, su implicación en proyectos, su ayuda a sus compañeros y en definitiva, también se muestra su esfuerzo.

En esta serie, los personajes protagonistas son básicamente los adolescentes, y por tanto los que ocupan la mayor parte del tiempo discursivo. Pero entre los adultos, los que más destacan son Miss Raine, maestra de Ballet, con un 11% de tiempo dedicado al esfuerzo y el profesor Patrick con menos de la mitad que esta, con un 5%.

En lo que se refiere al tiempo de la historia, marcado en verde, hemos establecido los mismos criterios que en las otras series, es decir:

- Una clase equivale a 1 hora de tiempo de la historia, que suele ser la duración de estas.

Si en la trama se ha marcado de forma concreta el tiempo de la historia lo hemos tenido en cuenta, como en algunas sesiones de clases de Miss Raine a Tara, concretamente en el capítulo 16 denominado “Caída libre”.

- A la hora de establecer una comparativa del tiempo de la historia que dedica cada personaje al esfuerzo, hemos considerado que el tiempo que dura la temporada se corresponde con un curso escolar, por ser esta una de las características de las series adolescentes que se desarrollan en el ámbito escolar o la universidad, calificadas como *séries Collèges* y que se corresponde con la serie que estamos analizando.

De esta forma, establecemos que el tiempo de la historia de la serie es de 9 meses por 21 días laborables cada mes, menos 15 días de vacaciones, lo que hacen un total de 174 días.

Partiendo de estas premisas, podemos apreciar en el cuadro que mostramos a continuación, cómo los personajes principales adolescentes muestran un esfuerzo diario que oscila entre un 3,38 % y un 4,44 % de esos 174 días. Esto a priori podría parecer poco, pues viene a ser una hora diaria, pero lo cierto es que en 10 horas de temporada nos han representado lo equivalente a una hora de esfuerzo de cada uno de los 174 días de curso de cada uno de los personajes principales de primer curso (desde las 145 horas representadas de Abigail hasta las 185 de Tara).

La mayor parte de este tiempo en la serie *Dance Academy* está dedicado a las clases de Danza de una manera explícita, pero no podemos perder de vista que de forma implícita estos alumnos y alumnas están desarrollando su curso académico de forma paralela, algo que no contabilizamos porque no se visualiza y apenas se conoce. Solo hay 2 momentos en toda la temporada en los que se nos muestra y deducimos que hay una formación académica en paralelo: de

forma explícita en el capítulo 16 titulado “Un sueño de una noche de verano”, donde Sammy ayuda a Abigail a estudiar literatura, porque le va mal, y de forma implícita en el último capítulo, denominado “Aprendiendo a volar 2”, en el que Sammy recibe de Miss Raine unas magníficas calificaciones académicas además de las excelentes de danza.

Personajes	Tiempo discursivo	% tiempo de la temporada dedicado al esfuerzo	Tiempo Histórico	% tiempo respecto al curso escolar (9 meses * 21 días -15 vacaciones)		
Abigail	02:46:38	9998	27%	6 d 01 h. 27' 00"	3620	3,48%
Chris	02:35:47	9347	25%	6 d 03 h. 45' 15"	1915	3,54%
Dana	00:2:53	173	0%	0 d 01 h. 35' 00"	5700	0,04%
Ethan	01:6:47	4007	11%	2 d 08 h. 08' 30"	202110	1,34%
Kat	02:28:52	8932	24%	5 d 21 h. 12' 00"	8320	3,38%
Keila	00:1:16	76	0%	0 d 00 h. 45' 00"	2700	0,02%
Miile	00:2:52	172	0%	0 d 04 h. 15' 00"	15300	0,10%
Miss Raine	01:8:27	4107	11%	2 d 22 h. 42' 00"	254520	1,69%
Natasha	00:6:11	371	1%	0 d 02 h. 15' 00"	8100	0,05%
Patrick	00:30:05	1805	5%	1 d 08 h. 06' 00"	115560	0,77%
Petra	00:19:59	1199	3%	0 d 19 h. 15' 00"	69300	0,46%
Sammy	02:54:13	1453	28%	6 d 19 h. 52' 00"	39320	3,92%
Scout	00:9:36	576	2%	0 d 09 h. 13' 00"	33180	0,22%
Sebastian Karamakov	00:18:19	1099	3%	0 d 14 h. 30' 00"	52200	0,35%
Tara	03:34:47	1087	34%	7 d 17 h. 25' 32"	1053	4,44%
Director	00:5:54	354	1%	0 d 02 h. 55' 00"	10500	0,07%
futbol1	00:6:20	380	1%	0 d 03 h. 58' 00"	14280	0,09%
Phiphop	00:2:13	133	0%	0 d 02 h. 00' 00"	7200	0,05%
Oli	00:4:51	291	1%	0 d 03 h. 48' 00"	13680	0,09%

### 5.3.4.3 Diferenciación por edad y sexo

En lo que se refiere al análisis del esfuerzo en función del sexo, pasamos primero a analizar los personajes principales adolescentes. En este sentido dejamos constancia de que el número de protagonistas principales adolescentes chicos y chicas es igualitario.

Partiendo de esta premisa, observamos cómo se muestra esfuerzo durante más tiempo discursivo en las chicas que en los chicos. Las chicas muestran 8 horas 50 minutos y 17 segundos de tiempo discursivo, frente a las 6 horas 36 minutos y 47 segundos que muestran los chicos, una diferencia de alrededor de dos horas. También en el tiempo de la historia encontramos una diferencia de cerca de 4 días, mostrando más esfuerzo las chicas que los chicos.

**PERSONAJES PRINCIPALES ADOLESCENTES**

	Tiempo esfuerzo discursivo	tiempo esfuerzo histórico
<b>HOMBRE</b>	6 h. 36' 47"	15 días 7 h. 45' 45"
<b>MUJER</b>	8 h. 50' 17"	19 días 16 h. 4' 32"
<b>TOTAL</b>	15 h. 27' 04"	34 días 23 h. 50' 17"

Esto se entiende porque hay una protagonista principal femenina, Tara, a la que se dedica más tiempo y además Ethan ya hemos explicado que se le contabiliza menos esfuerzo porque no está en la clase de 1º. Estas diferencias explican la discrepancia entre chicos y chicas. Podríamos por tanto considerar que no existe un sesgo de género, sin embargo, cabría plantearse si el hecho de que el personaje del atractivo Ethan se haya definido en el guion como un alumno dos cursos por delante del resto es una decisión inocente y arbitraria o viene determinada por un rol de género (chico mayor, más maduro) que se transmite y asumimos con naturalidad.

**PERSONAJES SECUNDARIOS ADOLESCENTES**

	Tiempo esfuerzo discursivo	tiempo esfuerzo histórico
<b>HOMBRE</b>	0 h. 15' 43"	0 días 11 h. 26' 0"
<b>MUJER</b>	0 h. 30' 51"	1 días 5 h. 13' 0"
<b>TOTAL</b>	0 h. 46' 34"	1 días 16 h. 39' 0"

En lo que se refiere a los personajes secundarios adolescentes, hemos considerado que Petra es realmente el único personaje adolescente que participa de forma importante en la trama de la primera temporada de *Dance Academy*, aunque como podemos ver en el cuadro donde hemos recogido todos los personajes que participan en la serie, existen otros como Dana, Miles, etc, que hemos tenido en cuenta para realizar este análisis.

De esta forma, vemos cómo las chicas muestran un mayor esfuerzo, tanto en tiempo discursivo, con una diferencia de 15 minutos aproximadamente, como en tiempo de la historia, con una diferencia de aproximadamente 18 horas.

Sabiendo que Petra, como personaje secundario ‘especial’ (que interviene bastante, aunque en pocos capítulos), ya contabiliza un esfuerzo discursivo de 19’59”, no parece que el análisis de personajes secundarios sea representativo como para considerarlo.

#### PERSONAJES PRINCIPALES ADULTOS

	Tiempo esfuerzo discursivo	tiempo esfuerzo histórico
<b>HOMBRE</b>	0 h. 30' 05"	1 días 8 h. 6' 0"
<b>MUJER</b>	1 h. 08' 27"	2 días 22 h. 42' 0"
<b>TOTAL</b>	1 h. 38' 32"	4 días 6 h. 48' 0"

Los personajes principales adultos en la primera temporada de *Dance Academy* son dos: Miss. Raine y el profesor Patrick. Aquí apreciamos como se muestra más del doble de tiempo discursivo e histórico a Miss Raine haciendo esfuerzo que al profesor Patrick. Aunque siendo únicamente 2 personajes, no consideramos que pueda establecerse una visión de género.

#### PERSONAJES SECUNDARIOS ADULTOS

	Tiempo esfuerzo discursivo	tiempo esfuerzo histórico
<b>HOMBRE</b>	0 h. 29' 18"	0 días 23 h. 40' 0"
<b>MUJER</b>	0 h. 14' 44"	0 días 8 h. 3' 0"
<b>TOTAL</b>	0 h. 44' 02"	1 días 7 h. 43' 0"

Respecto a los personajes secundarios adultos nos encontramos que los más destacados son la madre y el padre de Kat, que además son miembros de la Comisión de la Academia y profesores eventuales de la misma. Pero también se encuentra el director de la academia.

Teniendo en cuenta estas premisas, vemos como se muestra esfuerzo casi el doble de tiempo discursivo y el triple de tiempo de la historia en los hombres que en las mujeres. Sin embargo, tampoco consideramos que con 3 personajes podamos realizar una valoración de sesgo por género.

#### 5.3.4.4 Análisis según el tipo de esfuerzo

Si entramos a analizar los tipos de esfuerzo, ya hemos establecido que estos pueden ser esfuerzo físico, intelectual y moral.

Hay que tener en cuenta que los esfuerzos no se han considerado de forma exclusiva, sino que se pueden presentar de forma simultánea. Un ejemplo lo podemos ver en la preparación de una coreografía, en la que podría verse reflejado al mismo tiempo un esfuerzo físico y un esfuerzo intelectual. Incluso podríamos apreciar una tensión emocional, porque por ejemplo el personaje esté enamorado, en cuyo caso incluiríamos al mismo tiempo el esfuerzo moral.

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo (Físico)	
Capítulo 1	0:24:00	0:10:37	44%
Capítulo 2	0:24:00	0:08:47	37%
Capítulo 3	0:24:00	0:08:36	36%
Capítulo 4	0:24:00	0:15:16	64%
Capítulo 5	0:24:00	0:07:27	31%
Capítulo 6	0:24:00	0:12:45	53%
Capítulo 7	0:24:00	0:12:41	53%
Capítulo 8	0:24:00	0:07:07	30%
Capítulo 9	0:24:00	0:08:47	37%
Capítulo 10	0:24:00	0:08:28	35%
Capítulo 11	0:24:00	0:11:19	47%
Capítulo 12	0:24:00	0:12:25	52%
Capítulo 13	0:24:00	0:08:33	36%
Capítulo 14	0:24:00	0:07:31	31%
Capítulo 15	0:24:00	0:10:28	44%
Capítulo 16	0:24:00	0:07:59	33%
Capítulo 17	0:24:00	0:05:53	25%
Capítulo 18	0:24:00	0:10:42	45%
Capítulo 19	0:24:00	0:10:51	45%
Capítulo 20	0:24:00	0:09:39	40%
Capítulo 21	0:24:00	0:03:47	16%
Capítulo 22	0:24:00	0:08:25	35%
Capítulo 23	0:24:00	0:09:07	38%
Capítulo 24	0:24:00	0:08:16	34%
Capítulo 25	0:24:00	0:07:48	33%
Capítulo 26	0:24:00	0:09:13	38%
<b>Total</b>	<b>10:24:00</b>	<b>04:02:27</b>	<b>39%</b>

En la primera temporada de la serie *Dance Academy* observamos que el esfuerzo físico es muy importante, teniendo en cuenta que se trata de una serie que se desarrolla en un centro donde se prepara al alumnado para ser profesionales de la danza. Muestra de ello es que identificamos 4 horas, 2 minutos y 27 segundos de tiempo discursivo de esfuerzo físico, un 39% del total del tiempo de duración de la temporada.

El esfuerzo intelectual se muestra en esta serie, aunque en una proporción un poco menor que el esfuerzo físico, representando un 32 % del tiempo discursivo de la temporada, que supone 3 horas, 18 minutos y 5 segundos de las 10 horas y 24 minutos que dura la serie. Este esfuerzo lo realizan sobre todo los profesores a la hora de impartir sus clases y el alumnado en la medida en que realizan el diseño de coreografías, en especial Ethan.

Tiempo esfuerzo intelectual en la consulta 1			
	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo (intelectual)	
Capítulo 1	0:24:00	0:04:54	20%
Capítulo 2	0:24:00	0:05:50	24%
Capítulo 3	0:24:00	0:04:17	18%
Capítulo 4	0:24:00	0:15:16	64%
Capítulo 5	0:24:00	0:04:53	20%
Capítulo 6	0:24:00	0:17:45	74%
Capítulo 7	0:24:00	0:08:57	37%
Capítulo 8	0:24:00	0:06:11	26%
Capítulo 9	0:24:00	0:10:10	42%
Capítulo 10	0:24:00	0:05:01	21%
Capítulo 11	0:24:00	0:10:10	42%
Capítulo 12	0:24:00	0:05:28	23%
Capítulo 13	0:24:00	0:02:25	10%
Capítulo 14	0:24:00	0:00:57	4%
Capítulo 15	0:24:00	0:09:11	38%
Capítulo 16	0:24:00	0:07:35	32%
Capítulo 17	0:24:00	0:07:12	30%
Capítulo 18	0:24:00	0:08:46	37%
Capítulo 19	0:24:00	0:08:16	34%
Capítulo 20	0:24:00	0:14:00	58%
Capítulo 21	0:24:00	0:03:04	13%
Capítulo 22	0:24:00	0:04:10	17%
Capítulo 23	0:24:00	0:05:54	25%
Capítulo 24	0:24:00	0:12:38	53%
Capítulo 25	0:24:00	0:07:24	31%
Capítulo 26	0:24:00	0:07:41	32%
<b>Total</b>	<b>10:24:00</b>	<b>03:18:05</b>	<b>32%</b>

De todos los tipos de esfuerzos el esfuerzo moral es el más significativo en la primera temporada de *Dance Academy*, ya que de las 10 horas y 24 minutos del tiempo discursivo de la serie, 5 horas, 32 minutos y 14 segundos son dedicadas a este tipo de esfuerzo, más de la mitad del tiempo real de la serie, un 54% del tiempo total.

Es importante destacar que el esfuerzo moral está vinculado tanto con la dureza que supone la formación en la disciplina de la danza, que está unido al espíritu de superación para conseguir el mejor resultado, como también con el esfuerzo de enfrentarse a problemas personales que son especialmente significativos durante la adolescencia, que es la etapa que viven los protagonistas de la serie.

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo (Moral)	
Capítulo 1	0:24:00	0:13:16	55%
Capítulo 2	0:24:00	0:14:57	62%
Capítulo 3	0:24:00	0:09:00	38%
Capítulo 4	0:24:00	0:15:07	63%
Capítulo 5	0:24:00	0:15:00	63%
Capítulo 6	0:24:00	0:07:00	29%
Capítulo 7	0:24:00	0:06:30	27%
Capítulo 8	0:24:00	0:06:28	27%
Capítulo 9	0:24:00	0:14:11	59%
Capítulo 10	0:24:00	0:07:41	32%
Capítulo 11	0:24:00	0:13:47	57%
Capítulo 12	0:24:00	0:15:26	64%
Capítulo 13	0:24:00	0:21:40	90%
Capítulo 14	0:24:00	0:17:20	72%
Capítulo 15	0:24:00	0:07:26	31%
Capítulo 16	0:24:00	0:08:07	34%
Capítulo 17	0:24:00	0:08:22	35%
Capítulo 18	0:24:00	0:18:30	77%
Capítulo 19	0:24:00	0:14:54	62%
Capítulo 20	0:24:00	0:12:52	54%
Capítulo 21	0:24:00	0:10:12	43%
Capítulo 22	0:24:00	0:16:02	67%
Capítulo 23	0:24:00	0:15:37	65%
Capítulo 24	0:24:00	0:12:55	54%
Capítulo 25	0:24:00	0:15:55	66%
Capítulo 26	0:24:00	0:17:59	75%
<b>Total</b>	<b>10:24:00</b>	<b>05:36:14</b>	<b>54%</b>



### 5.3.4.5 Motivación positiva

Como hemos podido demostrar, para que se produzca esfuerzo, es fundamental que exista motivación (Cort 1996), y una variable importante que definimos en el cuestionario es conocer si esa motivación que lleva a realizar el esfuerzo es positiva o no, entendiendo como positiva el querer realizarlo para progresar u obtener un beneficio y motivación negativa la que te lleva a hacerlo para no ser castigado u obtener un perjuicio.

En la primera temporada de la serie que estamos analizando, podemos apreciar, como se observa en la tabla siguiente, que de las 10 horas y 24 minutos del tiempo discursivo total de la serie, 6 horas, 59 minutos y 52 segundos, se muestra esfuerzo con motivación positiva. Sabiendo que se muestra un total de esfuerzos de 7 horas, 42 minutos y 59”, pues el esfuerzo que se realiza con motivación positiva representa un 90% del total. Es decir, prácticamente toda la motivación para esforzarse se realiza para obtener objetivos, para avanzar.

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve Esfuerzo con MOTIVACIÓN POSITIVA	
Capítulo 1	0:24:00	0:15:06	63%
Capítulo 2	0:24:00	0:14:30	60%
Capítulo 3	0:24:00	0:14:57	62%
Capítulo 4	0:24:00	0:19:09	80%
Capítulo 5	0:24:00	0:11:52	49%
Capítulo 6	0:24:00	0:15:42	65%
Capítulo 7	0:24:00	0:14:22	60%
Capítulo 8	0:24:00	0:08:19	35%
Capítulo 9	0:24:00	0:18:13	76%
Capítulo 10	0:24:00	0:11:54	50%
Capítulo 11	0:24:00	0:19:07	80%
Capítulo 12	0:24:00	0:17:17	72%
Capítulo 13	0:24:00	0:21:04	88%
Capítulo 14	0:24:00	0:16:46	70%
Capítulo 15	0:24:00	0:12:09	51%
Capítulo 16	0:24:00	0:11:53	50%
Capítulo 17	0:24:00	0:15:20	64%
Capítulo 18	0:24:00	0:21:46	91%
Capítulo 19	0:24:00	0:17:22	72%
Capítulo 20	0:24:00	0:17:20	72%
Capítulo 21	0:24:00	0:13:59	58%
Capítulo 22	0:24:00	0:17:01	71%
Capítulo 23	0:24:00	0:19:50	83%
Capítulo 24	0:24:00	0:17:11	72%
Capítulo 25	0:24:00	0:19:44	82%
Capítulo 26	0:24:00	0:17:59	75%
<b>Total</b>	<b>10:24:00</b>	<b>06:59:52</b>	<b>67%</b>

### 5.3.4.6 Placer o satisfacción en el esfuerzo

Otra de las variables imprescindibles de ser analizadas a la hora de estudiar el esfuerzo, es la impresión que tenemos de si el personaje o personajes que realizan el esfuerzo lo realizan con placer o satisfacción o no lo disfrutan en absoluto.

En este cuadro podemos observar cómo después de realizar nuestro análisis la variable 'placer' se muestra de una manera muy significativa en la primera temporada de la serie *Dance Academy*, mostrándose en 5 horas, 34 minutos y 8 segundos de las 10 y 24 minutos que dura la serie, que se corresponde con un porcentaje del 54 % y que si comparamos con las 7 horas de esfuerzo visualizados, nos queda con que un 72% de este se realiza con placer o satisfacción. Por tanto podemos entender que la serie transmite una imagen muy positiva del esfuerzo, que en la mayor parte de los casos no se visualiza como sufrimiento.

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo con placer o satisfacción	
Capítulo 1	0:24:00	0:12:52	54%
Capítulo 2	0:24:00	0:13:15	55%
Capítulo 3	0:24:00	0:12:57	54%
Capítulo 4	0:24:00	0:15:01	63%
Capítulo 5	0:24:00	0:11:20	47%
Capítulo 6	0:24:00	0:14:13	59%
Capítulo 7	0:24:00	0:13:57	58%
Capítulo 8	0:24:00	0:08:06	34%
Capítulo 9	0:24:00	0:17:03	71%
Capítulo 10	0:24:00	0:10:50	45%
Capítulo 11	0:24:00	0:13:26	56%
Capítulo 12	0:24:00	0:17:17	72%
Capítulo 13	0:24:00	0:08:29	35%
Capítulo 14	0:24:00	0:13:09	55%
Capítulo 15	0:24:00	0:10:04	42%
Capítulo 16	0:24:00	0:05:17	22%
Capítulo 17	0:24:00	0:13:38	57%
Capítulo 18	0:24:00	0:16:38	69%
Capítulo 19	0:24:00	0:13:57	58%
Capítulo 20	0:24:00	0:13:56	58%
Capítulo 21	0:24:00	0:06:24	27%
Capítulo 22	0:24:00	0:13:29	56%
Capítulo 23	0:24:00	0:15:05	63%
Capítulo 24	0:24:00	0:15:02	63%
Capítulo 25	0:24:00	0:13:55	58%
Capítulo 26	0:24:00	0:14:48	62%
<b>Total</b>	<b>10:24:00</b>	<b>05:34:08</b>	<b>54%</b>

### 5.3.4.7 Hábito

En la medida en que el esfuerzo se realiza de una manera habitual se incorporará en el comportamiento de las personas (Cort, 1996), por tanto el análisis de esta variable se hace indispensable. En la temporada uno de *Dance Academy* encontramos un hábito de un 21 %, que supone 2 horas 10 minutos y 18 segundos del total de duración de la serie. Si lo comparamos con el tiempo de esfuerzo visualizado, observamos que en un 28% del esfuerzo se realiza con hábito.

El hábito en *Dance Academy* se vincula sobre todo al desarrollo diario de las clases que se imparten en el centro, así como en el entrenamiento personal que realizan los alumnos y alumnas protagonistas, para mantenerse e ir superándose.

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo realizado con hábito	
Capítulo 1	0:24:00	0:05:44	24%
Capítulo 2	0:24:00	0:03:20	14%
Capítulo 3	0:24:00	0:07:19	30%
Capítulo 4	0:24:00	0:04:02	17%
Capítulo 5	0:24:00	0:08:50	37%
Capítulo 6	0:24:00	0:11:43	49%
Capítulo 7	0:24:00	0:07:51	33%
Capítulo 8	0:24:00	0:06:00	25%
Capítulo 9	0:24:00	0:04:56	21%
Capítulo 10	0:24:00	0:07:43	32%
Capítulo 11	0:24:00	0:06:58	29%
Capítulo 12	0:24:00	0:04:08	17%
Capítulo 13	0:24:00	0:00:38	3%
Capítulo 14	0:24:00	0:02:32	11%
Capítulo 15	0:24:00	0:06:32	27%
Capítulo 16	0:24:00	0:06:59	29%
Capítulo 17	0:24:00	0:02:47	12%
Capítulo 18	0:24:00	0:03:50	16%
Capítulo 19	0:24:00	0:03:59	17%
Capítulo 20	0:24:00	0:06:32	27%
Capítulo 21	0:24:00	0:03:47	16%
Capítulo 22	0:24:00	0:03:21	14%
Capítulo 23	0:24:00	0:03:52	16%
Capítulo 24	0:24:00	0:03:40	15%
Capítulo 25	0:24:00	0:00:24	2%
Capítulo 26	0:24:00	0:02:51	12%
<b>Total</b>	<b>10:24:00</b>	<b>02:10:18</b>	<b>21%</b>

### 5.3.4.8 Sacrificio

El sacrificio es otro aspecto importante de analizar y como hemos venido reiterando a lo largo de nuestro trabajo no se considera en contraposición al placer o satisfacción en la práctica de un esfuerzo, sino como la renuncia a algo para conseguir un objetivo mayor. Muestra de ello es que en nuestro análisis encontramos esfuerzos que son satisfactorios y a la vez suponen una renuncia a otras acciones que a los personajes les hubiera gustado realizar.

	Tiempo capítulo	Tiempo en el que se ve esfuerzo con sacrificio	
Capítulo 1	24:00	08:54	37%
Capítulo 2	24:00	05:33	23%
Capítulo 3	24:00	05:46	24%
Capítulo 4	24:00	08:15	34%
Capítulo 5	24:00	09:13	38%
Capítulo 6	24:00	02:27	10%
Capítulo 7	24:00	03:33	15%
Capítulo 8	24:00	03:22	14%
Capítulo 9	24:00	00:20	1%
Capítulo 10	24:00	04:20	18%
Capítulo 11	24:00	04:27	19%
Capítulo 12	24:00	06:32	27%
Capítulo 13	24:00	08:21	35%
Capítulo 14	24:00	0:01:19	5%
Capítulo 15	24:00	0:00:56	4%
Capítulo 16	24:00	0:04:23	18%
Capítulo 17	24:00	0:02:05	9%
Capítulo 18	24:00	0:02:59	12%
Capítulo 19	24:00	0:01:37	7%
Capítulo 20	24:00	0:04:20	18%
Capítulo 21	24:00	0:05:12	22%
Capítulo 22	24:00	0:09:21	39%
Capítulo 23	24:00	0:05:05	21%
Capítulo 24	24:00	0:04:08	17%
Capítulo 25	24:00	0:03:56	16%
Capítulo 26	24:00	0:00:52	4%
<b>Total</b>	<b>10:24:00</b>	<b>01:57:16</b>	<b>19%</b>

En esta serie se observa un sacrificio muy importante realizado durante 1 hora 57 minutos y 16 segundos, que se corresponde con un 19%. Si lo comparamos con el tiempo de esfuerzo total, deducimos que un 25% de los esfuerzos realizados los podemos considerar sacrificios o renunciaciones. Ejemplos que muestran este sacrificio lo podemos apreciar en distintos capítulos en los que se muestran los pies destrozados de las bailarinas por el propio desarrollo del ballet y se manifiesta como este dolor se supera al disfrutar del placer de bailar. De la misma forma existen esfuerzos morales que suponen renunciaciones para conseguir

otros objetivos. En esta temporada lo podemos apreciar por ejemplo en el sacrificio que supone para Tara no establecer una relación con Christ, por quien se siente atraída, por su sentido de la fidelidad y honestidad hacia Ethan, su novio en ese momento que se encuentra lejos y no puede manifestarle cómo se ha producido un cambio en sus sentimientos.

Consideramos que este factor es determinante en lo que se puede mostrar a los adolescentes, en una época en la que les resulta tan difícil renunciar a algo.

### 5.3.4.9 Análisis de combinación de variables en los personajes

Consideramos fundamental para completar el análisis del esfuerzo en la primera temporada de la serie australiana *Dance Academy* profundizar en la combinación de variables que muestra cada uno de los personajes con más asiduidad.

Creamos un cuadro en el que sumamos el tiempo total que muestran cada uno de los personajes durante toda la temporada para cada combinación de variables (esfuerzo físico, moral, intelectual, hábito, placer...)

Antes de analizar cada uno de los personajes, empezamos centrándonos en un primer cuadro en el que acumulamos los tiempos que se muestran de todos los personajes para cada combinación de variables:

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HÁBITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	4 h. 55' 50"	10 días, 6 h. 10' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 48' 21"	1 días, 11 h. 17' 02"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	1 h. 25' 04"	3 días, 6 h. 15' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	1 h. 00' 51"	4 días, 20 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 55' 59"	2 días, 8 h. 31' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 50' 02"	2 días, 9 h. 55' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 49' 33"	1 días, 16 h. 50' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 46' 44"	0 días, 18 h. 35' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 42' 09"	1 días, 23 h. 20' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 40' 27"	2 días, 6 h. 40' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 34' 53"	0 días, 18 h. 37' 15"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 27' 12"	1 días, 12 h. 15' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 26' 48"	1 días, 10 h. 25' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 23' 58"	1 días, 4 h. 26' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 18' 12"	0 días, 12 h. 15' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 17' 11"	1 días, 7 h. 20' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 16' 48"	0 días, 10 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 15' 06"	0 días, 19 h. 40' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 14' 55"	0 días, 10 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 11' 14"	0 días, 12 h. 45' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 10' 55"	0 días, 5 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 08' 14"	0 días, 11 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 07' 49"	0 días, 0 h. 54' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 07' 41"	0 días, 2 h. 42' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 04' 44"	0 días, 0 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 04' 16"	0 días, 6 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 03' 26"	0 días, 1 h. 18' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 24"	0 días, 1 h. 45' 00"

Al analizarlo, marcando en verde las variables que están significadas en positivo, y ordenándolo por la combinación de variables que dedican más tiempo discursivo, observamos cómo la mayor parte del tiempo lo dedican al esfuerzo físico, sin que se aprecie un esfuerzo moral ni intelectual, con motivación positiva, con hábito, con satisfacción o placer en el mismo proceso de esfuerzo y sin que se aprecie sacrificio, con un total de 4 horas, 55 minutos y 50 segundos y un tiempo de la historia de 10 días, 6 horas y 10 minutos. Esto se comprende fácilmente, dado que esa serie de combinaciones suelen aplicarse en los ensayos normales de baile.

Puede extrañar que el esfuerzo físico junto con otras variables (entre las que no está el esfuerzo moral) salga tan diferenciado del siguiente, que sí incluye esfuerzo moral, cuando hemos visto en el análisis anterior que lo que más se muestra en la temporada es esfuerzo moral. La explicación es que en este caso sumamos los tiempos de cada personaje y los personajes simultanean sus esfuerzos unos con otros. Es decir, en el análisis realizado anteriormente, en 24' de capítulo nunca podría haber más de 24' de visualización de esfuerzo, porque contabilizábamos el tiempo que se mostraba algún esfuerzo en el capítulo, mientras que en este caso sí que podríamos superar los 24' de esfuerzo, ya que si por ejemplo viéramos a toda la clase de 1º durante 20', el esfuerzo acumulado sería de 20' por cada uno de los personajes de 1º, lo que podría dar un resultado de 100 o 120 minutos.

Por todo ello se explica fácilmente que el esfuerzo físico de las clases salga tan diferenciado, puesto que habitualmente las clases las hacen todos los alumnos de primero.

No obstante, observamos que a continuación se sitúa el esfuerzo moral con distintas combinaciones (solo, con esfuerzo físico, con esfuerzo intelectual...) y siempre en los primeros puestos (más tiempo discursivo) con motivación positiva y satisfacción en el esfuerzo.

También en esta serie se cumple la hipótesis respecto a la trasmisión del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción a través de los personajes. Y de nuevo creemos necesario destacar cómo estos datos son muy

relevantes en relación con los efectos de los contenidos de entretenimiento en la audiencia adolescente, como recoge la Teoría Disposicional de Zillman (2006 a y b),) y Potter (1990), etc., ya que la trasmisión de este valor en esta primera temporada de *Dance Academy*, genera una percepción muy positiva sobre este valor, que puede influir en las ideas, las actitudes y las conductas de los consumidores y consumidoras de la primera temporada de esta serie.

Pero creemos que resulta más interesante comparar cada uno de los personajes por separado:

#### TARA

En el caso de Tara es interesante tener en cuenta que su perfil es el de una joven que lucha por ser bailarina y se esfuerza y trabaja todo lo necesario para ello, pero lo hace de forma equilibrada para una joven de su edad, viviendo plenamente también las experiencias propias de la adolescencia, es decir la relación con sus amistades, el descubrimiento del amor etc.

En el caso de nuestra protagonista, como en el de prácticamente todos los personajes adolescentes principales, prevalece el esfuerzo físico, con motivación positiva, con hábito, placer y sin sacrificio (57 minutos). Esto es perfectamente comprensible en la medida en que Tara, como sus compañeros, se muestra regularmente en las actividades docentes de la academia de danza, donde el esfuerzo físico es central y lo hace con motivación positiva, con satisfacción y el hacerlo no le supone un esfuerzo extra de renunciar a algo que prefiera.

A continuación vemos cómo se muestra en la serie que en Tara el esfuerzo moral es también básico, con 23', siempre con motivación positiva y placer y sin hábito. Estos esfuerzos vienen determinados, en gran parte, por los problemas de adaptación al mundo de esfuerzo y competencia que una chica rural como Tara desconocía y al que se tiene que enfrentar con honestidad y valentía. Vemos a Tara tropezar con los obstáculos que le pone continuamente Abigail y como los supera y se enfrenta a ella, vemos como asume la autoridad de su maestra cuando es necesario y como reivindica lo que cree es justo, vemos como se debate entre sus sentimientos y antepone la sinceridad ante sus amores o sus

amigas... en definitiva, en Tara predomina el esfuerzo moral de sus propias tramas, el esfuerzo moral de una adolescente honesta que se esfuerza para superarse y madurar.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HÁBITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 57' 37"	2 días, 0 h. 35' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 23' 46"	0 días, 8 h. 14' 32"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 15' 42"	0 días, 15 h. 15' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 14' 01"	0 días, 12 h. 41' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 13' 59"	0 días, 9 h. 04' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 09' 56"	0 días, 5 h. 51' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 08' 25"	0 días, 19 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 57"	0 días, 9 h. 06' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 49"	0 días, 7 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 05' 24"	0 días, 1 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 04' 41"	0 días, 5 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 35"	0 días, 5 h. 45' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 50"	0 días, 4 h. 45' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 47"	0 días, 4 h. 40' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 03' 45"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 50"	0 días, 3 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 45"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 22"	0 días, 0 h. 15' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 14"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 11"	0 días, 1 h. 00' 00"

Apreciamos como la siguiente combinación de variables en nuestra protagonista aparecen los tres tipos de esfuerzo, con motivación positiva y placer durante 15 minutos. Este tiempo se corresponde básicamente con la actividad paralela de Tara en coreografías que le propone Ethan, así como en su papel de primera bailarina en alguno de los ballets que se producen como “Sueño de una noche de verano” o “Cascanueces”.

Luego apreciamos 14' nuevamente en esfuerzo físico únicamente, solo que a diferencia del que veíamos al principio, en este caso no existe hábito. Suele ir asociado al principio de los ensayos o entrenamientos, cuando no consideramos que aún se haya habituado a ese esfuerzo.

Y aún con casi 14' volvemos a encontrar un esfuerzo moral en solitario, también con motivación positiva y sin hábito, pero en este caso también sin placer y con sacrificio. Es decir, que si hemos visto durante 23' a Tara realizando esfuerzo moral con cierta satisfacción, todavía podemos verle otros 14' haciendo un verdadero sacrificio, en el que renuncia a otras opciones que preferiría, con tal de obtener lo que desea. Estos esfuerzos se relacionan por ejemplo en el capítulo 13, en el que Tara, ante la visita familiar y la explicación de los problemas económicos, entiende con dolor que tiene que renunciar a la escuela, y renuncia.



## ABIGAIL

Por su parte, Abigail representa el arquetipo de personaje que está dispuesto a esforzarse y sacrificarse cuanto sea necesario para ser la mejor y poder triunfar a toda costa en el mundo del ballet.

En ella, como en el resto de alumnos y alumnas de primero, destaca por encima el ejercicio físico con motivación positiva, con hábito y placer (55 %), por lo que no paramos más en este punto.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 55' 46"	1 días, 21 h. 45' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 14' 00"	0 días, 11 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 13' 40"	0 días, 3 h. 35' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 13' 20"	0 días, 2 h. 18' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 11' 47"	0 días, 20 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 09' 10"	0 días, 8 h. 50' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 08' 00"	0 días, 6 h. 36' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 27"	0 días, 7 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 42"	0 días, 5 h. 25' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 04' 07"	0 días, 4 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 28"	0 días, 3 h. 45' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 15"	0 días, 0 h. 55' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 12"	0 días, 3 h. 45' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 11"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 57"	0 días, 0 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 52"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 01' 50"	0 días, 9 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 34"	0 días, 0 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 01' 21"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 01' 15"	0 días, 0 h. 05' 00"

La diferencia con Tara se puede apreciar ya en la segunda línea, pues aunque Abigail también realiza un gran esfuerzo moral, se antepone el esfuerzo múltiple (físico, moral e intelectual, dado en coreografías y audiciones), mientras que el esfuerzo moral en solitario se aprecia menos, además de que prevalece el esfuerzo moral 'sin placer' y 'sin sacrificio'. Todo este esfuerzo moral de Abigail viene dado básicamente en asumir cosas que no le gustan: Asumir que su hermana prefiera estar con sus amigos, asumir que haya otra bailarina mejor, asumir que no puede ensayar por estar enferma o incluso al final de la temporada, propiciado por el esfuerzo desinteresado de Sammy, haga algunos esfuerzos ciertamente positivos, como tratar de entender a Sammy, o ayudar a Kat.

También a continuación podemos observar otros 13' de esfuerzo moral en solitario, esta vez con cierta satisfacción, son aquellos producidos por los momentos en que Abigail muestra lo mejor de ella, se abre a sus compañeros o compañeras y se sincera o hace el verdadero esfuerzo de ayudar a los demás.

Se muestra en todo ello que Abigail, el personaje antagonista de la serie, cuando realiza este tipo de esfuerzo realmente se siente bien.

## KAT

En el personaje de Kat, encontramos cómo el mayor tiempo discursivo con 54 minutos y 13 segundos, lo dedica a realizar esfuerzo físico con motivación positiva, hábito, placer y sin sacrificio. Aunque para Kat, aparentemente, en esta temporada de la serie el hecho de llegar a ser una gran bailarina no es su objetivo fundamental, es una realidad que se encuentra cursando el primer curso y por tanto participa en las actividades de la academia, haciéndolo con placer, porque le gusta la danza y en especial el hip hop.

Después, de forma similar a Tara, prevalece el esfuerzo moral con motivación positiva y placer con 20 minutos y 37 segundos de tiempo discursivo. Este dato se corresponde con el perfil de Kat, que es una chica que se halla en plena adolescencia, quiere vivir plenamente, que el grupo de iguales es lo más importante para ella y aunque muestra rebeldía especialmente por aquello que ha de agradar a sus padres y tiene poca facilidad de compromiso, está continuamente dando y ayudando a sus iguales y se siente feliz con ello.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 54' 13"	1 días, 19 h. 50' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 20' 37"	0 días, 5 h. 48' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 11' 28"	0 días, 14 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 08' 25"	0 días, 19 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 08' 16"	0 días, 13 h. 50' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 07' 47"	0 días, 6 h. 50' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 07' 03"	0 días, 5 h. 36' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 03' 43"	0 días, 4 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 55"	0 días, 4 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 52"	0 días, 0 h. 58' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 32"	0 días, 4 h. 10' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 24"	0 días, 0 h. 45' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 22"	0 días, 0 h. 15' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 21"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 11"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 52"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 43"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 28"	0 días, 3 h. 45' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 05"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 58"	0 días, 0 h. 20' 00"

En tercera posición encontramos que se dedica un tiempo discursivo de 11 minutos y 28 segundos a los tres tipos de esfuerzo, con motivación positiva y con placer, con un tiempo de la historia de 14 horas. Esto confirma que Kat es una

persona que participa en actividades paralelas a las que promueve la academia, participando en coreografías de hip hop, en la preparación de un videoclip del famoso cantante que acabará siendo su novio, etc.

## SAMMY

De la misma forma que el resto de los protagonistas adolescentes de la serie *Dance Academy* y precisamente porque pertenece al mismo curso y forman un grupo que desarrolla actividades comunes, en Sammy destaca, como en el resto, el esfuerzo físico, con motivación positiva, con hábito, con placer y sin sacrificio, con 53 minutos y 19 segundos de tiempo discursivo y 1 día 18 horas y 30 minutos de tiempo de la historia.

En segundo lugar llama la atención que, a diferencia de los 2 personajes anteriores, Sammy se muestra 14 minutos y 11 segundos en un esfuerzo físico y moral y lo que es más llamativo, con sacrificio. La explicación radica en 2 factores que influyen en Sammy en gran medida y definen su personalidad: la tormentosa relación con Abigail, con quien se fuerza a trabajar por las noches sin él quererlo, o la lealtad a su amigo Chris, al que busca y acompaña toda la tarde para animarlo a luchar para resolver su problema con la justicia, renunciando a una importante cita con Abigail.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 53' 19"	1 días, 18 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 14' 11"	0 días, 22 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 13' 40"	0 días, 6 h. 44' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 12' 42"	0 días, 14 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 09' 59"	0 días, 2 h. 26' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 08' 15"	0 días, 12 h. 36' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 07' 59"	0 días, 8 h. 20' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 07' 11"	0 días, 1 h. 23' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 04"	0 días, 6 h. 20' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 47"	0 días, 4 h. 50' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 04' 03"	0 días, 5 h. 02' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 28"	0 días, 3 h. 45' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 51"	0 días, 3 h. 35' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 47"	0 días, 1 h. 45' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 21"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 02' 14"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 11"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 08"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 04"	0 días, 2 h. 40' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 01' 53"	0 días, 6 h. 10' 00"

Y en tercer lugar encontramos solo esfuerzo moral, con motivación positiva y placer con 13 minutos y 40 segundos de tiempo discursivo. Todo este tiempo es

un esfuerzo moral ejemplar, en el que el personaje de Sammy muestra su preocupación por sus amigos y su honestidad, tratando de poner en orden siempre sus sentimientos y ser sincero con las personas implicadas en ellos.

## CHRIST

Christ, es después de Tara el que realiza un mayor esfuerzo físico, con motivación positiva, hábito, con placer y sin sacrificio mostrado durante 56 minutos y 7 segundos de tiempo discursivo que se corresponde con 1 día 21 horas y 30 minutos de tiempo de la historia. Pues Chris, además de verse en las clases de baile de primer curso, como sus compañeros, lo vemos en bastantes ocasiones entrenando físicamente en solitario.

De la misma manera que Tara y Kat, a continuación muestra esfuerzo moral, con motivación positiva y placer, aunque con un tiempo discursivo inferior a ellas, incluso menor que el que tiene Sammy en esta combinación. Concretamente lo muestra durante 12 minutos y 11 segundos. Esto es razonable, Christ proviene de un ambiente social no dado al esfuerzo, no está a gusto en la escuela y es reacio a expresar sentimientos ni acercarse a los demás. De hecho, la mayor parte de este tiempo de esfuerzo moral lo hace en la segunda mitad de la temporada, cuando ya ha procedido en parte a dar un cambio y se ha hecho amigos y se enamora y se sincera y expresa con los demás.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HÁBITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 56' 07"	1 días, 21 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 12' 11"	0 días, 5 h. 33' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 11' 13"	0 días, 11 h. 50' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 10' 08"	0 días, 11 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 09' 25"	0 días, 21 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 07' 55"	0 días, 9 h. 21' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 06' 15"	0 días, 8 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 05' 23"	0 días, 4 h. 40' 15"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 40"	0 días, 5 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 52"	0 días, 1 h. 20' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 03' 47"	0 días, 0 h. 47' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 03' 31"	0 días, 2 h. 55' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 17"	0 días, 4 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 02' 28"	0 días, 0 h. 11' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 21"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 11"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 51"	0 días, 2 h. 45' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 39"	0 días, 3 h. 55' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 01' 36"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 01' 19"	0 días, 1 h. 10' 00"

A continuación, también de forma diferente a los demás, prevalece el esfuerzo físico, con motivación positiva y placer que se pone de manifiesto durante 11 minutos y 13 segundos de tiempo discursivo y 11 horas y 50 minutos de tiempo de la historia. Esto es consecuencia, no tanto de que se emplee mucho en ensayar y entrenar (que lo hace) sino en el poco esfuerzo que realiza en esfuerzos morales, por las razones expresadas anteriormente y que hace que este esfuerzo de entrenamientos y ensayos se sitúe por delante del resto de combinaciones que incluyen algún esfuerzo moral.

## ETHAN

El personaje de Ethan, como hemos comentado anteriormente, difiere del resto de los personajes protagonistas adolescentes porque no forma parte del primer curso, sino que se encuentra realizando el tercer curso y se dedica de forma muy entregada a la coreografía.

Por ello, al no existir tanto tiempo de esfuerzo físico, el principal esfuerzo de este personaje es un esfuerzo moral, con motivación positiva y placer, mostrado durante 13 horas y 42 minutos de tiempo discursivo que equivale a un tiempo de la historia de 4 horas 38 minutos y 30 segundos. Este esfuerzo, sorprende si se ven los primeros capítulos de la temporada, pues Ethan se muestra como el hermano mayor y guapo de Kat, que no parece tener muchos valores morales, pero que poco a poco se va mostrando como una persona honesta, volcado en su objetivo de ser coreógrafo, que acaba enamorándose de Tara y asumiendo posteriormente su rechazo, apoyándola en sus ensayos incondicionalmente.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 13' 42"	0 días, 4 h. 38' 30"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 13' 05"	0 días, 11 h. 10' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 11"	0 días, 6 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 05' 09"	0 días, 8 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 03' 06"	0 días, 5 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 02' 58"	0 días, 3 h. 00' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 50"	0 días, 1 h. 45' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 45"	0 días, 2 h. 15' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 41"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 02' 37"	0 días, 1 h. 25' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 02' 19"	0 días, 2 h. 05' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 14"	0 días, 2 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 01' 54"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 01' 12"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 00' 58"	0 días, 0 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 00' 56"	0 días, 1 h. 10' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 52"	0 días, 0 h. 05' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 40"	0 días, 0 h. 15' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 35"	0 días, 0 h. 30' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 33"	0 días, 0 h. 05' 00"

Le sigue un tiempo discursivo de 13 minutos y 5 segundos de esfuerzo moral e intelectual y motivación positiva, que se traduce en 11 horas y 10 minutos de tiempo de la historia y que se explica básicamente por el tiempo que le muestran dedicado a trabajar en sus coreografías.

## PETRA

Petra es un personaje secundario que aparece solo en cuatro capítulos del capítulo 15 al capítulo 18 y es una bailarina que viene de intercambio desde una escuela en Alemania. Por tanto el tiempo discursivo e histórico de este personaje es lógicamente mucho menor.

Se muestra esfuerzo físico, con motivación positiva, hábito y placer por un tiempo discursivo de 8 minutos y 45 segundos que en tiempo de la historia supone 8 horas y 30 minutos y que como en sus compañeros, proviene de los ensayos con el curso de 1º, aunque en menos capítulos.

A continuación se le añade esfuerzo intelectual con motivación positiva y placer durante 1 minuto y 53 segundos que son 3 horas de tiempo de la historia y que provienen del ensayo en el campo de “Una noche de verano” en el que tienen que montar tiendas y crear las coreografías.

E.FISICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 08' 45"	0 días, 8 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 53"	0 días, 3 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 41"	0 días, 0 h. 15' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 23"	0 días, 1 h. 20' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 19"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 05"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 58"	0 días, 0 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 53"	0 días, 0 h. 30' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 00' 40"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv negativa	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 33"	0 días, 0 h. 05' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 30"	0 días, 0 h. 10' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 00' 19"	0 días, 0 h. 10' 00"

Finalmente se aprecia solo esfuerzo moral con motivación positiva y placer por 1 minuto y 41 segundos de tiempo discursivo lo que en tiempo de la historia supone 15 minutos. Este se debe fundamentalmente a su enfrentamiento con Abigail, donde se atreve a decirle realmente lo que piensa de ella.

## MISS. RAINE

Como hemos hecho referencia al principio, en la primera temporada de *Dance Academy* los verdaderos protagonistas son los adolescentes. Sin embargo es importante poner de manifiesto el esfuerzo que muestra tanto Miss Raine como el profesor Patrick.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 22' 24"	0 días, 21 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 15' 15"	0 días, 21 h. 06' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 08' 12"	0 días, 6 h. 20' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 02"	0 días, 6 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 03' 01"	0 días, 1 h. 15' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 49"	0 días, 0 h. 19' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 49"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 48"	0 días, 4 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 04"	0 días, 3 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 01' 42"	0 días, 1 h. 30' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 27"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	sacrificio	0 h. 00' 52"	0 días, 0 h. 30' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	sacrificio	0 h. 00' 35"	0 días, 1 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 26"	0 días, 0 h. 30' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 00' 24"	0 días, 2 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 00' 24"	0 días, 0 h. 10' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 00' 13"	0 días, 0 h. 02' 00"

Miss Raine realiza sobre todo un esfuerzo intelectual con motivación positiva, hábito y placer durante un tiempo discursivo de 22 minutos y 24 segundos, que suponen 21 horas de tiempo de la historia. Lógicamente este esfuerzo intelectual se pone de manifiesto en el desarrollo de su actividad docente.

Se muestra a continuación esfuerzo moral e intelectual con motivación positiva, hábito y placer durante 15 minutos y 15 segundos de tiempo discursivo, que en tiempo de la historia corresponde a 21 horas y 6 minutos. Es esta la otra parte pedagógica, el esfuerzo de enfrentarse a su alumnado para inculcarles los valores del esfuerzo, del trabajo, de la responsabilidad, de la disciplina que se requiere para ser una bailarina profesional.

## PATRICK

Patrick tiene un protagonismo menor que Miss Raine, como veremos en los tiempos en los que muestra esfuerzo. Representa también el personaje que incentiva el esfuerzo, el trabajo, la disciplina, etc., pero de una forma menos radical.

Muestra durante un tiempo discursivo de 9 minutos y 45 segundos, esfuerzo intelectual, motivación positiva, hábito y placer. El tiempo de la historia es de 9

horas y 5 minutos. Esto nos permite apreciar que su participación en la serie es casi siempre durante las clases.

E.FÍSICO	E.MORAL	E.INTELEC	MOTIVACION	HABITO	PLACER	SACRIFICIO	TIEMPO DISCURSIVO	TIEMPO HISTÓRICO
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 09' 45"	0 días, 9 h. 05' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 06' 31"	0 días, 5 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 04' 25"	0 días, 5 h. 25' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	sacrificio	0 h. 03' 02"	0 días, 6 h. 00' 00"
Esf.Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 02' 32"	0 días, 3 h. 00' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 35"	0 días, 1 h. 00' 00"
No Físico	No Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 01' 18"	0 días, 2 h. 00' 00"
No Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	No hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 22"	0 días, 0 h. 05' 00"
No Físico	Esf.Moral	No Intelec	motiv positiva	No hábito	No Placer	No sacrificio	0 h. 00' 20"	0 días, 0 h. 01' 00"
Esf.Físico	Esf.Moral	Esf.Intelec	motiv positiva	hábito	Placer	No sacrificio	0 h. 00' 15"	0 días, 0 h. 30' 00"

A continuación muestra esfuerzo moral e intelectual con motivación positiva, hábito y placer durante 6 horas y 31 minutos de tiempo discursivo, que en tiempo de la historia equivale a 5 horas. Esto se manifiesta en su esfuerzo por ayudar a sus alumnos como Christ, Tara, Kat, etc.

Una vez estudiado cada personaje individualmente, creemos necesario realizar un análisis sobre la relación entre los personajes protagonistas más destacados en la primera temporada de esta serie. Para ello acudimos a las propuestas de Casetti y Di Chio (1994) y Gordillo (2009 a) sobre el análisis de los personajes.

En primer lugar, consideramos importante centrarnos en los personajes de Tara y Abigail, en relación con el esfuerzo.

Tal como nos indican los datos cualitativos y cuantitativos ambos personajes representan visiones muy distintas sobre el esfuerzo. Si para Tara el baile supone una actividad que genera felicidad y por tanto el esfuerzo para que esta actividad se convierta en su vida, para Abigail el ejercicio de la danza supone una competición por llegar a ser la mejor, de tal manera que el proceso de aprendizaje lo convierte en una carrera de obstáculos con ella misma y con los demás, donde el sufrimiento y la falta de escrúpulos para llegar la primera a la meta son una constante.

En este sentido, Tara y Abigail se convierten en personajes protagonista y antagonista respectivamente desde el punto de vista de la motivación y la realización del esfuerzo. Como expresa Casetti y Di Chio (1994), ambas son fuentes tanto del “hacer hacer”, como del “hacer” en la acción, pero según lógicas contrapuestas y claramente incompatibles.



### 5.3.4.10 Lugar donde se realiza el esfuerzo

Los lugares donde se realizan los esfuerzos es otro elemento que se ha analizado en esta serie. Como es previsible, el mayor esfuerzo se realiza en la sala de danza, que es donde desarrollan las clases diarias, las pruebas, exámenes, coreografías y actuaciones, con un 53,16 %.

A continuación con un 31,46% se sitúan los exteriores de la academia, puesto que es en estos espacios donde se realizan entrenamientos físicos de los protagonistas y también donde se desarrollan gran parte de los esfuerzos morales.

	Tiempo en el que se ve esfuerzo en cada lugar (% Respecto al tiempo de toda la temporada)	
aseos	00:01:04	0,34%
aula teoría	00:02:12	0,71%
barco	00:02:22	0,76%
cafetería escuela	00:01:51	0,59%
camerinos teatro	00:06:19	2,02%
campo	00:06:54	2,21%
campo de futbol	00:03:42	1,19%
casa de Abigail	00:01:22	0,44%
Casa de Kat	00:02:14	0,72%
casa de Sammy	00:02:14	0,72%
cementerio	00:00:40	0,21%
Centro social niños	00:04:53	1,57%
Consulta psicólogo	00:04:32	1,45%
despacho director	00:07:58	2,55%
Escaleras	00:10:05	3,23%
estudios de grabación	00:07:23	2,37%
Exteriores Academia	01:38:09	31,46%
gimnasio	00:02:53	0,92%
habitaciones	00:42:51	13,73%
hospital	00:00:29	0,15%
jardines	00:01:43	0,55%
Pasillos	00:15:41	5,03%
piscina	00:03:14	1,04%
puerta discoteca	00:01:19	0,42%
sala de danza	02:45:52	53,16%
sala de recreo	00:11:17	3,62%
sastrería	00:01:00	0,32%
Sidney	00:00:46	0,25%
Teatro escuela	00:02:23	0,76%
Teatro Sidney	00:12:41	4,07%
terrazza Academia	00:02:47	0,89%
tienda	00:02:24	0,77%
Vestuarios	00:07:53	2,53%

En tercer lugar son las habitaciones con un 13, 73 % donde más esfuerzos se realizan, de tipo físico, moral e intelectual.

### **5.3.5 Recursos audiovisuales que contribuyen a determinar el esfuerzo**

A lo largo del análisis de la primera temporada de la serie australiana *Dance Academy* hemos detectado que existen algunos recursos audiovisuales que sirven para resaltar o poner de manifiesto los diferentes esfuerzos.

En primer lugar es recurrente la utilización de la voz en *off* al principio y final de cada capítulo, en la que se ofrecen los pensamientos y reflexiones, generalmente de Tara la protagonista, excepto en el capítulo 24 titulado “Ola de calor” en la que la voz *off* al principio del capítulo se le otorga a otro de los personajes principales, concretamente de Sammy. Estos pensamientos y reflexiones se refieren a aspectos que tienen que ver con esfuerzos físicos, intelectuales y morales del desarrollo de sus vidas profesionales y personales, que como en la vida real se encuentran plenamente vinculados.

Otro de los recursos audiovisuales que ponen de manifiesto el esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción son los planos de las diferentes partes del cuerpo que se ven implicados en el ejercicio del ballet, en la que cobran una especial importancia los pies de las bailarinas, a veces con las zapatillas de ballet, otras veces sin ellas, mostrando sus heridas. Este es un elemento que vincula al espectador o espectadora con el esfuerzo que realizan las protagonistas de la serie. Lo podemos apreciar en la propia cabecera de la serie, así como en distintos capítulos: capítulo 5 titulado “Los hombres de verdad no bailan” en el capítulo 6 denominado “Perfección”, en el capítulo 7 que se llama “Maniqués de prueba aplastados”, o en el capítulo 15 titulado “Mi vida en punta”, etc.

Existe otro recurso que se asocia con el esfuerzo en esta serie que lógicamente es la música. La música está asociada directamente con el desarrollo de la trama y de las acciones de los personajes, al girar todo en torno a la danza. Está presente en las audiciones, las clases de ballet, las actuaciones, que es cuando las y los protagonistas están desarrollando esfuerzo.

Esta música generalmente es música clásica, que es la que se utiliza en las clases de ballet, en las actuaciones de la academia, etcétera, aunque también encontramos otros tipos de música vinculados a otros tipos de danzas, sobre todo al Hip Hop. En este caso, se muestra cómo para realizar estos bailes que surgen en la calle de forma espontánea, sin una aparente formación formal, se requiere llevar a cabo un gran esfuerzo por parte de quienes lo practican, un gran esfuerzo que a veces los propios ejecutantes no lo consideran así, porque es elegido y desarrollado de forma autónoma y autodidacta por parte de ellos.

### **5.3.6 Recursos narrativos que contribuyen a determinar el esfuerzo**

También la primera temporada de *Dance Academy* tiene una estructura narrativa de composición tradicional, de planteamiento, nudo y desenlace y con una diégesis lineal en el tiempo. Al igual que *Glee*, con una composición temporal cronológica lineal, donde los acontecimientos están ordenados en el tiempo, siguiendo la propuesta de Casetti y Di Chio (1994) y Gordillo (2009 a).

Hemos reseñado en el apartado anterior al referirnos a los recursos audiovisuales cómo la utilización de la voz en *off* era un elemento que se utilizaba para expresar esfuerzo, de la misma forma, esta voz en *off* se utiliza como recurso narrativo, ofreciéndose al principio de cada capítulo a modo de reflexión para introducir el tema que será desarrollado a lo largo del mismo y al final para aportar, mediante las conclusiones o enseñanzas de lo vivido en dicho capítulo, lo que concluye la protagonista.

Estas reflexiones al principio y conclusiones al final, hacen alusión a distintos aspectos de la vida de Tara, la protagonista, que a través del desarrollo de sus experiencias en la academia de danza, va enfrentándose y buscando solución a los conflictos que son trasladables a cualquier adolescente, ya que tratan sobre los temas que a las personas de esta edad les preocupan como son saber cuáles son los objetivos en su vida, la importancia de ser una misma, de lo complicado de convivir con los demás, del valor de luchar por lo que se quiere, etcétera, en definitiva de los esfuerzos físicos, intelectuales y morales que se han de hacer para vivir una vida plena.

A continuación nos parece necesario mostrar los temas tratados en cada capítulo, donde se pone de manifiesto a través de esa voz en *off* el esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción:

En el **capítulo 1 “Aprendiendo a volar”**:

La protagonista inicia el capítulo explicando cómo descubrió que su pasión, su objetivo en la vida era la danza y concluye, en su reflexión final, cómo ha conseguido poder ver cumplido su sueño de poder entrar en la mejor academia de danza de su país y cómo ha aprendido durante el periodo de las pruebas realizadas, que en este centro hay que hacer un gran esfuerzo por sobrevivir a muchas más cosas que el ballet.

En el **capítulo 2 “Semana cero”**:

Tara comienza hablando de las sensaciones encontradas que se dan en la vida, la felicidad y la ilusión de marcharse a la academia, que es el principio de su sueño, y que contrasta con el esfuerzo de tener que abandonar la seguridad y el amor del hogar, de su familia.

Al final la protagonista siente que con esfuerzo ha superado esa contradicción, y concluye:

“Siempre serás tú, aunque te encuentres a miles de kilómetros de casa, y eso es fantástico”.

En el **capítulo 3 “Detrás de las barras”**

Nuestra protagonista reflexiona sobre cómo antes, para ella practicar la danza era una liberación y ahora, que ha de trabajar tan duro en la academia para ser una bailarina profesional, se convierte en un sacrificio que requiere un gran esfuerzo y disciplina, ingredientes necesarios para alcanzar sus sueños.

**Capítulo 4 “Campo de minas”**

Aquí Tara nos descubre que la academia, como la vida misma, es un mundo que no conoces, es como “un campo de minas”, lleno de sorpresas a veces no positivas, pero siempre hay salidas.

Al final la conclusión es que hay que hacer el esfuerzo de admitir las diferencias, de confiar en las demás personas y de aceptar que estamos unidos y que hay que recorrer el camino juntos.

### **Capítulo 5 “Los hombres de verdad no bailan”**

En el principio del capítulo se reflexiona sobre cómo el saber dónde dirigir la mirada en el ballet, como en la vida, es importante. No se puede perder la concentración y eso requiere compromiso y sacrificio.

Al final concluye que, a veces, lo que nos gusta no les gusta a otros, pero hay que hacer el esfuerzo de apostar por ello, aunque esto tenga un precio. Si quieres ser el mejor hay que hacer sacrificios y cada cual los debe hacerlos a su tiempo.

### **Capítulo 6 “Perfección”**

La introducción al tema en este capítulo es cómo es realmente difícil llegar a conseguir totalmente tus sueños, solo un porcentaje mínimo lo alcanza, en la danza el 0,001%, sin embargo se ha de luchar por conseguirlo.

Y Tara concluye que no se puede obtener a cualquier precio:

“Aquí veneramos la perfección y es lo que se persigue, pero a veces lo perfecto no es lo que necesitamos, a veces nos hace ser egoístas y decepcionamos a los demás. Sí, quiero estar en ese 0,001 %, pero tendrá que ser de otra manera, porque esa no es mi idea de la perfección, ni mucho menos”

### **Capítulo 7 “Maniqués de prueba aplastados”**

El planteamiento en este capítulo, por parte de Tara, es que aunque queramos que las cosas siempre sigan igual, no es posible, todo cambia y tenemos que aprender trucos nuevos, aunque cada fibra de nuestro ser se rebele contra ello.

Y concluye:

“La primera regla del ballet es hacer cada simple movimiento lo más bello posible, pero a veces saltarse las reglas es la mejor manera de hacerlo, y cuando

te la has saltado, puedes empezar a hacerlo a tu aire, y no es ballet, es algo nuevo”

En definitiva plantea la necesidad de hacer el esfuerzo de salir de la zona de confort, de arriesgarse para innovar, para conseguir cosas nuevas.

### **Capítulo 8. “Los problemas crecen”**

Tara plantea al principio del capítulo un tema muy importante en la danza y en la adolescencia y es cómo en la formación para esta disciplina los cuerpos están expuestos, no existe privacidad, los defectos de todo el mundo se muestran, no pasan desapercibidos.

Y al final toma conciencia de que debe haber un equilibrio entre su interior y su exterior y para ello tiene que luchar contra el impulso de querer ser mayor tan rápido, porque si no hace este esfuerzo, corre el riesgo de perderse muchas grandes experiencias del camino.

### **Capítulo 9. “Latido de corazón”**

El planteamiento aquí es que siempre hay una canción perfecta que te inspira y te retrotrae a momentos especiales. “La canción de tu vida en ese momento de tu vida”

Y concluye que en la vida surgen muchas oportunidades que pasan y las dejas pasar, pero tienes que esforzarte por seguir buscándolas hasta que descubras cual es la tuya.

### **Capítulo 10. “A través del espejo”**

Tara comienza mostrando cómo para sobrevivir es necesario mimetizarse con el entorno y muestra cómo siente que es difícil sobrevivir en la academia.

Finalmente llega a la conclusión de que todas las personas tenemos nuestros mecanismos de defensa, algunas tratan de protegerse, otras de ahuyentar a los demás, pero la mejor táctica de supervivencia es hacer el esfuerzo de “aceptar que no todos somos enemigos”.

### **Capítulo 11. “Un día perfecto”**

En este capítulo la protagonista plantea cómo a veces nuestra falta de confianza es la causante de nuestros problemas, y cómo somos nosotros mismos y nosotras mismas las que nos creamos las dificultades. Al final llega a la conclusión de que, aunque tus expectativas no se cumplan, el resultado que obtienes puede ser mucho mejor de lo que tú esperabas, pero tienes que hacer un esfuerzo para descubrirlo.

### **Capítulo 12 “Presión”**

El planteamiento del capítulo es que el trabajo duro a veces no te garantiza el éxito, puedes triunfar, pero también puede que fracases, aunque siempre tendrás la satisfacción de hacer el esfuerzo de intentarlo.

### **Capítulo 13. “Familia”**

Tara reflexiona aquí sobre cómo la familia siempre está ahí para ayudarte y concluye en que tu familia no son solo tus padres y hermanos, sino que has de esforzarte por entender que la familia son también las personas que te ayudan, que te dan la mano sin que lo pidas.

### **Capítulo 14. “Volviendo a las puntas”**

En este capítulo se muestra cómo es necesario esforzarse por tener grandes expectativas sobre lo que va a venir y cómo a veces saber menos te hace todo menos complicado.

### **Capítulo 15. “Mi vida en punta”**

Tara al principio expresa cómo el conseguir lo que quieres supone sacrificio, supone aceptar a veces situaciones difíciles, pero si amas y luchas por lo que quieres, ese sacrificio se convierte en felicidad.

Finalmente concluye que a veces no hacer el esfuerzo de hacer las cosas bien, solo te lleva a engañarte a ti misma y a que lo realizado, por no ser como debería, desaparezca en un instante.

### **Capítulo 16 “Caída libre”**

Nuestra protagonista plantea cómo en el ballet, como en la vida, se ha de aprender a controlar tus instintos, a renunciar a muchas cosas, pero es difícil aprender a controlar el corazón.

Tara concluye que a veces no sabemos dónde estamos o lo que queremos, perdemos el control y es necesario “tener miedo a caerse” a pesar de que los demás te digan lo contrario.

### **Capítulo 17 “El sueño de una noche de verano”**

La propuesta de este capítulo es que, cuando cometemos errores, tienes que hacer el esfuerzo de aprender a vivir con ellos, y la conclusión es que hay que esforzarse por aprender a asumir las consecuencias de dichos errores y asumir que a partir de ellos pueden surgir cosas nuevas.

### **Capítulo 18 “*Betty Bundheads*”**

Tara explica que, desde hace mucho tiempo, sabe que quiere ser bailarina profesional y que ha asumido que eso significa que no puede ser una persona corriente, con una vida corriente, que es alguien especial, con una vida especial. Y concluye que para llevar a cabo tus objetivos has de esforzarte por entender que en ocasiones tendrás dudas y no sabrás si te has equivocado en tu elección, pero si luchas, llegarás a la conclusión de que no has errado.

### **Capítulo 19 “El mejor y más justo”**

El planteamiento es cómo a veces las cosas que hacen los demás no tienen sentido para ti y las desprecias, estableciendo una competencia estéril con esas personas. La conclusión es que no hay más remedio que hacer el esfuerzo de aceptar que la competencia en la vida se produce, pero hay que luchar por trabajar juntos, por entenderse y respetarse.

### **Capítulo 20 “Fiebre de ballet”**

Tara plantea cómo no le gusta que la vida te haga elegir continuamente, elegir entre el desarrollo de tu vida profesional y el amor. Finalmente concluye que hay



que esforzarse por entender que, el tener que elegir en muchos momentos, es una dura realidad que hay que asumir.

### **Capítulo 21 “El miedo a perder”**

Se parte en este capítulo de la propuesta de que es una realidad que las amistades van a ir cambiando a lo largo de tu vida, porque las personas van tomando distintos caminos. Al final concluye que lo importante es que al final del camino hayas tenido amigos o amigas y que se haga el esfuerzo por saber distinguir cuales son los o las que realmente lo son: “aquellos o aquellas que siempre están ahí cuando los necesitas”.

### **Capítulo 22 “Vuelo o respuesta de lucha”**

Tara expresa cómo el miedo es algo que está ahí, que todos y todas sentimos y cómo las respuestas al miedo pueden ser dos, o bien huir, que es lo más fácil, o enfrentarlo, que es lo que cuesta más esfuerzo. Nuestra protagonista concluirá al final del episodio cómo tienes que luchar contra el miedo, no puedes ignorar tus instintos, pero siempre es necesario quedarse y luchar.

### **Capítulo 23 “Mejores amigos para siempre”**

En este episodio analiza el miedo a enfrentarse a los problemas, cómo podemos intentar hacer como que no existen, o huir de ellos, pero al final estos te acaban alcanzando. La única forma de vencer los problemas es hacer el esfuerzo de mirarlos cara a cara.

### **Capítulo 24 “Ola de Calor”**

En este capítulo la voz en *off*, y por tanto quien plantea el tema del capítulo no es Tara, sino Sammy. Este habla sobre cómo en la vida, a veces, no sabemos lo que queremos, pensamos que tenemos todo controlado y de repente surgen sentimientos, hechos, que nos desorientan y nos confunden. Pero siempre hay que hacer el esfuerzo de buscar dentro de uno mismo, para saber el camino que hemos de tomar.

## **Capítulo 25 “El hondo final”**

Tara continua planteando cómo a veces pensamos que lo sabemos todo, pero de pronto nos encontramos con grandes problemas y descubrimos que nuestra sabiduría es limitada y que nos queda mucho por aprender.

Y concluye cómo a veces tienes que hacer el esfuerzo de ir a lo más profundo de ti misma, con el peligro que esto conlleva, pero siempre has de confiar en ti y en esa mano amiga que te ayudará a alcanzar la superficie y sentirás que ha sido mucho lo que has aprendido.

## **Capítulo 26 “Aprendiendo a volar” (parte 2)**

Nuestra protagonista expone como siempre ha creído en “la magia”, en la magia de volar, en la magia de la danza, ahora siente que en quien tiene que creer es en ella misma.

Tara concluirá esta primera temporada manifestando cómo sus sueños han comenzado a hacerse realidad gracias a su esfuerzo por vencer los obstáculos, obstáculos que le han motivado y le motivan, ya que son un recuerdo de lo que le han llevado a conseguir sus objetivos.

Tras esta descripción, podemos concluir cómo la serie *Dance Academy*, además de transmitir el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción a través de la trama y de los personajes, dicho valor se potencia especialmente a través del recurso audiovisual de la voz en *off* y del recurso narrativo del planteamiento del tema al principio y el epílogo en todos y cada uno de los capítulos, en los que el tema central es el esfuerzo como fuente de satisfacción y todo lo demás pivota sobre este, como expresaba dentro del marco teórico García Hoz (1973).

### **5.3.7 Análisis del éxito de la serie *Dance Academy***

La serie *Dance Academy*, denominada en español *Academia de Baile* es un drama juvenil australiano creada por Samantha Strauss y Joanna Werner, y ha contado con la participación de actores invitados de gran prestigio en Australia.

Como se recoge en el blog sobre la programación Australiana “TV Tonight”, esta serie fue coproducida por Werner Film Productions en asociación con la Australian Broadcasting Corporation y la ZDF, que es la segunda cadena pública de la televisión alemana.

Aunque en un principio se anunció que sería estrenada por la ABC1, finalmente fue emitida por la ABC3 el 6 de junio de 2010.

En Alemania fue estrenada el 26 de septiembre del 2010 por la ZDF.

Esta serie se ha vendido a todo el mundo:

- En Latinoamérica fue estrenada a través del canal Boomerang en el año 2010.
- En México se estrenó el 4 de agosto del 2012 a las 23:30 por XHSTC-TV en el Canal 25 de Televisa Saltillo (Televisa Regional), y que a Partir del 18 de marzo del 2013 a las 18:30 por Canal 2 de Televisa Saltillo (Televisa Regional).
- En España se estrenó el 8 de agosto del 2011 a las 20:30 por Disney Channel. España. Y no tuvo una gran acogida debido a que la serie fue emitida en un horario muy tarde.

En la actualidad se tiene acceso a la serie a través de Youtube, donde se pueden encontrar todos los capítulos en español.

El portal de Youtube de la serie *Dance Academy* ofrece videos, listas de reproducción, más de seis canales específicos de la serie, comentarios etc. Este portal cuenta con 8.309 suscripciones y 2.445.800 visualizaciones desde su creación el 16 de octubre de 2012.

También existe la página de Facebook de la serie, donde los y las fans ponen su opinión sobre la misma.

En el ranking IMDB de la serie *Dance Academy* en junio de 2014 tiene una puntuación de 8,02 de 10.

## - Premios

La serie ha contado con diversos premios:

- En 2010:

Jefrey Walker consiguió el premio del sindicato de directores de norteamericana a la mejor dirección de programa de televisión por el episodio “Detrás de las barras”.

- En 2011:

Obtuvo el premio Logie al mejor programa infantil y juvenil. Logie, como puede verse en su página web, son los premios más importantes de la televisión Australiana.

- 2012:

Samantha Strauss, una de las creadoras de la serie, consiguió hacerse con el premio “Awgie”, que es el que conceden el colectivo de guionistas de Australia por el episodio “El segundo”.

- 2013

Obtuvo el premio Logie al mejor programa para niños y jóvenes.

En este mismo año, Daniel Nettheim consiguió el premio Esben Storm a la mejor dirección de un programa infantil y juvenil. Los premios Esben Storm son aquellos que concede la Fundación de televisión para niños en Australia.

También en este mismo año consiguió el premio “Awgie” a la mejor guionista de Australia por el episodio “La tormenta perfecta”.

- 2014

En este año el director Daniel Nettheim ganó el premio al mejor director australiano de una serie infantil y juvenil.

La serie *Dance Academy* ha sido también nominada a muchos otros premios entre el 2010 y el 2014.

- Productos derivados de la serie

La serie cuenta con una página web donde se tiene acceso a diferentes servicios.  
<http://www.abc.net.au/abc3/danceacademy/>

A través de ella los y las fans tienen acceso a diferente información que le permite profundizar sobre los personajes, conocer los lugares donde estos viven, dónde se hace la serie, los guiones de los capítulos, juegos etc.

#### **5.4 Resultados sobre el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción en las series analizadas**

Una vez llevado a cabo, por una parte, un Análisis de contenido que nos ha permitido estudiar el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción en el desarrollo de la trama y de los personajes y por otra, estudiar el nivel de éxito de las tres series seleccionadas (la serie americana *Glee*, la europea *Un paso adelante* y la australiana *Dance Academy*), se constata que las tres series cumplen los principios de representatividad, exhaustividad, pertinencia y homogeneidad. Es importante poner en valor que aunque pertenecen a tres continentes diferentes, comparten características comunes, ya que son series para adolescentes, en las que los personajes protagonistas son también personas de esta edad, y que tratan relaciones de estas en un entorno escolar y desarrollando una formación que tiene que ver con el área específica de las artes escénicas.

En primer lugar nos gustaría resaltar, que las tres series elegidas son series que describen una trama realista. Este aspecto es importante porque tal como recogen Barker y Andre (1996), las series son empleadas por los adolescentes para construir su identidad, y la percepción de realismo es un aspecto importante para ello, que asocian además con la calidad de las mismas.

Según estos autores, el realismo puede tener distintos usos para los adolescentes consumidores de series, por tanto también los adolescentes consumidores de estas series, que son muchos, teniendo en cuenta el éxito obtenido por las mismas, puede que reconozcan en estas series sus propias

vivencias cotidianas, produciéndose un realismo mimético; los hechos que pasan en estas series pueden suceder en la realidad, por lo que se da un realismo literal o naturalismo; la narración es creíble, por lo que existe un realismo narrativo; los adolescentes pueden reconocer sus problemas en estas series, por lo que se hace patente el realismo emocional y finalmente se puede dar un realismo mítico, en la medida en que estas series se pueden utilizar para expresar aspectos del ser trascendentales, asociados a problemas sociales.

En las tres series hemos obtenido datos significativos que muestran que se producen esfuerzos, en la primera temporada analizada.

Se ha mostrado cuantitativamente cómo los tiempos dedicados al esfuerzo en la trama y su contexto son realmente significativos, con un 51% en el caso de la serie americana *Glee*, un 75% en *Un paso adelante* y un 74% en *Dance Academy*.

Estos datos nos permiten concluir que en las tres series analizadas se trasmite el valor del esfuerzo y el trabajo en la trama, lo que puede ser un aspecto muy importante, ya que como proponen las Teorías del Procesamiento sistemático, es posible que los argumentos del mensaje puedan producir un cambio de actitud en la audiencia, en este caso especialmente en los adolescentes, en función del grado de reflexión o elaboración cognitiva consciente que realicen de la información y la evaluación que hagan de ella.

En lo que se refiere al análisis del esfuerzo en los personajes, hemos procedido a tener en cuenta distintos aspectos. Por una parte, tanto el tiempo discursivo como el tiempo de la historia que los personajes dedican al esfuerzo. En este sentido, como se ha puesto de manifiesto en la interpretación de los datos, en las tres series los personajes principales adolescentes son los verdaderos protagonistas y dedican una gran cantidad de tiempo a realizar esfuerzos.

En lo que se refiere al tiempo dedicado por los personajes principales adultos, tenemos que tener en cuenta que en las tres series estudiadas, estos personajes son generalmente los profesores y profesoras y donde adquieren un mayor protagonismo es sobre todo en la serie europea-española *Un paso adelante*,

seguida de la serie *Glee*, ya que en la serie *Dance Academy* tienen una presencia muy limitada.

Analizando el tiempo discursivo dedicado al esfuerzo en cada serie, podemos apreciar cómo en la serie *Glee* el tiempo discursivo dedicado al esfuerzo por los personajes principales adolescentes oscila entre un 22% y un 26%.

Los personajes secundarios adolescentes son importantes de destacar en esta serie, ya que forman parte del coro, por tanto el tiempo discursivo dedicado al esfuerzo por capítulo en la primera temporada se encuentra muy próximo a los personajes principales adolescentes con entre un 20% y un 22%.

En relación con los personajes principales adultos de la serie *Glee*, ha de señalarse que es solo uno de ellos, concretamente el profesor Will, quien es protagonista, junto con los adolescentes y es significativo el 22% de tiempo discursivo que este dedica al esfuerzo en la primera temporada de la serie.

Por su parte, en la serie *Un paso adelante* el tiempo discursivo dedicado al esfuerzo por parte de los personajes principales adolescentes en la primera temporada, varía desde un 24% a un 33%, valores muy importantes. También aquí adquieren puntuaciones muy significativas los personajes secundarios adolescentes por la misma razón que apuntábamos respecto a serie *Glee*, porque forman parte del grupo de clase. El tiempo discursivo dedicado al esfuerzo por estos va entre un 6% y un 23%.

Como comentábamos, los personajes principales adultos en esta serie europea-española sí tienen bastante protagonismo y el tiempo discursivo que dedican al esfuerzo oscila entre un 8% y un 16%.

En lo que se refiere a la serie *Dance Academy* es importante el tiempo discursivo que los protagonistas principales dedican al esfuerzo en la primera temporada, ya que este va desde un 11% a un 34%. En esta serie sin embargo no es significativa la presencia de los personajes secundarios adolescentes en la trama. Por su parte, la presencia de los personajes protagonistas adultos se circunscribe, básicamente, a impartir las clases, por lo que el tiempo discursivo dedicado al esfuerzo de estos se encuentra entre un 5% y un 11%.

Estos datos nos permiten concluir que en las primeras temporadas de las tres series analizadas, se ha demostrado que se trasmite el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho a través de los personajes. Este aspecto puede tener una gran trascendencia en la medida en que la identificación con los personajes que se produce al consumir estas series, puede influir muy positivamente a la audiencia adolescente respecto a este valor. Como apuntan distintas teorías como la Teoría Disposicional de Zillman (2006 a y b).

Además, a través de estas tres series se está transmitiendo a los adolescentes que el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho es un valor central, pudiendo estos incorporarlo a la construcción de su identidad y a su proceso de socialización, como han estudiado distintos investigadores, entre ellos, Carveth y Alexander (1985), Lemish (1985) Rubin (1985) y también desde la psicología social, donde como exponen Núñez Domínguez y Loscertales (2007) repercute en la cognición social, la socialización, la influencia social y en las actitudes.

Cabe destacar igualmente cómo los personajes en las tres series analizadas realizan un esfuerzo individual, pero al mismo tiempo un esfuerzo conjunto que les proporciona grandes satisfacciones. En definitiva, estas tres series son corales y transmiten una visión del esfuerzo desde la solidaridad, entendida como expone Gervilla Castillo (2003) desde el compromiso ante el bien común que surge del reconocimiento de la dignidad e igualdad de todas las personas.

Otro aspecto que ha sido considerado en este estudio, son los tiempos discursivos e históricos dedicados al esfuerzo que han llevado a cabo mujeres y hombres y en función de si estos eran personajes principales adolescentes o adultos y personajes secundarios adolescentes o adultos en la primera temporada. En este sentido, como se ha puesto de manifiesto en la interpretación de los datos, se producen en las tres series una mayor dedicación al esfuerzo por parte de los personajes principales adolescentes que de los principales adultos, los y las jóvenes son los y las verdaderas protagonistas.

Sin embargo no se encuentra, de manera general una diferencia significativa en ninguna de las tres series, entre el tiempo discursivo y el tiempo de la historia que se dedica al esfuerzo entre hombres y mujeres, mostrándose un equilibrio



entre ambos sexos. Lo que trasmite de una forma implícita el valor de la igualdad entre mujeres y hombres, respecto a la realización del esfuerzo, aspecto muy importante para conseguir esta igualdad tan deseada en nuestra sociedad.

Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, el esfuerzo puede ser de tres tipos, esfuerzo físico, moral e intelectual. Por ello se ha considerado importante analizar en qué medida se realizaban estos tipos de esfuerzo en las tres series analizadas.

Tras el análisis de los datos, se pone de manifiesto cómo en la primera temporada de la serie *Glee* predomina el esfuerzo físico con un 37%, seguido por el esfuerzo moral con un 27% y finalmente, con una gran diferencia, el esfuerzo intelectual, con un 9%.

En el caso de *Un paso adelante* y de *Dance Academy* predominan el esfuerzo moral, con un 51% y un 54% respectivamente, seguido del esfuerzo físico con un 41% en el caso de la serie europea-española y un 39% en la serie australiana. Finalmente, y en esto coincide con la serie americana, se encuentra el esfuerzo intelectual con un 34 % en *Un paso adelante* y un 32 % en *Dance Academy*.

Estos resultados tienen sentido en la medida en que estamos analizando series adolescentes, donde se ponen de manifiesto las experiencias y los conflictos que estos y estas jóvenes viven, por lo que el esfuerzo moral es realmente necesario en estas etapas de sus vidas para poder hacer frente a esas situaciones.

El hecho de que el valor moral predomine sobre el físico y el intelectual en dos de las series es un aspecto importante, ya que los espectadores adolescentes visionan las series porque les sirve para solucionar sus propios conflictos, como demostró Babrow (1987), además de darle un uso instrumental, como concluyó Rubin (1985) en sus investigaciones. Por tanto lo que estas series pueden enseñar es que hay que hacer el esfuerzo de enfrentarse con los conflictos, para poder superarlos y alcanzar el equilibrio y construir una identidad adecuada. Estas series promueven la actividad y no la pasividad de la audiencia respecto a sus propios problemas.

Respecto al esfuerzo físico es también muy importante en la medida en que el contexto donde se desarrollan estas series son centros donde existe un departamento especial de artes escénicas o están especializados en este tipo de formación, donde el esfuerzo físico forma parte de dicha formación.

No obstante, nos parece muy positivo que en las tres series el valor del esfuerzo físico obtenga valores muy significativos, en una sociedad en que la utilización de la tecnología nos hace creer, como argumenta García Mercado (2002), que no son necesarios los esfuerzos, posponiéndolos, hasta que acaban superándonos, especialmente entre los adolescentes. Por tanto, la propuesta del desarrollo de actividades físico-artísticas en grupo, que proponen estas tres series analizadas, que requieren un gran esfuerzo común y solidario, y que generan una gran felicidad, aporta una visión muy saludable para este tipo de audiencia, pudiendo despertar la capacidad de reaccionar hacia otras actitudes generadas por estas otras actividades, y proporcionando una visión más proactiva, más positiva, más solidaria, en definitiva, más humanizada de la vida.

El esfuerzo intelectual en estos contextos está más asociado al desarrollo de la actividad docente y a la práctica de la interpretación teatral y coreográfica.

Existen una serie de variables que están directamente asociadas con el esfuerzo, como se ha recogido en el marco teórico, nos estamos refiriendo a la motivación positiva, el placer o la satisfacción al llevarlo a cabo, el hábito con que se realiza dicho esfuerzo y si al llevarlo a cabo se hace con sacrificio.

Estos aspectos han sido analizados en nuestra investigación en primer lugar en cada una de las series de forma individual y los datos obtenidos han sido los siguientes:

En lo que se refiere a la motivación positiva, apreciamos cómo el valor de esta variable es mayor en la serie *Un paso adelante* con un 72%, seguida por *Dance Academy* con un 67 % y en tercer lugar se aprecia en 43% en la serie *Glee*, justificado por el personaje antagonista de la entrenadora Sue que motiva negativamente a todos sus chicos y chicas.

Por tanto la visión positiva de los personajes respecto a la motivación, es un elemento optimista que se trasmite en las tres series, y que es determinante para el público adolescente que las visiona, ya que muestra continuamente que con actitud positiva el esfuerzo es mucho más llevadero, o que dicho de otra forma, minimizamos el esfuerzo en cuanto aumentamos la actitud positiva. De igual manera les puede permitir vincularse a una actitud positiva ante la vida, la posibilidad de tener sueños, sueños que se comparten con otras personas y que de forma colaborativa se puede luchar para que estos se cumplan. Sueños que nos hacen mejores a cada uno y cada una y por tanto también a la sociedad y al mundo que vivimos.

Respecto al placer o satisfacción a la hora de realizar los esfuerzos, encontramos cómo la serie europea-española tiene un valor de un 60%, seguida por la serie australiana con un 54% y finalmente la serie norteamericana con un 38%.

Si el esfuerzo se realiza con hábito, como por ejemplo las clases que se imparten en las escuelas donde transcurren las tres series analizadas, ha sido otro de los elementos estudiados, ya que el ejercicio del hábito en el esfuerzo es importante para su incorporación en la forma de proceder de las personas. En este sentido se han obtenido los siguientes resultados: 35 % en *Un paso adelante*, 21% en *Dance Academy* y un 15% en *Glee*.

Ese esfuerzo puede ser realizado con sacrificio o sin sacrificio, entendiendo que el sacrificio no es un aspecto negativo, sino que se entiende como la renuncia a un valor para poder conseguir otro superior. Los resultados obtenidos han sido un 27% en el caso de *Un paso adelante*, un 19 % en *Dance Academy* y un 14% en *Glee*.

Estos resultados expresan cómo estas series transmiten que el esfuerzo se puede hacer con placer y de él se obtiene satisfacción, frente a la visión generalizada en la actual sociedad tecnológico-científica y consumista, donde el esfuerzo se considera como la antítesis del placer. El mensaje por tanto que transmiten estas series es, como Gervilla Castillo (2003) expone en el marco teórico, que el esfuerzo, el placer, el sacrificio, el hábito, están plenamente vinculados y relacionados, se suceden. Un mensaje muy acertado y conveniente que conduce

a la madurez moral, a la que hacía alusión García Mercado (2002), la que desarrolla la capacidad de luchar por conseguir los objetivos fijados, los sueños perseguidos.

Posteriormente hemos realizado una combinación de estas variables ordenándolas de mayor a menor tiempo discursivo. Vamos a ofrecer los tres primeros datos obtenidos en cada una de las series:

En *Un paso adelante* el mayor tiempo discursivo se produce realizando esfuerzo físico, con motivación positiva, con hábito y placer.

En el segundo mayor tiempo discursivo se produce esfuerzo intelectual, con motivación positiva, hábito y placer.

Y en tercer lugar encontramos esfuerzo físico e intelectual, con motivación positiva, hábito y placer.

Concluimos que predomina el esfuerzo físico e intelectual, siempre con motivación positiva, con hábito, placer. Es el tiempo acumulado de las clases habituales, tanto para alumnos como para profesores.

En el caso de *Dance Academy* los resultados han sido:

En primer lugar esfuerzo físico, con motivación positiva, hábito y placer. Esto es el tipo de esfuerzo que realizan los alumnos de 1º en sus habituales clases de baile, realizadas casi siempre con motivación positiva y placer.

En segundo lugar se sitúa el esfuerzo moral, con motivación positiva y placer. Esto se explica por la abundante carga moral que tiene esta serie, en la que los alumnos y alumnas se enfrentan continuamente a tramas en las que poner a prueba su adolescencia, sus responsabilidades, sus amistades o sus amores.

En tercer lugar añadimos al caso anterior, simultáneamente, el esfuerzo intelectual, lo que proviene igualmente de los esfuerzos a enfrentarse a los casting, audiciones, o responsabilizarse de dar ellos clases.

Finalmente en "*Glee*" predomina:

Primero, esfuerzo físico con motivación positiva y placer y en segundo lugar las mismas variables, pero con hábito, ambas con tiempos discursivo muy similares. Se trata del tiempo que los miembros del grupo *Glee* dedican a sus ensayos, al principio sin hábito y luego con él.

En tercer lugar añadimos al esfuerzo físico el esfuerzo moral, igualmente con motivación positiva y placer. Esto viene dado por la cantidad de pruebas, audiciones y eliminatorias a las que se presentan.

Es importante destacar cómo predomina en las tres series el esfuerzo físico, seguido por el moral y finalmente el intelectual. La motivación positiva es una constante así como el placer. El hábito sin embargo solo se manifiesta de forma contundente en *Un paso adelante* y sin embargo el sacrificio no es en ninguna de las tres series una variable determinante, aunque está presente desde una visión positiva en las tres series.

Esta combinación de variables se ha aplicado y analizado en cada uno de los personajes principales y secundarios de cada una de las series y los resultados han quedado expuestos y explicados en el apartado donde se recoge la interpretación de los datos.

Otro de los aspectos analizados ha sido conocer en los lugares físicos dentro de cada serie dónde se realizan los esfuerzos. En este sentido se constata cómo en las tres series estos lugares generalmente se corresponden con las aulas o espacios donde se desarrollan las clases o ensayos y a continuación en los teatros, puesto que las tres comparten el tema común de la formación e interpretación de las artes escénicas.

Finalmente, se han estudiado recursos audiovisuales y narrativos que contribuyen a determinar el esfuerzo. Como se ha dejado constancia en el apartado de interpretación de los datos, cada una de ellas presentan recursos específicos, sin embargo existen dos recursos comunes por el tema que comparten las series estudiadas, en todas ellas la música y la danza son recursos plenamente vinculados con el esfuerzo.

Los resultados en el análisis de estos aspectos nos permite constatar cómo en todas y cada una de las series estudiadas se recoge el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción.

### **5.5 *Glee, Un Paso Adelante y Dance Academy son series de éxito***

Otro aspecto importante para nuestro estudio ha sido analizar si las series seleccionadas en nuestro estudio han sido series de éxito.

Como hemos dejado constancia previamente, se han tenido en cuenta factores como el número de temporadas, la proyección internacional, premios recibidos, productos derivados que se han creado a partir de la serie, etc.

Como se puede comprobar en la interpretación de los datos sobre cada una de las series, se deja constancia que las tres series han sido series exitosas. Las tres cumplen la premisa de tener como mínimo tres temporadas. En este sentido las series que presentan un mayor número de temporadas son la serie americana *Glee* con 6 temporadas y 121 episodios y la europea-española *Un paso adelante* también con 6 temporadas y 84 episodios. La serie australiana *Dance Academy* cuenta con 3 temporadas, pero con un total de 65 episodios.

Las tres han tenido una distribución internacional muy importante, con venta a canales de todo el mundo. Si bien es cierto que *Glee* ha tenido una gran difusión debido al potencial de la industria norteamericana, *Un paso adelante* ha sido la serie española más vendida internacionalmente y *Dance Academy* ha tenido también una importante difusión a través de canales internacionales. Además, como hemos reseñado en otras ocasiones a lo largo de este trabajo, estas series se encuentran aún a disposición de la audiencia a través de las distintas plataformas y canales temáticos en la red, por lo que siguen siendo consumidas por un público internacional, lo que les otorga una vida mucho más larga que la de ser exhibidas únicamente a través de los canales de televisión lineales. Este hecho permite además poder tener acceso a ellas desde cualquier lugar del mundo, a cualquier hora y a través de múltiples dispositivos.

*Glee* y *Dance Academy* han recibido importantes premios en sus respectivos países. *Un paso adelante* ha propiciado la creación de productos derivados, como generación de conciertos y discografía, al igual que *Glee*, que además cuenta con una emisora propia de radio, una película, programas de televisión, videojuegos, publicaciones específicas, así como la reactivación de la tradición de los clubs *Glee* en institutos y universidades anglosajones.

*Glee* y *Dance Academy*, por ser más actuales, cuentan con sus propias páginas webs, donde sus fans pueden encontrar y ofrecer información sobre ellas. Además de tener múltiples páginas, blogs y foros en redes sociales de seguidores y seguidoras.

En definitiva, con el análisis de estos aspectos, se confirma que las tres series analizadas son series de éxito, tanto social, por los valores que transmiten, como de éxito económico, ya que han generado un gran beneficio tanto a las corporaciones que las produjeron como aquellas que se encargan de su distribución por todo el mundo.

Este aspecto es trascendental por distintas razones, en primer lugar porque su constatación nos permite tomar conciencia de la gran cantidad de personas adolescentes que han tenido y siguen teniendo acceso a través de estas tres series exitosas, a una serie de valores positivos y especialmente del valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción, que se encuentran implícita y explícitamente tanto en sus tramas y en sus personajes.

Por otra parte, ofrecemos argumentos de peso a la Industria audiovisual, sobre cómo es perfectamente compatible la generación y exhibición de contenidos audiovisuales de ficción que transmiten valores positivos (en especial el esfuerzo) y la rentabilidad económica, proponiendo que es realmente necesario incentivar la creación de este tipo de contenidos en el marco de la responsabilidad social corporativa de estas grandes y poderosas empresas, especialmente en esta sociedad digitalizada, donde estamos continuamente expuestos a los mismos.

Del mismo modo, la confirmación de nuestra hipótesis con datos cualitativos y cuantitativos, debería servir a las familias y al mundo de la educación, por una parte sobre la necesidad de incidir en la generación y consumo de contenidos

audiovisuales que contengan valores y en especial en el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción y otros conceptos relacionados con el mismo como son la motivación positiva, el placer, el sacrificio, el hábito en los niños y en los jóvenes, promoviendo un adecuado consumo de los mismos. Por otra parte, para reivindicar, con sólidos argumentos, la incorporación de este tipo de productos en las programaciones de las grandes corporaciones audiovisuales, como desarrollo de su responsabilidad social corporativa.

Finalmente, los datos obtenidos de nuestro estudio, confiamos en que sirvan para incidir en la labor desarrollada desde el campo de la educomunicación; en la que vienen trabajando con profesionalidad y pasión destacados profesionales como Aguaded, Cabero, Morón Marchena, Feria Moreno, Martín Barbero, García Matilla y un largo etcétera, contribuyendo tanto al conocimiento de los medios y los contenidos que ofrecen, desde un punto de vista conceptual, como a un uso procedimental de los mismos, en la medida en que deben de convertirse en aliados, en herramientas esenciales de educación, que sirvan, como expresa García Matilla (1999), para recuperar el discurso humanista. También consideramos que este trabajo debería servir como ayuda para generar una actitud en la sociedad crítico-creativa y positiva de los mismos, al mismo tiempo que reivindicativa ante el estado y las corporaciones de la comunicación, sobre su responsabilidad social en ofrecer productos adecuados que transmitan valores positivos, para lo que es indispensable una estrecha vinculación entre educación y medios.

## **5.6 Reflexiones finales**

A lo largo de este estudio, en el marco de la industria de los contenidos audiovisuales (hoy ya, contenidos digitales), se observa una incuestionable aseveración por parte de las personas responsables de su producción y distribución: “Al público hay que darle lo que pide”, afirmación a la que los y las publicistas añaden “pero también hay que crearle necesidades para que deseen lo que nosotros queramos que deseen”. Estas frases describen a la perfección la esencia del desarrollo del negocio de esta industria.



Un negocio con un importante poder de desarrollo económico y que ostenta una gran influencia social, ya que el consumo de contenidos audiovisuales digitales se ha convertido en una constante de nuestra vida cotidiana, los consumimos desde cualquier lugar, a través de cualquier plataforma, a cualquier hora y mediante diferentes dispositivos. Son consumidos por gran parte del mundo “civilizado”, incluso alimentamos a nuestros hijos e hijas con ellos, como si de un biberón se tratara, se los mostramos hasta que tienen la suficiente habilidad para sujetarlos entre sus manos y hacerlos funcionar con sus dedos, sintiéndonos entonces orgullosos y orgullosas de la habilidad que muestran en su manejo.

Pero si los niños y niñas se han convertido en importantes consumidores de contenidos, los y las adolescentes, con el marchamo de nativos digitales, se han proclamado los reyes y las reinas de este nuevo universo, ejerciendo su poder como prosumidores y prosumidoras, con todas las oportunidades que les ofrece la comunicación en red, basadas en la interconectividad y la interactividad.

Estos nuevos reyes y reinas del universo digital, desde sus cómodos tronos, practican una religión, una religión antigua en su contenido, la ficción, una religión nueva en su forma, las series.

Como proclama el lema publicitario de una importante plataforma nacional de contenidos audiovisuales digitales, nos hemos convertido en creyentes y practicantes de esta nueva religión que son las series y los y las adolescentes en los principales seguidores de estas.

Entre el grupo de iguales, el mayor e imperdonable pecado es no practicarla. Los y las adolescentes se han erigido en una legión que comparte la posibilidad de vivir muchas vidas cómodamente, desde cualquier lugar, aliviando su sensación de soledad y evitando lo que la edad les demanda, el tener que enfrentarse a ellos y ellas mismas para construir su identidad, adoptar valores, para incorporarse a un mundo que consideran cada vez más hostil.

Como hemos recogido en nuestro estudio, si bien es un hecho que las series se han convertido en los contenidos más demandados y consumidos, es también una realidad que la producción y la distribución de series se ha disparado en los últimos años.

Esta inquietante realidad nos ha conducido hacia un exhaustivo trabajo acerca de las diversas investigaciones existentes sobre los contenidos audiovisuales y su influencia, y nos ha permitido tomar conciencia de la gran cantidad de estudios sobre la influencia adversa del consumo de contenidos audiovisuales, al mismo tiempo que nos ha mostrado el escaso número de trabajos dedicados a analizar las ventajas sociales y económicas de los contenidos que transmiten valores positivos.

Nos hemos encontrado, por tanto, ante una gran escasez de investigaciones que nos ayuden a comprobar la existencia de contenidos audiovisuales que contribuyan a la formación en valores o de estudios que reivindiquen la necesidad y la responsabilidad de generarlos.

Sumergiéndonos en el estudio de los valores, hemos tomado conciencia de que, si bien desde distintos ámbitos de la sociedad existe una reivindicación de valores finales, como la libertad, la solidaridad, la justicia, etc., existe sin embargo una ausencia de interés e implicación en la recuperación, el mantenimiento y la incorporación de los valores instrumentales.

Entre estos valores instrumentales, existe, como ha quedado expuesto en el marco teórico, un valor central, el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción, que es el eje fundamental que permite la adquisición de gran parte de los distintos valores finales a los que hemos hecho referencia y que, aunque es un valor que ha de ser incorporado desde la infancia y a lo largo de todo el proceso de la vida de las personas, resulta esencial en la adolescencia, ya que su aplicación permite dar respuesta a muchos de los conflictos que en esta etapa se generan y que marcan el desarrollo posterior de cualquier ser humano.

El valor del esfuerzo nos permite enfrentarnos a los conflictos e intentar superarlos, nos permite ponernos en el lugar de la otra persona, nos permite avanzar y hacer avanzar al mundo. El esfuerzo nos impulsa a movilizarnos, a reflexionar sobre lo que creemos, sobre lo que necesitamos, a vislumbrar metas ilusionantes, a establecer objetivos, objetivos que permitan mejorar nuestra existencia y la de las personas que nos rodean.

Conscientes por tanto de las consecuencias y la trascendencia que para la humanidad representa este valor en una sociedad caracterizada por el consumo y la tecnológica, sabedores de la visión y situación de la poderosa industria de contenidos digitales, y estimulados por los trabajos, las propuestas y las demandas que vienen realizándose desde el campo de la comunicación, la educación y la educomunicación, hemos llevado a cabo la realización de este estudio.

Indagando específicamente sobre las investigaciones realizadas sobre el binomio 'valor del esfuerzo' y 'series adolescentes', pudimos comprobar una total ausencia de estas. Se imponía por tanto, por responsabilidad personal y social, acometer este trabajo. Un trabajo con el que hemos pretendido movilizar conciencias y abrir nuevas vías, en definitiva, aportar un poco de luz sobre un tema que consideramos de vital importancia para nuestra sociedad, para las personas que formamos parte de ella y para la industria de los contenidos digitales, como instrumentos cada vez más decisivos en la generación de importantes cambios.

En el análisis de las series, hemos comprobado la importancia dada a los diversos esfuerzos no solamente para el desarrollo de la vida profesional de los personajes, sino que también, y sobre todo, son decisivos para el desarrollo de su vida personal. Los esfuerzos les permiten a los personajes descubrirse y conocerse, enfrentarse a ellos y ellas mismas y al mundo que les rodea, proporcionándoles felicidad personal, en la medida en que contribuyen al bien propio y al bien común.

Se ha comprobado también en nuestro estudio, que los esfuerzos realizados por los personajes a través de las distintas tramas, están basados principalmente en la motivación positiva (un 84% en Glee, un 96% en Un Paso Adelante, y un 91% en Dance Academy), es decir que el esfuerzo en las ficciones analizadas se genera porque los personajes poseen objetivos que son apasionantes y estimulantes, y no porque el no realizar el esfuerzo les vaya a suponer una pérdida o castigo.

Vinculado con el punto anterior, el trabajo realizado nos ha permitido confirmar cómo los protagonistas adolescentes de las series seleccionadas, y también los adultos, muestran generalmente placer en el desarrollo mismo del esfuerzo (un 75% en Glee, un 80% en Un Paso Adelante y un 73% en Dance Academy), con independencia de que al final consigan o no los objetivos o metas propuestas, transmitiendo así que la propia realización del esfuerzo genera felicidad.

Otro aspecto esencial que se muestra en la trama y los personajes de las series elegidas es cómo cualquier actividad resulta mucho más fácil de practicar en la medida en que se convierte en una actividad habitual, es decir, en la medida en que forma parte de nuestras rutinas, y en este sentido, el esfuerzo no es una excepción. La incorporación del esfuerzo como hábito es esencial para su práctica y aplicación en todos los ámbitos de la vida. Asimismo hemos comprobado que los personajes en las series analizadas, realizan la mayor parte del esfuerzo en los mismos lugares (aulas, salas de ensayo, teatro, etc.), lo que muestra cómo los espacios físicos son un aspecto importante para interiorizar y reforzar la costumbre de realizar esfuerzo.

Nuestro estudio ofrece además una visión positiva del sacrificio, entendiendo este como renunciar a algo esperando obtener algo mejor, comprobando que los personajes, generalmente, no viven el esfuerzo como sacrificio, salvo en ocasiones, y generalmente asociados más a momentos de esfuerzos morales o emocionales que de esfuerzos físicos, mostrándonos en definitiva un aprendizaje de maduración, un aprender a renunciar para evolucionar.

El análisis de recursos audiovisuales y narrativos vinculados a mostrar valores y especialmente el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción, ha sido otro elemento de nuestro análisis que nos permite mostrar cómo la utilización reiterada de estos recursos subraya dicho valor, lo que puede contribuir, según algunas de las investigaciones sobre la influencia de los contenidos en adolescentes reseñadas en el apartado de las fuentes, a ejercer un mayor impacto sobre las personas que los consumen.

Por todo ello, podemos afirmar que las series para adolescentes de éxito analizadas muestran el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de

satisfacción, esfuerzos fundamentalmente físicos y morales, pero también intelectuales, promovidos siempre por motivación positiva y por placer. Destacamos que en gran parte de los casos, estos esfuerzos se muestran como habituales y en ocasiones se encuentran vinculados con el sacrificio. Por tanto, en la medida en que estas series son exitosas y son consumidas por una audiencia muy amplia, están contribuyendo a ofrecer una visión positiva del valor del esfuerzo, un valor denostado en los últimos años y que sin embargo promueve la felicidad y la humanización de nuestra sociedad.

Una importante apunte obtenido del análisis de las tres series elegidas, es que en las tres se muestra el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción en positivo, desde la perspectiva de lo que hemos venido a denominar la “Pedagogía del esfuerzo”, es decir, que el esfuerzo es tratado y puesto en valor en estas tres ficciones como el descubrimiento personal y social que nos proporciona felicidad, ayudando a descubrir lo mejor del ser humano para contribuir al bien común, a la humanización, basándose en la solidaridad, rechazando la propuesta (mostrada más bien por los personajes antagonistas) de la “Cultura del esfuerzo”, que como indica Moya (2014) promueve la competitividad, el individualismo, la explotación de la personas y el rechazo a los derechos humanos.

Centrándonos ahora en las series adolescentes, se podría pensar que las series elegidas para nuestro estudio son de las pocas que transmiten esfuerzo y al mismo tiempo son exitosas. Sin embargo, como hemos puesto de manifiesto en la metodología, y concretamente en la selección del corpus de la muestra, existen otras muchas series de éxito que tratan de una forma positiva este valor.

También podría plantearse, por las características comunes de nuestra muestra, que el esfuerzo se encuentra en obras de ficción que están única o principalmente vinculadas al ámbito de las artes escénicas y la música. Sin embargo en el análisis previo para la selección de la muestra, encontramos series que muestran este valor en otros ámbitos de la vida, como el deporte. Entre estas podemos destacar la australiana *Blue water high* (2005), centrada en un grupo de surfistas adolescentes que conviven y se esfuerzan para convertirse en deportistas de élite en esta disciplina; la norteamericana *Make it*

or *Break it* (2009), que permite conocer la vida de cuatro gimnastas que se esfuerzan por llegar a las olimpiadas; o la canadiense *15 love* (2004) con tres temporadas, en donde se trata el esfuerzo en una escuela de tenis. También encontramos otras disciplinas, como la serie norteamericana *Victorious* (2010) que con 4 temporadas, ofrece las experiencias de un grupo de amigos que trabajan duro y se esfuerzan para llegar a ser profesionales en una escuela de artes. Y no podemos dejar de reseñar la exitosa serie norteamericana *The Big Bang Theory*, que con nueve temporadas completas y la décima en emisión, transmite el esfuerzo a través de un grupo de chicos y chicas excepcionales en el ámbito de las ciencias. Esta serie, como hemos recogido en el apartado de este estudio dedicado a las fuentes, ha generado un impacto social sin precedentes, haciendo cambiar en positivo la visión que del “empollón” o “empollona” se tenía y ha estimulado el interés de los y las jóvenes por materias como la física, las matemáticas, etc.

Existen además otras muchas series de éxito que recogen otro tipo de valores positivos, y esto es un aspecto muy importante a tener en cuenta, porque nos permite constatar, por una parte, que desde la industria se producen contenidos de este tipo que resultan económica y socialmente rentables y por otra, muestra las enormes posibilidades temáticas que se pueden desarrollar desde una perspectiva positiva del ser humano y la sociedad en la que nos encontramos inmersos, sin que estos contenidos dejen de ser realistas, críticos y atractivos. Por todo ello es importante estimular la generación de estos tipos de productos que además de mostrar aspectos positivos, muestran aspectos apasionantes y de interés para la audiencia, que influirán de forma positiva en la construcción de la identidad, la incorporación de valores adecuados y en una visión y una acción humanista del mundo.

Todos estos aspectos cobran importancia en la medida en que hemos dejado constancia en el marco teórico de la capacidad de seducción, de persuasión de estos contenidos. Las investigaciones vinculadas a los efectos del entretenimiento mediático de McQuail (1991,1994) y Potter (1998), ponen de manifiesto que este efecto puede o no ser planificado, pero que es un hecho que las ficciones ejercen efectos cognitivos, actitudinales, emocionales, fisiológicos

e incluso conductuales sobre las personas y, como han demostrado otros muchos investigadores e investigadoras, como Buckingham (1987), Livingstone (1990), Pasquier (1999), França (2001), Montero Rivero (2006), en especial para las personas adolescentes, que se encuentran en un momento decisivo de construcción psicológica, sociológica e incorporación de valores. A través de nuestro estudio se ha demostrado con las tres series de éxito analizadas, que esa seducción, esa persuasión, se pone también al servicio de valores positivos por parte de la industria, como el valor del esfuerzo.

Sabemos que esta influencia se multiplica exponencialmente con la incorporación de internet, que ha revolucionado la forma en la que se produce y sobre todo en la que se consume la televisión. Entre estos contenidos, la producción de las series ha experimentado un boom sin precedentes, convirtiéndose en uno de los productos más demandados por todos los públicos y en especial por los y las adolescentes.

Finalmente, nos gustaría poner de manifiesto, como hemos recogido en el análisis de las fuentes y en el desarrollo teórico de este trabajo, que existen importantes teorías y estudios que dejan patente:

- La enorme y poderosa influencia de los contenidos audiovisuales, cómo se produce dicha influencia y las razones por las que estos son consumidos por la audiencia, como son la teoría del cultivo (Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli (1980 a) que demuestra cómo estos afectan a la concepción y a las acciones de la audiencia y sobre la realidad social; la Agenda-Setting, que como recoge Wolf (1987) muestra los efectos cognitivos directos e indirectos de los medios y su influencia en la imagen y la realidad; las teorías del entretenimiento de, entre otros, Zillmann y Bryant (1996) que nos hablan del enorme poder de seducción de los relatos de ficción por su capacidad de ejercer efectos mediante la generación de placer, diversión, identificación con los personajes, etcétera y el Modelo de Uso y Gratificaciones de Rubin (1994), donde entre las necesidades y motivaciones de la audiencia para consumir series de ficción se encuentra la información o el aprendizaje vicario.

- Que se han generado importantes estudios, que han tenido aplicaciones reales con estupendos resultados sobre Educación y Entretenimiento, desarrollados por Miguel Sabido y recogidos por Singhall y Rogers (2004), que nos muestran las potencialidades de estos contenidos para la educación, una educación integral, donde los valores positivos cobran un interés esencial.



“Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado. Un esfuerzo total es una victoria completa”

Mahatma Gandhi

## 6. CONCLUSIONES

---

Tras analizar las teorías y estudios existentes poniendo de manifiesto la influencia de los medios de comunicación en el público adolescente, especialmente en el contexto actual, donde la digitalización permite a los y las jóvenes un acceso a los contenidos audiovisuales de forma continuada, hemos desarrollado un estudio empírico, a través de la metodología del análisis de contenido, en el que hemos podido verificar la hipótesis de partida, es decir hemos comprobado que:

“Existen series audiovisuales de ficción para adolescentes, que tienen éxito y que transmiten el valor del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, por lo que, además de generar rentabilidad económica a las corporaciones audiovisuales que las producen y emiten, aportan una importante rentabilidad social”

1. Nuestra hipótesis se confirma en la medida en que en el análisis por capítulos de la primera temporada de cada una de las tres series analizadas, el tiempo total dedicado al esfuerzo y el trabajo es realmente significativo.

Hemos comprobado que los personajes principales de estas series son jóvenes y que por tanto, el objetivo de audiencia que buscan es el target de público adolescente, si bien existen diferencias entre ellas, desde *Dance academy*, en la cual existe una mínima presencia de personajes adultos, que además son secundarios, hasta la de *Un paso adelante*, en el que hay un buen número de personajes adultos protagonistas, que

tienen sus propias tramas, buscando por tanto un más amplio sector de audiencia, más familiar, pero aun así, sin duda principalmente orientado al público juvenil.

Hemos contabilizado el tiempo dedicado a esfuerzo por los personajes, y aunque los personajes adultos realizan una buena cantidad de esfuerzos, principalmente morales e intelectuales, debido a su habitual labor pedagógica, hemos comprobado que la mayor cantidad de tiempo dedicada al esfuerzo la muestran los propios personajes adolescentes, sean estos principales o secundarios, siendo estos esfuerzos generalmente morales y físicos. Pero además, en el análisis detallado en el que se han cuantificado diversas variables estudiadas, hemos podido comprobar que la mayor parte de los esfuerzos mostrados están provocados por una motivación positiva. Es decir, los personajes ejecutan dichos esfuerzos y trabajos porque tienen objetivos loables y luchan por alcanzarlos de una forma voluntaria y entusiasta.

Además de estar motivados positivamente, en nuestro análisis hemos demostrado que los personajes llevan a cabo estos esfuerzos con placer, disfrutan en el desarrollo del proceso de los mismos. Para ellos, estos esfuerzos, estos trabajos, no suponen sufrimiento, sino todo lo contrario, son generadores de felicidad, independientemente de que se consigan o no los objetivos propuestos, porque en el proceso hacia el objetivo les permite descubrir y superar nuevos retos.

Otro aspecto vinculado con el esfuerzo, que hemos venido analizando en nuestra investigación, es el hábito. En la medida que existe hábito, el esfuerzo se desarrolla de una forma más adecuada. En este sentido, se ha comprobado que los personajes en estas tres series realizan gran parte de los esfuerzos por hábito, asistiendo a sus respectivos centros de estudio y trabajo y realizando las actividades escolares y extraescolares diariamente. Este hecho implica que el esfuerzo y el trabajo forman parte de su actividad cotidiana, que se ejercen de forma continua, contribuyendo a generar otro aspecto vinculado al esfuerzo, que es la perseverancia, lo que permite recorrer adecuadamente el camino hacia

los objetivos deseados, hacerlo de manera más placentera y alejada de la idea que relaciona esfuerzo y trabajo con sufrimiento.

Un último aspecto que se ha constatado en nuestro estudio es que los esfuerzos y el trabajo bien hecho, que generan placer y satisfacción, se realizan fundamentalmente en las aulas o espacios donde se desarrollan clases y ensayos, así como en teatros, donde los personajes están la mayor parte del tiempo, de tal manera que en estos lugares el aprendizaje y la diversión están plenamente vinculados y son perfectamente compatibles, ofreciendo una visión positiva tanto del aprendizaje como de la docencia.

Teniendo en cuenta el concepto tan negativo que la sociedad actual tiene del esfuerzo y el trabajo, y por ende, las personas adolescentes, creemos fundamental que en nuestro estudio hayamos podido comprobar cómo, en las series analizadas, este valor es transmitido como un valor positivo. Los personajes realizan dichos esfuerzos y trabajos de forma adecuada y disfrutan con ellos, pues estos esfuerzos y trabajos son en definitiva, para ellos y ellas, una fuente de satisfacción.

En la investigación realizada, también hemos identificado una serie de recursos audiovisuales y narrativos que contribuyen a mostrar el esfuerzo y el trabajo. Cada una de las series ha utilizado recursos específicos, pero en la interpretación de los datos hemos detectado que existen dos recursos comunes como son la música y la danza, que se encuentran directamente asociadas con el esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, este hecho se debe en gran medida al tema tratado en dichas series. Sí es importante destacar que en la serie Dance Academy la utilización de recursos narrativos y audiovisuales para mostrar el esfuerzo es utilizada de una manera mucho más explícita que en las series Glee o Un paso adelante.

2. Otro aspecto que nos ha permitido confirmar nuestra hipótesis es demostrar que las tres series analizadas son series que han tenido éxito. Partiendo de la base de que las tres series cuentan con al menos tres

temporadas (dos de ellas con hasta seis temporadas), se ha mostrado cómo estas han tenido una importante distribución internacional, habiendo sido vendidas y exhibidas en gran parte del mundo, a través de diferentes plataformas.

Es importante señalar cómo la red permite que estas series continúen estando a disposición de la audiencia a través de estas plataformas y de distintos canales temáticos, por lo que siguen siendo consumidas por un público internacional. Este hecho les otorga una vida mucho más larga a estos contenidos que la de ser exhibidos únicamente a través de los canales de televisión lineales, lo que permite además ampliar su éxito.

Igualmente hemos mostrado en nuestro estudio, cómo estas series han obtenido importantes premios y han generado una serie de productos derivados como discos, conciertos, *realities*, películas, merchandising, activación de redes sociales etc., que han contribuido a hacerlas más exitosas y a obtener una mayor rentabilidad económica.

En nuestra hipótesis se ha incidido específicamente en este último aspecto, es decir en la vinculación entre éxito y rentabilidad económica, y se ha mostrado cómo en la medida en que las series son exitosas, las grandes corporaciones encargadas de su producción y exhibición obtienen mayores beneficios. Estos beneficios obtenidos son claramente económicos, pero al haber demostrado en nuestra investigación que estas series recogen el valor positivo del esfuerzo y el trabajo bien hecho como fuente de satisfacción, hemos confirmado que las series analizadas, están generando además un beneficio social, en la medida en que las personas adolescentes que las consumen reciben mensajes positivos de series que les gustan.

Por tanto, podemos concluir sin género de duda, que es compatible la rentabilidad económica y la rentabilidad social en la producción y distribución de series para adolescentes.

3. Se ha dejado constancia en el marco teórico de la capacidad de seducción, de persuasión de estos contenidos. Las investigaciones

vinculadas a los efectos del entretenimiento mediático, ponen de manifiesto que este efecto puede o no ser planificado, pero que es un hecho que las ficciones ejercen efectos cognitivos, actitudinales, emocionales, fisiológicos e incluso conductuales sobre las personas y, como han demostrado otros muchos investigadores e investigadoras referenciados en nuestro estudio, estos efectos son especialmente significativos para las personas adolescentes, que se encuentran en un momento decisivo de construcción psicológica, sociológica e incorporación de valores. A través de nuestra investigación se ha demostrado, con las tres series de éxito analizadas, que esa seducción, esa persuasión, se pone también al servicio de valores sociales positivos por parte de la industria, como el valor del esfuerzo. Por tanto, es fundamental que aprovechemos el potencial que las series nos ofrecen, de tal manera que debemos incorporarlas como herramientas fundamentales, ya que, mediante el entretenimiento, pueden contribuir de manera determinante en la educación formal e informal en aspectos de enorme relevancia para la humanidad.

Si bien es cierto que para la industria de los contenidos audiovisuales, su máxima es ofrecer al público lo que este demanda y fomentar en la audiencia la necesidad de consumir sus productos, con el objetivo principal de obtener beneficio económico, con este trabajo concluimos que la industria audiovisual puede igualmente seducirnos y persuadirnos con contenidos audiovisuales que transmiten valores sociales positivos, como la felicidad que proporciona el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción, sabiendo que ello también puede generar beneficio económico, además del beneficio social. Esta misión debe de ser asumida por la industria en el marco del diseño y el desarrollo de los “Planes de Responsabilidad Social Corporativa” que la sociedad debe demandar y que, como hemos tenido la ocasión de mostrar, le puede permitir al mismo tiempo obtener una rentabilidad económica y social.

Hemos pretendido con la realización de esta investigación y la confirmación de la hipótesis propuesta, ofrecer un instrumento de

sensibilización, de concienciación, de reivindicación útil para las corporaciones audiovisuales, para las familias, para la educación, para la sociedad en general, un instrumento que nos permita tomar conciencia de las enormes posibilidades que los contenidos con valores sociales positivos ofrecen y cómo, entre estos valores, la pedagogía del esfuerzo tendría que ser incorporada en la agenda mediática, en la agenda familiar, la agenda educativa y la agenda social, con carácter de necesidad y de urgencia.

“No me admires por el éxito,  
admírame por el esfuerzo”

Anxo Pérez

## 7. CONTRIBUCIÓN DE ESTE ESTUDIO Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

---

Teniendo en cuenta los resultados de nuestro análisis, consideramos importante poner de manifiesto la necesidad de acometer investigaciones positivas sobre el poder de influencia de los contenidos audiovisuales, que contribuyan a transformar la perspectiva que los propios medios tienen sobre su función en la sociedad y la que la sociedad les otorga.

Los medios, como generadores de contenidos audiovisuales, deben considerarse y ser considerados como los principales aliados en la trasmisión de valores positivos, especialmente valores instrumentales. Por ello es importante que, lejos de demonizarlos, colaboremos desde la educomunicación a través de la investigación, para ofrecerles argumentos de peso que contribuyan a diseñar y desarrollar de forma adecuada sus Planes de Responsabilidad Social Corporativa.

Con nuestro estudio, pretendemos estimular además la generación de estudios que promuevan la capacidad de los contenidos audiovisuales para seducirnos en valores instrumentales, que nos permitan alcanzar valores finales como la libertad, la justicia y la solidaridad.

Con este trabajo esperamos haber contribuido a traer al campo de discusión y del estudio un valor instrumental decisivo pero denostado por gran parte de la sociedad y sobre todo por los y las adolescentes, como es el valor del esfuerzo y el trabajo como fuente de satisfacción, y lo hemos hecho mostrando su existencia en uno de los contenidos que goza de mayor aceptación por estos y

estas adolescentes, como son las series de ficción. Desentrañando y descomponiendo dichas series de éxito hemos mostrado el verdadero significado del esfuerzo, otorgándole el sentido positivo que este debe llevar añadido y ofreciendo propuestas para su incorporación en la vida de las personas a través de lo que hemos denominado “Pedagogía del esfuerzo”.

Nuestro trabajo ha puesto de manifiesto la existencia del valor del esfuerzo en contenidos audiovisuales de entretenimiento de éxito como son las series para adolescentes, lo que muestra la importancia del entretenimiento para la transmisión de dichos valores y como herramienta fundamental para la educación informal y formal. Este hecho permite al mismo tiempo comenzar a mirar la industria con una mirada más positiva, convirtiéndola en aliada para la consecución de dichos valores, mediante la Responsabilidad Social Corporativa.

Por otra parte es un hecho que la industria de los contenidos audiovisuales está sufriendo, como se ha recogido en la parte teórica de este estudio, una gran transformación, de tal manera que si su influencia ha sido siempre decisiva, con la incorporación de las nuevas tecnologías y la aparición de internet, el consumo se ha multiplicado exponencialmente y por tanto también esa capacidad de influenciar se ha ampliado.

Además, como hemos referido, estas transformaciones han afectado de forma decisiva a la forma de producir y distribuir los contenidos audiovisuales, generándose incluso otros nuevos contenidos y haciendo surgir lo que se ha venido a denominar prosumidor o prosumidora, es decir el desarrollo de las nuevas tecnologías y la red ofrecen a los y las usuarias la capacidad no solo de consumir sino también de producir.

El desarrollo de la comunicación en red, como hemos comentado, ha venido a democratizar la forma de producir los contenidos. Es un hecho que cualquier persona con una mínima inversión puede generar contenidos audiovisuales y distribuirlos en la red. Este hecho ofrece infinitas posibilidades que han de ser estudiadas para conocer su trascendencia y poder actuar en beneficio del bien común.



Por ello es necesario que además del estudio de los valores positivos de las series, que hemos tenido ocasión de tratar en nuestro trabajo, se acometan investigaciones que nos permitan identificar la existencia de valores positivos en estos nuevos contenidos, nos estamos refiriendo entre otros a los videojuegos, o a los videos generados por los y las *youtubers*.

El negocio de los videojuegos es uno de los más potentes dentro de la industria audiovisual, estamos hablando de un negocio que genera millones de euros de beneficios por la enorme demanda que suscita por parte de todo tipo de público y en especial por los jóvenes, sobre todo, y cada día más, a través de la red.

Existe un gran debate en la sociedad sobre los videojuegos y su influencia, por ello, de la misma manera que hemos planteado en nuestro estudio sobre las series, se hace imprescindible investigar este tipo de contenidos desde una visión positiva. Es una realidad que se están produciendo cada vez más videojuegos de éxito que tienen como objetivo el entretenimiento y transmiten valores positivos, por tanto, tal como hemos acometido en nuestro trabajo, es imprescindible promover el conocimiento profundo de estos productos, realizando un análisis de estos contenidos, estudiando la influencia que ejercen sobre los usuarios y usuarias y con este conocimiento y una actitud positiva, ofrecer a la sociedad y sobre todo a la industria, argumentos que contribuyan a su concienciación sobre una producción y un consumo responsable de los mismos. Los videojuegos son también herramientas educativas muy importantes y no podemos desaprovechar ese potencial.

De la misma manera, como recoge Collera (2015), no podemos obviar lo que se ha venido a denominar “La revolución de los y las *youtubers*”. Un fenómeno que comenzó hace diez años con apenas un grupo de adolescentes que generaban contenidos desde sus habitaciones y los colgaban en Youtube, (la tercera web más visitada del mundo después de Google y Facebook, con 300 horas de video por minuto, que se pueden consumir y producir desde cualquier parte del planeta) y eran visualizados por un pequeño grupo de seguidores y seguidoras de la misma edad. En la actualidad, este fenómeno se ha convertido en el punto de mira de la industria audiovisual y de las marcas, porque estos y estas adolescentes, prosumidores y prosumidoras, se han convertido en verdaderas

estrellas, seguidas por millones de jóvenes de entre 12 y 25 años. El fenómeno *youtubers* tiene tal poder de convocatoria, que la audiencia de sus canales se cuenta por millones.

Es fundamental por tanto, valorar la trascendencia que la producción y el consumo de estos contenidos está teniendo en las personas y en la sociedad. Urge la necesidad de estudiar en qué medida estos están transmitiendo valores positivos y de qué forma se puede intervenir para incentivar la generación de productos que contribuyan a la construcción de personas integra y por tanto a la construcción de una sociedad humanizada.

Estos estudios se hacen imprescindibles porque se desarrollan en un gran y nuevo universo, y esto supone participar en la configuración de una sociedad global, un reto enorme y apasionante.

Por todo ello, creemos que no debemos permanecer pasivos ante el tipo de contenidos audiovisuales que se producen y se consumen. Lo que nos jugamos conociendo e interviniendo en el proceso de diseño, producción y distribución de estos productos es mucho, por tanto, es necesario actuar mediante el conocimiento que se genera a través de la investigación, para estimular a las familia, a la educación y sobre todo a la industria de la importancia de consumir y producir contenidos audiovisuales adecuados.

Debemos, al mismo tiempo, reivindicar la participación activa de la sociedad civil, de las instituciones, para que las corporaciones audiovisuales asuman y ejerzan de forma plena la responsabilidad social corporativa, mediante la cual la industria promueva cada vez más la generación de contenidos con valores positivos, contenidos que descubran la compleja y apasionante realidad del ser humano desde múltiples puntos de vista, contenidos de calidad y atractivos para la audiencia, contenidos, que como hemos tenido ocasión de demostrar en nuestro estudio, permiten compatibilizar de forma magistral la rentabilidad económica y la rentabilidad social.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

---

- ACADEMIA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES DE TELEVISIÓN (2010). *La industria audiovisual en España. Escenarios de un futuro digital*. Madrid: Fundación EOI
- AGUADED, GOMEZ, J.I. (2009): El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 32, pp:7-8
- AGUADED, J.I Y MORÓN MARCHENA, J.A. (DIRS.) (1994). *Enseñar y aprender la actualidad con los medios de comunicación*. Huelva: Grupo Pedagógico Prensa y Educación-GIPDA
- AGUILAR, P. (2000). *Manual del espectador inteligente*. Madrid: Fundamentos
- ALBALADEJO, T. (1986). *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*. Alicante: Universidad de Alicante
- ALBALADEJO, T. (1991). *Semántica de la narración: la ficción realista*. Madrid: Taurus
- ALMACELLAS, M. A. (2003). El cine como elemento motivador para la formación ética. *Motivación y Esfuerzo: ¿Quién tiene la Clave?. V Jornadas de Innovación Pedagógica*. Algeciras: Attendis, pp:73-89
- AMIGO LATORRE, B. (2002): Interpretación, cognición y teoría de géneros televisivos. *Revista del CEM (Centro de Estudios Mediales)*. Chile: Facultad de comunicación de la Universidad Diego Portales; Disponible en <http://www.udp.cl/comunicacion/cipp/docs/com/Televisionygenero02.pdf>
- ANDERSON, J.A. (1983). Television literacy and the critical viewer. BRYANT, J and ANDERSON, DR. *Children's understanding of television: Research on attention and comprehension*. New York: Academic Press
- APARICI, R. (2010). *Educomunicacion: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa
- APARICI, R. Y OSUNA, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. APARICI, R. (Coord.), *Educomunicacion: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa
- ARANA, E. (2011). *Estrategias de programación televisiva*. Madrid: Síntesis
- ARNETT, J.J. (1995): Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24 (5)
- BABROW, A. S. (1987): Students' motives for watching soap opera. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 31 (3), pp:309-321
- BAL, M. (1985). *Teoría de la Narrativa*. Madrid: Cátedra
- BANDURA, A. (2004). Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. SINGHAL, A., CODY, M.J., ROGERS, E.M. y SABIDO, M. (Edes.),

*Entertainment-education and social change. History, research and practice.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:75-96

BANDURA, A. (1994). Social cognitive theory of mass communication. BRYANT, J y ZILLMAN, D: *Media effects: Advances in theory and research.* Hillsdale, NJ: Erlbaum

BARBERO, P.L. (2007). Análisis cualitativo del Mercado de ficción en la televisión nacional. *Panorama Audiovisual 2007.* Madrid: EGEDA

BARBERO, P.L. (2009). Análisis cualitativo del Mercado de ficción en la televisión nacional. *Panorama Audiovisual 2008-2009.* Madrid: EGEDA

BARBERO, P.L. (2010). Análisis cualitativo del Mercado de ficción en la televisión nacional. *Panorama Audiovisual 2010.* Madrid: EGEDA

BARBERO, P.L. (2011). Análisis cualitativo del Mercado de ficción en la televisión nacional. *Panorama Audiovisual 2011.* Madrid: EGEDA

BARKER, C. (1997): Television and the reflexive project of the self: soap, teenage talk and hybrid identity. *The British Journal of Sociology*, 48 (4), pp:611-628

BARKER, C. Y ANDRE, J. (1996): Did you see?: Teenage soap talk and gendered identity. *Young Nordic Journal of Youth Research*, 4 (4)

BARTHES, R. (1970). *S/Z.* Paris: Seuil

BASIL, M.D. (1996): Identification as a mediator of celebrity effects. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 40 (4), pp:478-495

BEDNAREK, M (2012): Constructing 'nerdiness': Characterisation in The Big Bang Theory. *Multilingua*, 31, pp:199-229

BELLOÏ, L. (1992): Poétique du hors-champ. *Revue Belge du Cinema*, 31

BENITO, A. (1982). *Fundamentos de Teoría General de la Información.* Madrid: Pirámide

BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, tomo I.* Paris: Gallimard

BERELSON, B. (1942): The Effects of Print upon Public Opinion. D Waples (Ed.), *Print Radio and Film in a Democracy Chicago: University of Chicago Press*, pp:41-65

BERMEJO, J. (2005). *Narrativa audiovisual. Investigación y aplicaciones.* Madrid: Pirámide

BERNARDO, J. (2002). Algunas claves para motivar en el aula. *Motivación y Esfuerzo ¿quién tiene la clave?. V Jornadas de Innovación Pedagógica.* Algeciras: Attendis

BIGNE, E. (1981). La investigación de audiencias. ORTEGA, E., *Manual de investigación comercial.* Madrid: Pirámide

BLUMLER, J. Y KATZ, E. (1974). *The uses of mass communications.* Beverly Hills: CA-Sage

- BONILLA, J. (2005): El cine y los valores educativos. A la búsqueda de una herramienta eficaz de formación. *Pixel Bit. Revista de medios y educación*, Jul 26. Sevilla: Universidad, pp:39-54
- BORDWELL, D. Y THOMPSON, K. (1995). *El arte cinematográfico*. Barcelona: Paidós
- BOSELLO, A.P. (1994). *Educación y valores*. Madrid: CCS
- BOSSHART, L. Y MACCONI, I. (1998): Defining entertainment. *Communication Research Trends*, 18(3), pp:3-6
- BOUNANNO, M. (2002): Conceptos clave para el story telling televisivo. Calidad, mediación y ciudadanía. *Diálogos de la comunicación*, 64
- BOVILL, M. Y LIVINGSTONE, S. (2001). Bedroom culture and the privatization of media use. *BOVILL, M. y LIVINGSTONE, S.(ed.) (2001). Children and their changing media environment. A European comparative study*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- BREMOND, C. (1964): Le message narrative. *Communications*, 4, pp:4-32
- BROWN, B. (1990). Peer groups. *FELDMAN, S. y ELLIOTT, G. (ed.). The developing adolescent*. Cambridge, MA: Cambridge University Press
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- BRYANT, J. (2004): Critical communication challenges for the new century. *Journal of Communication*, 54 (3), pp:389-401
- BRYANT, J. Y THOMPSON, S. (2002). *Fundamentals of media effects*. Nueva York: McGraw-Hill
- BRYANT, J. Y VORDERER, P. (2006). *Psychology of entertainment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- BRYANT, J. Y ZILLMANN, D. (1991). *Responding to the screen Reception and reaction processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- BRYANT, J. Y MIRON, D. (2002). Entertainment as media effect. *BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Eds.), Media effects. Advances in theory and research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:549-582
- BUCKINGHAM, D. (1987). Public Secrets. *Eastenders and Its Audience*. Londres: BFI
- BURCH, N. (1985). *Praxis del cine*. Madrid: Fundamentos
- CABADA DEL RIO, M. (2004). *Análisis psicosocial de la comunicación audiovisual de masas actual. Tesis Doctoral*. Madrid: Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid
- CABADA DEL RIO, M. (2006). *Análisis psicosocial de la comunicación audiovisual de masas actual*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid

- CABERO, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de los medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós
- CABERO, J. Y LOSCERTALES, F. ET AL (1996): Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. *Revista Bordon: Revista de Orientación pedagógica*, 48 (4), pp:375-392
- CALABRESE, O. (1992). *Neo-Baroque: A sign of the times*. Princeton: Princeton University Press
- CAMPS, V. (1990). *Virtudes Públicas*. Madrid: Espasa-Calpe
- CAMPS, V. (1993). *Los valores en educación*. Madrid: Anaya/Alauda
- CAMPS, V. Y GINERS, S (1998). *Manuel de Civismo*. Barcelona: Ariel
- CANET, F. Y PRÓSPER, J. (2009). *Narrativa audiovisual. Estrategias y recursos*. Madrid: Síntesis
- CARRIÓN, F. (2013). El productor transmedia: hacia la experiencia de entretenimiento total. *Profesionales audiovisuales ante el nuevo escenario transmedia*. Sevilla: Fundación Audiovisual de Andalucía
- CARTER, R. (2002). *El nuevo mapa del cerebro*. Barcelona: RBA Integral
- CARTWRIGHT, D.P. (1953). Analysis of Qualitative Material. *L. Festinger & D. Katz, Resarch Methods in the Behavioral Sciences*. New York: Holt Rinehart & Winsto, pp:421-470.
- CARVETH, R. Y ALEXANDER, A. (1985): Soap Opera Viewing Motivations and the Cultivation Process. *Journal Of Braadcasting & Electronic Media*, 29, pp:259-273
- CASCAJOSA, C. (2005). *Prime Time: Las mejores series de TV americanas. De CSI a Los Soprano*. Madrid: Calamar Ediciones
- CASETTI, F. Y DI CHIO, F. (1994). *Como analizar un film*. Madrid: Paidós Iberica
- CASETTI, F. Y DI CHIO, F. (1999). *Análisis de la televisión. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Barcelona: Paidós
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza Editorial
- CASTELLS, M. (2000). *La era de la información. La sociedad red. Vol.1*. Buenos Aires: Siglo XXI
- CEBRIAN, M. (1978). *Introducción al lenguaje de la televisión. Una perspectiva semiótica*. Madrid: Pirámide
- CEBRIAN, M. (2004). *La información en televisión: obsesión mercantil y política*. Barcelona: Gedisa

- CHAIKEN, S. (1980): Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (5), pp:752-766
- CHATMAN, S. (1978). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus
- CHATMAN, S. (1990). *The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film*. Ithaca: Cornell University Press
- CHEN, S. Y CHAIKEN, S. (1999). The Heuristic-Systematic Model in its broader context. CHAIKEN, S. y TROPE (Eds.) *Dual-process theories in social psychology*. Nueva York: The Guilford Press, pp:73-96
- CLEMENTE, M. & SANTALLA. Z. (1990). *El Documento Persuasivo: Análisis de Contenido y Publicidad*. Bilbao: Deusto
- COHEN, J. (2001): Defining identification: a theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication and Society*, 4(3), pp:245-264
- COHEN, J. (2006). Audience identification with media characters. ZILLMANN, D. y VORDERER, P. (Eds.), *Media entertainment. The psychology of its appeals*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:249-264
- COLEMAN, J. (1990). La familia como agente de socialización. FERMOSO, P. (Coord.) *Sociología de la Educación*. Barcelona: Alamex
- COLLERA, V. (2015): La revolución "youtubers". *El País Semanal*. 28 de junio de 2015
- COLOM, R. (2007). Programación de televisión: un trabajo a dos manos. *Panorama audiovisual 2007*. Madrid: GEDA
- COLOMA, J. (1990): Efectos socializadores de los medios de comunicación. *Sociología de la Educación*. Barcelona: Almax
- COOMBS, P. (1973). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ediciones Península
- CORDOBA, M. Y CABERO, J. (2009). *Cine y diversidad social*. Sevilla: Eduforma
- CORT, M.I. (1996): Sociedad del bienestar y pedagogía del esfuerzo ¿realidades divergentes?. *Cuestiones pedagógicas*, 12, pp:139-147
- CUESTA, U. (2006). *Psicología social de la comunicación*. Madrid: Cátedra
- CUESTA, U. (2000). *Introducción a la obra. Psicología social de la comunicación*. Madrid: Cátedra
- D.R.A.E. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. (21ªed., Vol2). Madrid: Editorial Espasa Calpe
- DEL RIO, P. (2004). Prólogo. IGARTUA, J.J. y HUMANES, M.L. (Edis.). *Teoría e investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis, pp:11-20

- DIAZ BORDENAVE, J. (1976). *Las nuevas pedagogías y tecnologías de la comunicación*. Cali: ponencia presentada a la Reunión de Consulta sobre investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica
- DOMINGUEZ CHILLÓN, G. (2004). *Los valores en la Educación Infantil*. Madrid: La Muralla
- DROTNER, K. (2000): Difference and diversity: trends in Young Danes media use. *Gazette*, 63 ( 1), pp:41-56
- EAGLY, A.H. Y CHAIKEN, S. (1984): Cognitive theories of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 17, pp:267-359
- ECO, U. (1983). *La transparencia perdida. De la Paleotelevisión a la Neotelevisión, en La estrategia de la ilusión*. Madrid: Lumen
- ELEXPURU, I. Y MEDRANO, C. (2002). *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Bilbao: CIDE y Mensajero
- ELZO, J. (1998): Jóvenes, noche y diversión: una interpretación sociológica. *Misión Joven*, CCVII, 3, pp:5-12
- ENTIDAD DE GESTION DE DERECHOS DE LOS PRODUCTORES AUDIOVISUALES. (2011). *Panorama Audiovisual 2011*. Madrid: EGEDA
- FEDELE, M. Y GARCIA-MUÑOZ, N. (2010): El consumo adolescente de la ficción seriada. *Vivat Academia*, 111, p:7
- FERGUSON, D.A., MEYER, T. Y EASTMAN, S.T. (2009). Program and Audience Research. *Eastman, S.T. y FERGUSON, D.A., Media Programming. Strategies and Practices*. Boston: Thomson Wadsworth
- FERIA MORENO, A. (1995): Educación en valores y medios de comunicación. *comunicar*. Huelva, 4, pp:52-56
- FERRÉ, C. Y TOLOTTI, C. (2010): La responsabilidad social corporativa de las empresas de comunicación. *Cuadernos de Información*, 27, pp:97-110
- FERRES, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós
- FERRES, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona: Gedisa
- FERRES, J. (1996). *Televisión subliminar. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós
- FESHBACH, S. Y SINGER, R.D. (1971). *Television and aggression*. San Francisco: Jossey-Bass
- FICHTER, J.H. (1982). *Sociología*. Barcelona: Herder
- FIERRO, A. (1991). Relaciones sociales en la Adolescencia. PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. (comps.) *Desarrollo psicológico y educación (vol1)*. Madrid: Alianza



- FISHBEIN, M. Y AJZEN, I. (1981). Attitudes and voting behaviour: An application of the theory of reasoned action. *STEPHENSON, G. y DAVIS, J. Progress in applied social psychology*. New York: Wiley and sons, 1
- FONTAN, M.A. (2010). *¿Cómo se mide la audiencia en televisión?. A la búsqueda del espectador en la era digital*. Sevilla: Fundación Audiovisual de Andalucía
- FRANCA, M.E. (2001). La contribución de las series juveniles de televisión a la formación de la identidad a la adolescencia. *Tesis de licenciatura*. Barcelona: Departamento de Comunicación audiovisual y publicidad, Universidad Autónoma de Barcelona
- FRANK, R. Y GREENBERG, B. (1980). *The Public's Use of Television: Who watches and why*. Beberly Hill: Sage Publications
- FRANKL, V. (2007). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder
- FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concienciación en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI
- FREUD, S. (1974). *Psicoanálisis aplicado y técnica psicoanalítica*. Madrid: Alianza
- FREUD, S. (1985). *Psicoanálisis del arte*. Madrid: Alianza
- FRONDIZI, R. (1972). *¿Qué son los valores?. 3ª Edición*. México: F.C.E
- FUNDACIÓN AUDIOVISUAL DE ANDALUCÍA (2011). *Análisis diagnóstico de los perfiles profesionales emergentes vinculados con la innovación tecnológica*. Sevilla: Fundación Audiovisual de Andalucía
- FURTH, H.G. (1992). *El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget*. Madrid: Alianza, Col. Psicología Minor
- GARCIA FERNANDEZ, E.C. (2006). *Análisis cualitativo del Mercado de ficción en la televisión nacional en Panorama Audiovisual 2006*. Madrid: EGEDA
- GARCIA HOZ, V. (1973). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp
- GARCIA JIMENEZ, J. (1993). *Narrativa audiovisual*. Madrid: Cátedra
- GARCIA MATILLA, A. (1999): Escuela, televisión y valores democráticos. *Comunicar*, 13, pp:107-110
- GARCIA MATILLA, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa
- GARCIA MERCADO, M.A. (2002). *La fortaleza como virtud cardinal de los clásicos, en Motivación y Esfuerzo ¿quién tiene la clave?. V Jornadas de Innovación Pedagógica*. Algeciras: Attendis
- GARCIA MORENTE, M. (2000). *Lecciones preliminares de filosofía*. Madrid: Ediciones Encuentro

- GARITAONANDIA, C.; JURASTI, P.; PASTOR, F. Y OLEAGA, J.A. (1998): Las relaciones de los niños y de los jóvenes con las viejas y nuevas tecnologías de la información. *ZER*, 4, pp:131-161
- GENETTE, G (1972). *O*. Paris: Edition du Seuil
- GENETTE, G (1989). *O*. Barcelona: Lumen
- GENETTE, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra
- GERBNER, G. (1989). Cross-cultural communications research in the age of telecommunications. *The Christian Academy (edición a cargo de), Continuity and change in communications in post-industrial society*. Seúl: Wooseok, 2
- GERBNER, G. MORGAN, M. SIGNORIELLI, N. (2006). *Efectos de los medios de comunicación*. Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación. Barcelona: Paidós
- GERBNER, G.; GROSS, L.; MORGAN, M. Y SIGNORIELLI, N. (1980): The Mainstreaming of America: Violence profilen.11. *Journal of Communications*, 30(3), pp:10-29
- GERBNER, G.; GROSS, L.; MORGAN, M. Y SIGNORIELLI, N. (1996). Crecer con la televisión: Perspectiva de aculturación. *BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (comps): Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona: Paidós, pp:35-66
- GERBNER,G. (1958): On content analysis and critical research in mass communication. *AV Communication Review*, 6(2), pp:85-108
- GERBNER,G. (1969): Toward Cultural Indicators. *AV Communication Review*, 17(2), pp:137-148
- GERBNER,G. (1977): Comparative Cultural Indicator. *Cultivation analysis: Communication technology and social policy*. Nueva York, Wiley, pp:555-573
- GERBNER,G. Y GROSS,L. (1976): Living with televisión: the violence profile. *Journal Communication*, 26, pp:173-199
- GERRIG, R.J. (1993). *Experiencing narrative worlds. On the psychological activities of reading*. New Haven, CT: Yale University Press
- GERVILLA, E. (2003): Pedagogía del esfuerzo y cultura del placer. *Revista Española de Pedagogía*, 224, pp:97-114
- GILLESPIE, M. (1995). *Television, Ethnicity and Cultural Changel*. London: Routlege
- GONZALEZ ALMAGRO, I. (1994). *Socialización del adolescente*. En AGUIRRE, A. (ed.). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo
- GONZALEZ LUCINI. (1994). *Temas transversales y Educación en valores*. Madrid: Anaya/Alauda

- GONZALEZ REQUENA, J. (1988). *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad*. Madrid: Cátedra
- GORDILLO, I. (1999). *Narrativa y televisión*. Sevilla: Mad, S.L
- GORDILLO, I. (2009). *Manual de narrativa televisiva*. Madrid: Síntesis
- GORDILLO, I. (2009). *La hipertelevisión: géneros y formatos*. Quito: Ciespal
- GRANDIO, M.M. Y DIEGO, P. (2009): La influencia de la sitcom americana en la producción de comedias televisivas en España. El caso de Friends y 7 vidas. *Ambitos*, 18, pp:83-97
- GREEN, M.C. Y BROCK, T.C. (2000): The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (5), pp:701-721
- GREEN, M.C. Y BROCK, T.C. (2002). In the mind's eye. Transportation-imagery model of narrative persuasion. GREEN, M.C. STRANGE, J.J. y BROCK, T.C. (Eds.) *Narrative impact. Social and cognitive foundations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:315-441
- GREEN, M.C., BROCK, T.C. Y KAUFMAN, G.F. (2004): Understanding media enjoyment: the role of transportation into narrative worlds. *Communication Theory*, 14 (4), pp:311-327
- GREENBERG, B.S. (1974). Gratifications of television viewing and their correlates for British children. BLUMER, J.G y KATZ, E. (Comps.), *The uses of mass communications. Current perspectives on gratification research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications
- GREIMAS, A.J. (1972). Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico. *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, pp:39-76
- GUARINOS, V. (1992). *Teatro y televisión*. Sevilla: Centro Andaluz de Teatro
- GUARINOS, V. (2009): Fenómenos televisivos 'teenagers': Prototipias adolescentes en series vistas en España. *Comunicar*, 33, pp:203-211
- HAAG, D. (1997): Using Beverly Hills, 90210 to explore developmental issues in female adolescents. *Youth & Society*, 29 (1)
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I y II*. Madrid: Taurus
- HALL, S. Y DU GAY, P. (1996). *Questions of cultural Identity*. London: Sage
- HALLAHAN, K. (1999): Seven Models of Framing: Implications for Public Relations. *Journal of Public Relations Research*, 3
- HARTLEY, J. (2000). *Los usos de la televisión*. España: Paidós
- HARTUP, W.W. (1983). Peer relations. HETHERINGTON, W.M. (ed.). *Handbook of child psychology (vol.4). Socialization, personality and social development*. Nueva York: Wiley

- HAWKINS, R.P. PENGREE, S (1982). Television's influence on social reality. PEARL, D.; BOUTHILET, L. y LAZAR, J.(edición a cargo de), *Television and Behavior :Ten years of scientific progress and implications for the 80's*, vol. 11, Technical reviews. Newbury Park, Rockville: MD, National Institute of Mental Health, pp:224-22
- HAWKINS, R.P. PENGREE, S (1990). Divergent psychological processes in constructing social reality from mass media content. SIGNORIELLI, N. y MORGAN, M.(edición a cargo de), *Cultivation analysis: New directions in media effects research*. Newbury Park: CA: Sage, pp:35-50
- HERBERT, M. (1992). *Entre la tolerancia y la disciplina*. Barcelona: Paidós
- HOFFNER, C. (1996): Children's wishful identification and parasocial interaction with favorite television characters. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 40 (3), pp:389-402
- HOFFNER, C. Y BUCHANAN, M. (2005): Young adults' wishful identification with television characters: the role of perceived similarity and character attributes. *Media Psychology*, 7, pp:325-351
- HOFFNER, C. Y CANTOR, J. (1991). Perceiving and responding to mass media characters. BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Eds.), *Responding to the screen. Reception and reaction processes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:63-102
- HUERTAS, A. (2002). *La audiencia investigada*. Barcelona: Gedisa
- IBAÑEZ MARTIN, J. (1981): Introducción al concepto de Adoctrinamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 153, pp:81-97
- IGARTUA, J.J. (2007). *Persuasión Narrativa*. Alicante: Club Universitario
- IGARTUA, J.J. (1996). Arte, medios de comunicación y persuasión. Una perspectiva sociocultural sobre la influencia psico-social de las obras dramáticas. *Tesis doctoral*. San Sebastián: Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco
- IGARTUA, J.J. Y HUMANES, M.L. (2004). *Teoría e investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis
- IGARTUA, J.J. Y PAEZ, D. (1997): El cine sobre la Guerra Civil Española: Una investigación sobre su impacto en actitudes y creencias. *Boletín de Psicología*, 57, pp:7-39
- IGARTUA, J.J. Y PAEZ, D. (1998): Validez y fiabilidad de una escala de empatía e identificación con los personajes. *psicotema*, Vol 10. Nº 2, pp:423-436
- IGARTUA, J.J.; MUÑIZ, C.; CALVO, P.; OTERO, J.A. Y MERCHAN, J. (2005). La imagen de la inmigración en la prensa y la televisión. Aproximaciones empíricas desde la teoría del framing. SABUCEDO, J.M., ROMAY, J. Y LOPEZ-CORTON, A. (Comps.), *Psicología política, cultura, inmigración y comunicación social*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, pp:239-246

- IGLESIAS, J. (1994). *Influencia de la televisión en la infancia y adolescencia andaluzas*. Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales
- IGNATIEFF, M. (1992): La cultura de lo instantaneo. *Letra Internacional*, 27, pp:45-47
- ISEN, A.M. (1984). Toward understanding the role of affect in cognition. WYER, R.S. y SRULL, T.R. (Eds.) *Handbook of social cognition*. Vol. 38. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, Associates, pp:179-239
- ISEN, A.M. (1987): Positive effect, cognitive processes and social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, pp:203-253
- JAUREGUI, R. (2009): Reputación corporativa, RSC, sostenibilidad, acción social... ¿De qué hablamos?. *Revista Telos*, 79
- JAUSET, J. (2000). *La investigación de audiencias en televisión*. Barcelona: Paidós
- JIMENEZ, J.R. (1997): La educación en Valores y los Medios de Comunicación. *Comunicar*, 9, pp:15-22
- JO, E. Y BERKOWITZ, L. (1994). A priming effect analysis of media in audiences: an update. BRYANT, J. y ZILLMAN, D.: *Media effects: Advances in theory and research*. Hillsdale: NJ: Erlbaum
- KAPLUN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre
- KAPLUN, M. (1992). *A la Educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC
- KELMAN, H.C. (1961): Processes of opinion change. *Public Opinion Quarterly*, 25, pp:57-78
- KIMMEL, D.C. Y WEINER, I.B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel
- KIRK, R. (2003). *Un programa para conservadores*. Madrid: El buey mudo
- KLIMMT, C., HARTMANN, T. Y SCHRAMM, H. (2006). Parasocial interactions and relationships. BRYANT, J. y VORDERER, P. (Eds.), *Psychology of entertainment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:291-313
- KLITGAARD POVLSEN, K. (1996): Global teen soaps go local: Beverly Hills 90210, in Denmark. *Young, Nordic Journal of Youth research*, 4 (4)
- KONIJN, E.A. Y HOORN, J.F. (2005): Some like it bad: testing a model for perceiving and experiencing fictional characters. *Media Psychology*, 7, pp:104-144
- KROSNICK, J.A.; ANAND, S.N. Y HAITI, S.P. (2003): Psychosocial predictors of heavy television viewing among preadolescent and adolescents. *Basic and Applied Social Psychology*, 25: 2, pp:87-110

- KUNERT, M. (2012). *Nerds on Television and the Lessons they Teach. A Qualitative Analyse of the Sitcom "The Big Bang Theory": Master Thesis*. Netherland, School of History, Culture and Communication, Erasmus Universiteit Rotterdam
- LACALLE, C. (2014). *Jóvenes y ficción televisiva: construcción de identidad y transmedialidad*. Barcelona: OC
- LANG, A. (1994). *Measuring psychological responses to media messages*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- LECOCQ, N. (2013). Nuevos dispositivos y oportunidades para la difusión de contenidos. *Smart Content*. Sevilla: Fundación Audiovisual de Andalucía
- LEDOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel Planeta, Col. Documento
- LEDOUX, J. (2002). *Synaptic Self: How Our Brains, Became Who We Are*. New York: Viking Press
- LEMISH, D. (1985): Soap opera viewing in college: a naturalistic inquiry. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 29 (3), pp:275-293
- LEPOVETSKY, G. (2004). *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética, medios de comunicación y empresa*. Barcelona: Anagrama
- LIVINGSTONE, S. (1990). *Making sense of televisión: the psychology of audience interpretation*. Oxford: Pergamon Press
- LOCHARD, G. Y BOYER, H. (1995). *Notre écran quotidien*. París: Dunot
- LOPEZ, N. (2008). *Manual de guionista de comedias televisivas*. Madrid: T&B Editores
- LOSCERTALES, F. Y BONILLA, J. (2009). ¿Por qué el cine se ocupa de los valores? ¿Es útil para educar en valores?. *CORDOBA, M. y CABERO, J. (Comp.), Cine y diversidad social*. Sevilla: Editorial Mad, S.L
- LOW, J. Y DURKIN, K. (1998): Structure and causal connections in children's on line television narratives. What develops?». *Cognitive Development*, 13, pp:201-225
- LULL, J. (1995). *Media, Communications, Culture. A Global Approach*. Cambridge: Polity Press
- LULL, J. (1995). *Media, Communications, Culture. A Global Approach*. Cambridge: Polity Press
- MACKIE, D.M. Y WORTH, L.T. (1991). Feeling good, but not thinking straight: the impact of positive mood on persuasion. *FORGAS, J.P. (Ed.), Emotion and social judgments*. Oxford: Pergamon Press, pp:201-219
- MAQUA, J. (1992). *El docudrama: fronteras de la ficción*. Madrid: Cátedra
- MAQUA, J. (1995). El estado de la ficción. ¿Nuevas ficciones audiovisuales?. *VV:AA. Historia general del cine, vol XII, El cine en la era del audiovisual*. Madrid: Cátedra

- MAQUA, J. (1996). Apuntes para una historia de las relaciones entre la realidad y ficción en la TV española. *BARROSO, J. y TRANCHE, R. (Coord.) Televisión en España 1956-1996*. Valencia: Archivos de la Filmotec, pp:23-24
- MARCOS, N. (2015): La era de la explosión seriéfila. *El País*
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cincel
- MARTIN BARBERO, J. (1997). Retos de la televisión a la educación y del país a la televisión. *Memorias del II Encuentro Nacional de Televisión Educativa*. Cali (Colombia): Universidad del Valle Televisión
- MARTIN BARBERO, J. Y REY, G. (1998). *Cultura, Medios y sociedad*. Colombia: Ces. Universidad Nacional
- MARTIN SERRANO, M. (1981): Epistemología de la comunicación y análisis de la referencia. *Cuadernos de comunicación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 51
- MARTIN SERRANO, M. Y VELARDE HERMIDA, O. (1996). *Informe Juventud en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- MARTIN, M. (1990): On the induction of mood. *Clinical Psychology Review*, 10, pp:669-697
- MAY, R. (1957). *Cine y televisión*. Madrid: Rialp
- MAYORDOMO, S.; ZLOBINA, A.; IGARTUA, J.J. Y PAEZ, D. (2003). Persuasión y cambio de actitudes. *PAEZ, D.; FERNANDEZ, I.; MORALES, J.F.; HIICI, C.; SANCHEZ, F.; CABALLERO A. ; UBILLOS, S. y YUBERO, S. (Eds.) Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson-Prentice Hall
- MCLUHAN, M. (1964). *Understanding Media. The extensions of man*. New York: McGraw-Hill
- MCQUAIL, D. (1991). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós (2ª edición)
- MCQUAIL, D. (1994). *Mass communication theory. An introduction*. Londres: Sage (3ª edición)
- MCQUAIL, D. Y WINDAHL, S. (1984). *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*. Pamplona: EUNSA (original publicado en inglés, 1981)
- MEDRANO, C; CORTES, P.A. Y PALACIOS, S. (2005): La televisión u el desarrollo de valores en la educación. *Educación*, 342, p:314
- MENTZ, C. (1968). *Essais sur la signification au cinéma*. Paris: Klincksieck
- MOHAMMED, S. (2001): Personal communication networks and the effects of an entertainment-education radio soap opera in Tanzania. *Journal of Health Communication*, 6 (2), pp:137-154

- MOLINER, M. (1988). *Diccionario de uso del Español. (Vol2)*. Madrid: Editorial Gredos
- MONTERO RIVERO, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona: Gedisa
- MOORE, D.L. HAUSKNECHT, D. Y THAMODARAN, K (1986): Time compression, response opportunity an persuasion. *Journal of Consumer Research*, 13, pp:85-99
- MORAGAS, M (1981). *Teorías de la Comunicación*. Barcelona: Gustavo Gili
- MORGAN, M. (1990). International cultivation analysis. N. Signorielli y M. Morgan. (edición a cargo de). *Cultivation analysis: New directions in media effects research*. Newbury Park CA: Sage, pp:225-248
- MORIN, E. (1975). *El espíritu del tiempo*. Madrid: Taurus
- MORÓN MARCHENA, J.A. (1997): Educación en Valores, transversalidad y medios de comunicación social. *comunicar*, 9, pp:43-49
- MOYA, J. (2014). *La ideología del esfuerzo*. Madrid: Catarata
- MUIR, S.A. (1993). Visual Argument for Social ends: Captain Planet and the integration of environmental values. *Annual Meeting of the Speech Communication Association*. Miami Beach.
- NAVI, R.L. Y KRCCMAR, M. (2004): Conceptualizing media enjoyment as attitude: implications for mass media effects research. *Communication Theory*, 14 (4), pp:288-310
- NOBLE, G. (1973): Effects, of different forms of filmed aggression on children's constructive and destructive play. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, pp:75-92
- NUÑEZ DOMINGUEZ, T. (2012). Comunicación, Sindicatos y Hecho Sociolaboral. *Anuario Socio Laboral*. Madrid: Fundación 1º de Mayo, pp:559-568
- NUÑEZ DOMINGUEZ, T. Y LOSCERTALES, F. (2005). *El cine ¿Espejo de la realidad?*. Madrid: Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía / Dirección General de Igualdad de Oportunidades
- NUÑEZ DOMINGUEZ, T. Y LOSCERTALES, F. (2007): El cine de animación visto en casa: dibujos animados y TV. *Comunicar*, 31, pp:757-763
- NUÑEZ DOMINGUEZ, T. Y LOSCERTALES, F. (2007). *La Intervención social. Programa de doctorado*. Sevilla: Facultad de Comunicación
- NUÑEZ DOMINGUEZ, T. Y LOSCERTALES, F. (2005): Arrinconando estereotipos en la Televisión: Un análisis transaccional. *Sistemas, Cibernética e informática*. Vol.2, 2, p:36
- OATLEY, K. (1994): A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics. Journal of Empirical Research on Literature, Media and the Art*, 23, pp:53-74



- OATLEY, K. (1999): Meeting of minds: dialogue, sympathy and identification in reading fiction. *Poetics. Journal of Empirical Research on Literature, Media and the Art*, 26, pp:439-454
- OATLEY, K. (2002). Emotions and the story worlds of fiction. GREEN, M.C.; STRANGE, J.J. y BROCK, T.C.(Eds.), *Narrative impact. Social and cognitive foundations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:39-69
- OLIVER, M.B. (2003). Mood management and selective exposure. BRYANT, J.; ROSKOS-EWOLDSEN, D. y CANTOR, J. (Eds.): *Communication and emotion. Essays in honor of Dolf Zillmann*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:85-106
- OROZCO TORO, J.A. (2010). *Incidencia de la Responsabilidad Social Corporativa en al imagen de marca*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
- OSKAMP, S. (1991). *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- PADILLA, G. Y REQUEIJO, P. (2010): La sitcom o comedia de situación: orígenes, evolución y nuevas prácticas. *Fonseca Journal of Communication*, 1, pp:187-218
- PAEZ, D. Y ADRIAN, J.A. (1993). *Arte, lenguaje y emoción. La función de la experiencia estética desde un perspectiva wygotskiana*. Madrid: Fundamentos
- PAEZ, D. Y CARBONERO, A.J. (1993): Afectividad, cognición y conducta social. *Psicothema*, 5 (1), pp:133-150
- PAISLEY, W.J. (1964): Identifying the Unknow Communicator in Painting, Literature and Music The Significance of Minor Encoding Habits. *Journal of Communication*, 14, pp:219-237
- PALACIOS,S., MEDRANO,C. Y CORTES, A. (2006): Valores, y preferencias televisivas: una experiencia universitaria. *comunicar*, 25, 9, p:290
- PARAISO, I. (1994). *Psicoanálisis de la experiencia literaria*. Madrid: Cátedra
- PASQUIER, D. (1996): Teen Series Reception: Television, Adolescente and Culture of Feelings. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 3 (3), pp:351-373
- PASQUIER, D. (1999). *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme, 3 (3), pp:351-373
- PERALTA,I. (2007): TV: Responsabilidad en la socialización. *Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*. Huelva: Grupo Comunicar, 31
- PEREZ GONZALEZ,E. (1995): Transversalidad de los medios de comunicación social. *Comunidad Educativa*, 228, pp:24-26
- PEREZ TORNERO, J.M. (2008). Media Literacy. New Conceptualisation, New Approach. VVAA (eds.) *Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue*. Göttenborg: Nordicom

- PERLOFF, R.M. (1993). *The dynamics of persuasion*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates
- PERRY, D.K. (2002). *Theory and research in mass communication. Context and consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- PERSE, E. M. (1986): Soap opera viewing patterns of college students and cultivation. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 30 (2), pp:175-193
- PERSE, E. M. (2001). *Media effects and society*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- PETTIT, C.M. (2009). *Medios y tecnologías de la información y la comunicación: socialización y nuevas apropiaciones*. Córdoba (Argentina): Brujas
- PETTY, R.E., CACIOPPO, J.T., SEDIKIDES, C. Y STRATHMAN, A.J. (1988): Affect and persuasion. A contemporary perspective. *American Behavioral Scientist*, 31 (3), pp:355-371
- PETTY, R.E., SCHUMANN, D.W., RICHMAN, S.A. Y STRATHMAN, A.J. (1993): Positive mood and persuasion: different roles for affect under high-and low-elaboration conditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (5), pp:5-20
- PETTY, R.E. Y CACIOPPO, J.T. (1986). *Communication and persuasion. Central and peripheral routes to attitude change*. Nueva York: Springer-Verlag
- PETTY, R.E. Y WEGENER, D.T. (1999). The Elaboration Likelihood Model: current status and controversies. CHAIKEN, S. y TROPE, Y.(Eds.), *Dual-process theories in social psychology*. Nueva York: The Guilford Press, pp:41-72
- PETTY, R.E., GLEICHER, F. Y BAKER, S.M. (1991). Multiple roles for affect in persuasion. FORGAS, J.P. (Ed.), *Emotion and social judgments*. Oxford: Pergamon Press, pp:181-200
- PETTY, R.E., PRIESTER, J.R. Y WEGENER, D.T. (1994). Cognitive processes in attitude change. WYER, R.S y SRULL, T.K. (Eds.), *Handbook of social cognition. Volume 2: applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, Associates, pp:69-141.
- PETTY, R.E., PRIESTER, J.R. (1996). Cambio de actitud de los más media: implicaciones del modelo de persuasión de elaboración probable. BRYANT, J. y ZILLMANN (Comps.), *Los efectos de los medios. Investigaciones y teorías*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:127-168
- PETTY, R.E., PRIESTER, J.R. Y BRIÑOL, P. (2002). Mass media attitude change: implications of the Elaboration Likelihood Model of persuasion. BRYANT, J. y ZILLMANN (Comps.), *Media effects. Advances in theory and research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:155-198
- PHILIPPOT, P. (1993): Inducing and assessing differentiated emotion-feeling states in the laboratory. *Cognition and Emotion*, 7, pp:171-193
- PIAGET, J. (1983). *Génesis de las estructuras lógicas elementales: clasificaciones y seriaciones*. Buenos Aires: Guadalupe

- PIÑUEL, J.L. (2002): Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 ( 1), pp:1-42
- PIÑUEL, J.L. Y GAITAN, J.A. (1995). *Metodología general*. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social, Madrid: Síntesis
- PORTILLA, I. (2007). *Fuentes de información, en apuntes de programa de doctorado curso 2007-2008*. Navarra: Departamento Empresa Informativa, Universidad de Navarra
- POTTER, W. J. (1990): Adolescents' perceptions of the primary values of television programming. *Journalism Quarterly*, 67, pp:843-853
- POTTER, W.J. (1998). *Media Literacy*. Thousand Oaks,CA: Sage
- PRADO, E. (2002): Televisión en la era digital: homogeneización versus diversidad. *telos*, 51, pp:45-49
- PRADO, E. (2009): Reptes de la convergencia digital per a la televisió. *Quaderns del CAC*, 31, pp:31-42
- PRINCE, G. (1973). *A grammar of stories: an introduction*. La Haya: Mouton
- PROPP, V. (1971). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos
- RAFFA, J. B. (1983): Television: The Newest Moral Educator. *Phi Delta Kappan*, 65 (3), pp:214-215
- RAMIREZ ALVARADO. M. M. Y GORDILLO. I. (2013): Modelos de tele-realidad: nomenclaturas actualizadas del hipergénero docudramático. *Anuario Ininco .Investigaciones de la comunicación. Número 1, vol.25*. Caracas, pp:239-255
- RAMIREZ, J.D. (2006). *La televisión y sus conexiones con la cultura de masas*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla
- RANEY, A.A. (2003). Disposition-based theories of enjoyment. *BRYANT, J.; ROSKOS- EWOLDSSEN, D. y CANTOR, J. (Eds.), Communication and emotion. Essays in honor of Dolf Zillmann*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:61-84
- RANEY, A.A. (2004): Expanding disposition theory: reconsidering character liking, moral evaluation and enjoyment. *Communication Theory*, 14 (4), pp:348-369
- REBOUL, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Universitaria
- RINCON, O. (2006). *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa
- ROCA, T. (1995). Comedia de Situación. *En Ficción Televisiva: series*. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores
- ROCHER, G. (1985). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder
- RODRIGO, M. (1989). *Modelos de la Comunicación*. Madrid: Tecnos

- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1988). *Comunicación y Enseñanza, en Educación y Comunicación*. Barcelona: Paidós
- RODRIGUEZ, P. (2006): Un sector joven con rápidos cambios. Tendencias en la industria de contenidos. *telos*, 69, pp:31-42, cuadernillo central
- RODRIGUEZ, Y. (2012). *Producción y programación de programas infantiles y educativos para televisión: Análisis de las estrategias para el desarrollo de una serie educativa de animación en el marco de la televisión andaluza. Tesis doctoral*. Sevilla: Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura. Facultad de Comunicación, Universidad de Sevilla
- ROKEACH, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press
- ROMERO, F. (2011). *Televidentes 2.0. A la búsqueda del espectador en la era digital*. Sevilla: Fundación Audiovisual de Andalucía
- ROMERO, P. (2013). La industria del entretenimiento audiovisual en la era digital. *Smart Content*. Sevilla: Fundación Audiovisual de Andalucía
- RUBIN, A. M. (1985): Uses of daytime television soap operas by college students. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 29 (3), pp:241-258
- RUBIN, A.M. (2002). The uses-and-gratifications perspective of media effects. *BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Eds.), Media effects. Advances in theory and research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:525-548
- RUBIN, A.M. (1994). Media Uses and Effects: A Uses and Gratifications Perspective. *BRYANT, J. y ZILLMAN, D.: Media Effects: Advances in Theory and research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- RUBIN, A.M. Y PERSE, E.M, (1987): Audiencia Activity and Soap Opera Involvement A Uses and Effects Investigations. *Human Communication Research*, 14, pp:246-268
- SANCHEZ, R. ISLA, P. Y SANCHEZ, F. (2012). *Medios de comunicación en el aula*. Barcelona: Octaedro
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel
- SCHAUN, A. (2002). *Educomunicação*. Rio de Janeiro: Mauad
- SCHELER, M. (1941). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Revista de Occidente
- SCHEUFELE, B. (2004): Framing-effects approach: a theoretical and methodological critique. *Communications*, 29
- SCHRAMM, M. (1990): Valores y Reforma Educativa. *Bordon*, 42 (3), pp:267-273
- SCHWARTZ, S.H. Y BILSKY, W. (1987): Toward a universal Psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3

- SCHWARZ, N. BLESS, H. (1991): Happy and mindless, but sad and smart? The impact of affective states on analytic reasoning. *FORGAS, J.P. (Ed.) Emotion and social judgments*. Oxford: Pergamon Press, pp:55-71
- SEVERIN, W.J. Y TANKARD, J.W. (1997). *Communications Theories: Origins, Methods, and Uses in the Mass Media*. New York: Longman Publishers
- SHERIF, C.W. Y SHERIF, M. (1967). *Attitude, ego-involvement and change*. Nueva York: Wiley
- SHERIF, C.W.; SHERIF, M. Y NEBERGALL, R.E. (1965). *Attitude and attitude Change. The social judgment-involvement approach*. Philadelphia: W.B. Saunders
- SHERIF, M. Y HOVLAND, C.I. (1961). *Social judgement. Assimilation and contrast effect in communication and attitude change*. New Haven, CT: Yale University Press
- SIERO, F.W. Y DOOSJE, B.J. (1993): Attitude change following persuasive communication: integrating social judgment theory and the elaboration likelihood model. *European Journal of Social Psychology*, 23 (5), pp:541-554
- SIERRA BRAVO, R. (1995). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo (10ª edición)
- SIGNORIELLI, N. (1989): Television and conceptions about sex roles: Maintaining conventionality and the status quo. *Sex Roles: Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers*, 21, pp:341-360
- SIGNORIELLI, N. Y MORGAN, M. (1990). *Cultivation analysis: New directions in media effects research*. Newbury Park: CA, Sage
- SIGNORIELLI, N. (1990). Television's contribution to adolescents' perceptions about work. *Informe presentado en la conferencia anual de la Speech Communication Association, Chicago*
- SILVERSTONE, R. (1996). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu
- SIMÓ, F. (2011): ¿Por qué el fenómeno "Glee" no triunfa en España?. *Mundo Plus TV*. 13 abril de 2011
- SINGHAL, A. Y ROGERS, E.M. (1999). *Entertainment-Education. A communication strategy for social change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- SINGHAL, A. Y ROGERS, E.M. (2002): A theoretical agenda for entertainment-education worldwide. *Communication Theory*, 12(2), pp:117-135
- SINGHAL, A. Y ROGERS, E.M. (2004). The status of entertainment- education worldwide. *SINGHAL, A.; CODY, M.J.; ROGERS, E.M. y SABIDO, M. (Edes.), Entertainment-education and social change. History, research and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:3-20
- SLATER, M.D. (2002). Entertainment Education and the persuasive impact of narratives. *GREEN, M.C.; STRANGE, J.J. y BROCK, T.C. (Eds.) Narrative impact. Social and cognitive foundations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:157-181

- SLATER, M.D. Y ROUNER, D. (2002): Entertainment education and elaboration likelihood: understanding processing of narrative persuasion. *Communication Theory*, 12 (2), pp:173-191
- SOARES I.O. (1999): Comunicação/Educação. A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato*. Brasília, 1
- SOOD,S., MENARD,T. Y WITTE, K. (2004). The Theory behind entertainment-education. SINGHAL, A.; CODY, M.J.; ROGERS, E.M. y SABIDO, M. (Edes.), *Entertainment-education and social change. History, research and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:117-149
- SPRANGER (1954). *Formas de vida. Psicología y ética de la personalidad*. Madrid: Revista Occidente
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- TAN, A.; NELSON, L. ; DONG, Q. Y TAN,G. (1997): Value acceptance in adolescent socialization: A test of a cognitive-functional theory of television effects». *Communication Monographs*, 64, pp:82-97
- TAN, E.S. (1996). *Emotion and the structure of narrative film. Film as an emotion machine*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- TANNENBAUM, P.H. (1980). *The entertainment functions of televisión*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- TARIN, F.J. (2006). *Discursos de la ausencia: elipsis y fuera de campo en el texto fílmico*. Valencia: Ediciones de la Filmoteca
- TEDOROV, T. (1972). Las categorías del relato literario. *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo
- TESSER, A. Y SHAFFER, D.R. (1990): Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 41, pp:479-523
- TIERNO JIMÉNEZ, B. (1996). *Guía para educar en valores humanos*. Madrid: Taller de Editores. S.A
- TOUS, A. (2009): Paleotelevisión, neotelevisión y metatelevisión en las series dramáticas estadounidenses. *Comunicar nº33, v. XVII, Revista Científica de educocomunicación; ISSN: 1134-3478*, pp:175-183
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel
- TUBELLA, I. (2004). Television and Internet in the Construction of Identity. CASTELL, M. y CARDOSO, G. (Eds) *The Network Society*. Washington DC.: Center for Transatlantic Relations, pp:282-293
- TURKLE, S. (1996). Parallel Lives: Working on Identity in Virtual Space. GRODIN,D. y LINDLOF, T.R. (Comps), *Constructing the Self in a Mediated World*. London: Sage

- VALKENBURG, P.M. Y PETER, J. (2006). Fantasy and imagination. *BRYANT, J. y VORDERER, P. (Eds.), Psychology of entertainment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:105-117
- VANDER ZANDEN, J.W. (1986). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós
- VAUGHAN, P.W., ROGERS, E.M., SINGHAL, A. Y SWALEHE, R. M. (2000): Entertainment-Education and HIV/AIDS prevention: a field experiment in Tanzania. *Journal of Health Communication*, 5, pp:81-100
- VAZQUEZ, J.L. (2013). La industria del entretenimiento audiovisual en la era digital. *En Smart Content*. Sevilla: Fundación Audiovisual de Andalucía
- VICENTE, F. (1994). Ideología y valores en la adolescencia. *AGUIRRE, A. (ed.) Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo
- VON CUBE, F. (1981). Exigir en vez de mirar. *Actas del Symposium Internacional de Filosofía de la Educación*. Barcelona: Departament Ciències de l'Educació/U.A.B
- VON FEILITZEN, C. (2008): Children and Media Literacy: critique, practice, democracy. *Doxa*, 6, pp:317-332
- VORDERER, P. (1993): Audience involvement and program loyalty. *Poetic. Journal of Empirical Research on Literature, Media and the Arts*, 22, pp:89-98
- VORDERER, P. (2001): It's all entertainment-sure. But what exactly is entertainment? Communication research, media psychology and the explanation of entertainment experiences. *Poetic. Journal of Empirical Research on Literature, Media and the Arts*, 29, pp:247-261
- VORDERER, P. (2003). Entertainment theory. *BRYANT, J.; ROSKOS-EWOLDSSEN, D. y CANTOR, J. (Eds.), Communication and emotion. Essays in honor of Dolf Zillmann*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:131-153
- VORDERER, P. (2006). Motivation. *BRYANT, J. y VORDERER, P. (Eds.), Psychology of entertainment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:3-17
- VORDERER, P. (2000). Interactive entertainment and beyond. *ZILLMANN, D. y VORDERER, P. (Eds.), Media entertainment. The psychology of its appeals*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:21-36
- VYGOTSKI, L.S. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral
- WOLF, M. (1984): Géneros y televisión. *Quaderns de Comunicació i Cultura*. Barcelona: UAB, 9, pp:189-198
- WOLF, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Barcelona: Paidós
- WOLF, M. (1997). *La investigación de la comunicación de masas: crítica y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós
- ZABALZA, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea

- ZAZZO, R. Y ZAZZO, B. (1962). Les films pour les enfants de 7 á 12 ans. ZAZZO, R. *Conduites et conscience*. Neuchâtel: Delachaux-Niestlé
- ZILLMANN, D. (2000). The coming of media entertainment. ZILLMANN, D. y VORDERER, P. (Eds.), *Media entertainment. The psychology of its appeals*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:1-20
- ZILLMANN, D. (2003). Theory of affective dynamics. Emotions and moods. BRYANT, J.; ROSKOS-EWOLDSEN, D. y CANTOR, J. (Eds.): *Communication and emotion. Essays in honor of Dolf Zillmann*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:533-567
- ZILLMANN, D. (2006). Empathy: affective reactivity to others' emotional experiences. ZILLMANN, D. y VORDERER, P. (Eds.), *Media entertainment. The psychology of its appeals*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:151-181
- ZILLMANN, D. (2006). Dramaturgy for emotions from fictional narration. BRYANT, J. y VORDERER, P. (Eds.), *Psychology of entertainment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:215-238
- ZILLMANN, D. (1988): Mood Management through communication choices. *American Behavioral Scientist*, 31 (3), pp:227-340
- ZILLMANN, D. Y BRYANT, J. (1996). El entretenimiento como efecto de los media. BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teoría*. Barcelona: Paidós, pp:583-616
- ZILLMANN, D. (1991). Television viewing and physiological arousal. BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Eds.), *Responding to the screen. Reception and reaction processes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp:103-134
- ZUNZUNEGUI, S. (1992). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra



## 9. WEBGRAFÍA

---

### Webgrafía del Marco Teórico

ACCENTURE (2008). Television in Transition. Evolving consumption habits in broadcast media Worldwide.

[http://www.primaonline.it/wp-content/plugins/Flutter/files\\_flutter/1229614714file123146581666512.pdf](http://www.primaonline.it/wp-content/plugins/Flutter/files_flutter/1229614714file123146581666512.pdf)

Estudio de la consultora Accenture de 2008 sobre los hábitos de los consumidores de la “televisión en transición” (Fecha de consulta: 3/3/15)

ACCENTURE (2009). Accenture Consumer Broadcast Survey 2009. Television: entering the era of mass-fragmentation.

[http://la-rem.eu/wp-content/uploads/2013/11/Accenture\\_2009\\_Consumer\\_Broadcast\\_Survey.pdf](http://la-rem.eu/wp-content/uploads/2013/11/Accenture_2009_Consumer_Broadcast_Survey.pdf)

Estudio de la consultora Accenture de 2009 sobre los hábitos de los consumidores “entrando en la era de la transformación de los mass-media” (Fecha de consulta: 3/3/15)

Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación

[www.aimc.es](http://www.aimc.es)

Web perteneciente esta Asociación, formada por un amplio grupo de empresas cuya actividad está referida a la comunicación y cuyo objetivo es conocer lo más y mejor posible cómo es el consumo de medios en España. (Fecha de consulta: 4/3/15)

LOGSE (1990).

<http://www.educacion.gob.es/mecd/oposiciones/files/logse.pdf>

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Ministerio de Educación. Gobierno de España.

Oleadas del informe Televidente 2.0

[http://www.slideshare.net/TCAnalysis/televidente-2010-informeejecutivov3?from=ss\\_embed](http://www.slideshare.net/TCAnalysis/televidente-2010-informeejecutivov3?from=ss_embed)

<http://www.slideshare.net/TCAnalysis/primera-oleada-del-observatorio-sobre-ocio-yconsumos-culturales>

<http://www.slideshare.net/TCAnalysis/tca-201a-observatorio-redes-informepublico2-2>

[http://www.slideshare.net/IAB\\_Spain/ii-estudio-iab-spain-sobre-mobile-marketing-2010](http://www.slideshare.net/IAB_Spain/ii-estudio-iab-spain-sobre-mobile-marketing-2010)

Enlaces con las distintas oleadas del informe Televidente 2.0, de Cocktail Analysis (fecha consulta: 7/3/15)

Sociedad General de Autores

[www.sgae.es](http://www.sgae.es)

Entidad de gestión colectiva dedicada a la defensa y gestión de los derechos de propiedad intelectual. Su misión fundamental es la protección y reparto de la remuneración de los autores por la utilización de sus obras. (Fecha Consulta: 7/3/15)

Educación. TV

<http://educacion.tv/>

Espacio en la red de Canal Sur, destinado a los docentes, donde se suben contenidos indexados por áreas de conocimiento que pueden ser utilizados para la enseñanza.

The Cocktail Analysis

<http://tcanalysis.com/>

Empresa de estudio de audiencias

## Webgrafía de la parte empírica

Canal Plus Series

<http://www.canalplus.es/creoenlasseries>

Portal de Canal Plus donde se ofrece una gran oferta de series para ser consumidas previo pago. (Fecha de consulta: 10/4/2015)

Portal Wuaki

<https://es.wuaki.tv/>

Portal de contenidos donde se ofrece una gran oferta de series (y películas) para ser consumidas online previo pago (Fecha de consulta: 11/4/2015)

Portal Movistar

[http://www.movistar.es/particulares/television/movistar-imagenio/movistar-series?sem=sem-brand\\_product\\_tv:movistartvseries&qclid=CjwKEAjwg7yqBRCu5](http://www.movistar.es/particulares/television/movistar-imagenio/movistar-series?sem=sem-brand_product_tv:movistartvseries&qclid=CjwKEAjwg7yqBRCu5)

Portal de Movistar donde se ofrece información de la gran oferta de series para ser consumidas con las distintas ofertas de su plataforma (Fecha de consulta: 11/4/2015)

Hisshare

<http://www.hisshare.com>

Portal de referencias de películas y series, para compartición P2P. (Fecha consulta: 11/4/15)

Portal oficial de la serie Glee

<http://www.fox.com/Glee/Glee-to-me>

Portal oficial de la cadena Fox, donde se ofrece toda la información de la serie Glee, además de capítulos online. (Fecha consulta: 10/10/14)

Portal IMDB

<http://www.imdb.com/title/tt1327801/>

Página web del portal IMDB (Internet Movie Database) con la información sobre la serie Glee. (Fecha consulta: 15/10/14)

Antena 3

<http://www.antena3.com/series/Glee/>

Página web de la serie Glee oficial del grupo A3Media. (Fecha consulta: 10/10/14)

Google+

<https://plus.google.com/+GLEE/videos>

Página oficial de Glee en Google+ (Fecha consulta: 10/10/14)

Glee Project:

<http://www.oxygen.com/the-Glee-project>

Página del Proyecto Glee, en Oxygen Media (de NBC Universal) (fecha consulta: 11/10/2014).

Documental:

<http://www.channel4.com/programmes/Gleeful-the-real-show-choirs-of-america/on-demand/49620-001>

Documental de Channel 4 «Gleeful: The Real Show Choirs of America». UK: Channel 4. (fecha consulta: 1/2/2015).

MCCLINTOCK, P. (2011): Referencia a la película de Glee:

<http://www.hollywoodreporter.com/news/fox-release-3d-Glee-concert-185348>

«"Glee Live! 3D!," featuring the North American tour, will be released Aug. 12.». The Hollywood Reporter. (fecha consulta: 14/10/14).

Reportaje visita del elenco de Glee a la Casa Blanca.

<http://news.bbc.co.uk/2/hi/entertainment/8569077.stm>

BBC News. (Fecha consulta: 14/10/14).

SEIDMAN, R. (2009): Índices de Audiencia

<http://tvbythenumbers.com/2009/05/27/top-fox-primetime-shows-may-18-24-2009/19470>

Portal zap2it. Índices de audiencia en la semana del 18 al 24 de mayo de 2009 en el canal FOS. (Fecha consulta: 11/10/14)

Página de noticias y referencias sobre la música de Glee:

<http://www.Gleethemusic.com>

(Fecha consulta: 11/10/14)

SHENEIDER, M. (2008): Artículo de la revista Variety

<http://www.variety.com/article/VR1117989408.html?categoryid=14&cs=1>.

“Fox greenlights ‘Glee’ pilot”. Variety. (fecha de consulta: 15/10/2014)

FERNÁNDEZ, M.E. (2014): Artículo en Los Ángeles Time

<http://articles.latimes.com/2009/apr/26/entertainment/ca-Glee26>

«Will TV audiences watch with 'Glee'?». Los Ángeles Times. (Fecha de consulta: 16/10/2014)

SIMÓ, F. (2011): Artículo en página web de información de Canal Plus

<http://www.mundoplus.tv/blogs/series/2011/04/%C2%BFpor-que-el-fenomeno-Glee-no-triunfa-en-espana/>

“¿Por qué el fenómeno ‘Glee’ no triunfa en España?”. (Fecha de consulta: 14/10/2014).

CHEN, S.(2010): Artículo en la página web de CNN México

<http://mexico.cnn.com/entretenimiento/2010/11/17/las-preparatorias-en-eu-se-inspiran-en-la-serie-Glee-y-fomentan-el-coro>

“Las preparatorias en EU se inspiran en la serie 'Glee' y fomentan el coro” (fecha de consulta: 12/10/14)

Audiencia último capítulo

<http://www.pizquita.com/audiencias/audienciasusa/la-aventura-de-Glee-se-acaba-delante-de-2-6-millones-de-espectadores/>

Artículo con referencias de los índices de audiencia en los EEUU (fecha de consulta: 10/10/14)

JORDAN, T. (2010):

<http://www.ew.com/article/2010/06/09/exclusive-little-brown-to-publish-Glee-books>

“‘Glee’ exclusive: Little, Brown to publish books”. Entertainment Weekly (en inglés). Time Inc. (fecha consulta: 1/2/2015).

SELLERS, J.A. (2010):

<http://www.ew.com/article/2010/06/09/exclusive-little-brown-to-publish-Glee-books>

“Little, Brown Launching 'Glee' Publishing Program”. Publishers Weekly (en inglés). (fecha consulta: 1/2/2015).

STANLEY, T.L. (2010):

<http://latimesblogs.latimes.com/showtracker/2010/06/Glee-swag-hits-stores-in-fall-shows-tv-shows-licensing-crazy.html>

“What you're watching”. Los Angeles Times (en inglés) (Tribune Company). (fecha consulta: 1/2/2015).

STELTER, B. (2010)

[http://www.nytimes.com/2010/06/30/arts/television/30arts-JOINTHEGLEEC\\_BRF.html?\\_r=1](http://www.nytimes.com/2010/06/30/arts/television/30arts-JOINTHEGLEEC_BRF.html?_r=1)

«Join the 'Glee' Club». *The New York Times* (The New York Times Company). (fecha consulta: 1/2/2015).

STACK, T. (2010)

<http://www.ew.com/article/2010/06/29/Glee-reality-series-oxygen>

«'Glee' reality show to air on Oxygen along with episodes of the original series». *Entertainment Weekly*. Time Inc. (fecha consulta: 1/2/2015).

SLEZAK, M. (2011)

<http://tvline.com/2011/08/21/the-Glee-project-season-finale-recap-winner-oxygen/#more-242606>

«The *Glee* Project Season Finale Recap: And the Winner Is...». TV Line. Mail.com Media. (fecha consulta: 1/2/2015).

SIMON, J. (2010):

<http://www.mirror.co.uk/tv/tv-previews/Gleeful-the-real-show-choirs-of-america-226743>

«Gleeful: The real show choirs of America: E4, 10pm». *Daily Mirror*. UK: Trinity Mirror. (fecha consulta: 1/2/2015).

MCCABE, M. (2010):

<http://www.mediaweek.co.uk/article/1003764/bunton-present-groupms-dont-stop-believing-five>

Mediaweek (fecha consult: 1/2/2015)

SERJEANT, J. (2009):

<http://www.reuters.com/article/2009/11/09/us-Glee-idUSTRE5A85EL20091109?pageNumber=1&virtualBrandChannel=10522>

«Glee brings joy to beleaguered music industry» (en inglés). Reuters. (fecha consulta: 1/2/2015).

MARTIN, D. (2009):

<http://www.latimes.com/entertainment/la-ca-Gleestage26-2009apr26-story.html>

«Glee' team rewrites the school musical». Los Angeles Times (en inglés). (fecha consulta: 1/2/2015).

KINON, C. (2009):

<http://www.nydailynews.com/entertainment/tv-movies/Glee-puts-edgy-spin-top-40-tunes-article-1.401147>

«Glee' puts edgy spin on Top 40 tunes». New York Daily News (en inglés). (fecha consulta: 1/2/2015).

<http://www.milenio.com/hey/television/Keywords- Gle base para otros shows- Big Time Rush-Empire 0 485351647.html>

Revista digital de México. Sección de TV. Artículo “Devuelve ‘Glee’ emoción por los musicales en TV” (Fecha de consulta: 1/2/2015)

Nominaciones al 14º SATELLITE AWARDS

<http://web.archive.org/web/20091202232928/http://www.pressacademy.com/satawards/awards2009.shtml>

«Decimo-cuarta entrega Anual del Premio Satellite Nominados y Ganadores». International Press Academy. (fecha consulta: 1/2/2015).

Premios Golden Globes 2009

<http://www.hfpa.org/browse/?param=/year/2009>

Ganadores a los Golden Globes mejor serie de Tv comedia o musical, año 2009 (fecha consulta: 1/2/2015).

Premios Golden Globes 2010

<http://www.hfpa.org/browse/?param=/year/2010>

Ganadores a los Golden Globes mejor serie de Tv comedia o musical, año 2010 (fecha consulta: 1/2/2015).

Premios WGA 2010

<http://www.wga.org/content/default.aspx?id=3888>

Premios Gremio de guionistas de America 2010 (fecha consulta: 1/2/2015).

Premios Gremio de Actores de América

<http://www.sagawards.org>

Página web de los premios del gremio de actores de Estados Unidos, donde encontrar las nominaciones y premios de Glee. (fecha consulta: 1/2/2015).

Premios Gremio de Directores de América

<http://www.dga.org/Awards/Explore.aspx>

Página de búsqueda de nominados y premiados en los premios de la DGA. (fecha consulta: 1/2/2015).

Premios EMMY

<http://www.emmys.com/shows/Glee>

Página web con resultados de nominaciones y premios obtenidos por Glee en los Premios Emmy. (fecha consulta: 1/2/2015).

Portal de la serie Glee en el grupo de comunicación Ten de Australia.

<http://tenplay.com.au/channel-eleven/Glee> (consultado el 5 de junio de 2015)

(fecha consulta: 1/2/2015).

Página Facebook de los fans de Glee Australia:

<https://www.facebook.com/Gleeaustralia>

(fecha consulta: 1/2/2015).

Página Twitter de los fans de Glee Australia:

<https://twitter.com/Gleefansau>

(fecha consulta: 1/2/2015).

Página de Glee en Fox8 Australia

<http://www.fox8.tv/shows/Glee>

(fecha consulta: 1/2/2015).

Antena3:

<http://www.antena3.com/series/Glee/>

Página Glee en España, en el grupo A3Media. (fecha consulta: 14/10/2014).

Fox:

<http://tv.foxlife.es/Glee>

Página de Glee en el canal Fox en España. (fecha consulta: 14/10/2014).

Facebook España

<https://es-la.facebook.com/Gleefansspain>

Página de fans de Glee en Facebook (fecha consulta: 14/10/2014).

Twitter España

<https://twitter.com/Gleefansspain>

Página de fans de Glee en Twitter (fecha consulta: 14/10/2014).

Portal Fórmula TV. Audiencias

<http://www.formulatv.com/series/Glee/audiencias/>

Audiencias de la primera temporada de la serie Glee en España. (fecha consulta: 14/10/2014).

Blog

<https://soyGleek.wordpress.com/>

Blog en español de Fans de Glee. (fecha consulta: 14/10/2014).

Wiki de Glee

[http://es.Glee.wikia.com/wiki/Wiki\\_Glee](http://es.Glee.wikia.com/wiki/Wiki_Glee)

Proyecto Wiki colaborativo para aficionados a la serie Glee. (fecha consulta: 14/10/2014).

ALABADI, H. (2015)

<http://www.formulatv.com/noticias/45815/dia-internacional-danza-que-fue-actores-un-paso-adelante/>

“Día Internacional de la Danza: ¿Qué fue de los actores protagonistas de 'Un paso adelante'?” (fecha consulta: 22/05/2015).

<http://www.eltevisero.com/2014/03/especial-memoria-de-television-series.html>

Chechu\_bob (2014) “Especial ‘Memoria de Televisión’: Series musicales” (fecha consulta: 22/12/2014).



CHECA, R.M. (2015):

<http://www.eltelevisero.com/2015/04/que-formatos-espanoles-triunfan-o-han.html>

“¿Qué formatos españoles triunfan o han triunfado en Italia?” (fecha consulta: 22/05/2015).

BEGARAÑO, T. (2001):

[http://elpais.com/diario/2001/12/26/radiotv/1009321201\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2001/12/26/radiotv/1009321201_850215.html)

“Escuela de Fama” (fecha consulta: 22/12/2014).

Blog:

<http://palabrasapunto.blogspot.com.es/2013/02/las-series-espanolas-de-siglo-xxi-ii.html>

Blog en el que se recopila mucha información sobre la serie *Un paso adelante* (fecha consulta: 23/12/2014).

Wikipedia.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Personajes\\_de\\_Un\\_paso\\_adelante](http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Personajes_de_Un_paso_adelante)

Relación y descripción de personajes de *Un paso adelante* en Wikipedia. (fecha consulta: 22/12/2014).

Recopilación de frases

<http://sobreseriesquemegustan.blogspot.com.es/search/label/Un%20Paso%20Adelante>

Recopilación de frases de la serie *Un paso adelante* (fecha consulta: 23/12/2014).

<http://www.abc.net.au/abc3/danceacademy/>

Página oficial de la serie australiana *Dance Academy* (Fecha de consulta: 7/3/2013)

<http://www.tv.com/shows/dance-academy/>

Portal con información sobre todos los programas de televisión en el ámbito internacional. Entrada sobre *Dance Academy* (Fecha de consulta: 19/3/2013)

[http://es.wikipedia.org/wiki/Dance\\_Academy](http://es.wikipedia.org/wiki/Dance_Academy)

Wikipedia. Entrada de la serie *Dance Academy* (Fecha de consulta: 7/3/2013)

KNOX, D. (2011):

<http://www.tvtonight.com.au/2010/05/dance-academy.html>

TvTonight. Revista de digital de programación de televisión australiana. (Fecha de consulta: 19/3/2013)

[http://www.imdb.com/title/tt1551948/?ref=fn\\_al\\_tt\\_1](http://www.imdb.com/title/tt1551948/?ref=fn_al_tt_1)

Referencia en IMDB (*Internet Movie Database*) de la serie *Dance Academy* (Fecha de consulta: 7/3/2012)

<http://www.disney.es/disney-channel/>

Portal del Canal Disney. En España este canal nace en 1998, cuando la empresa Disney y Sogecable llegan a un acuerdo para la distribución de una versión en español del canal norteamericano Disney Channel en la plataforma Canal Satélite Digital. El canal comenzó sus emisiones el 17 de abril de 1998. (Fecha de consulta: 19/3/2013)

<http://www.tvweeklogieawards.com.au/>

Es la página web de los Premios Logie, originalmente llamados TV Week Logie Awards o simplemente Logie Awards, son los premios más importantes de la televisión australiana y se celebran anualmente desde 1959. (Fecha de consulta: 19/3/2013)

<http://www.dga.org/>

Es la página web de los Premios del Sindicato de Directores (en inglés: *Directors Guild of America Awards*) son unos premios cinematográficos anuales otorgados por el Sindicato de Directores (DGA) de Estados Unidos, para reconocer las principales labores realizadas por sus realizadores miembros. (Fecha de consulta: 19/3/2013)

<http://www.awg.com.au/images/AWGIES/AWGIE%20Award%20Winners%201968-2014.pdf>

Relación de premios AWGIES. Son los que ofrecen el Gremio de Escritores australianos, que reconoce los mejores guionistas de Australia del cine, la televisión, el teatro y la radio. (Fecha de consulta: 19/3/2013)

<http://actf.com.au/news/10061/adg-awards-and-actf-honour-esben-storm>

Es la página web de los premios Esben Storm son aquellos que concede la Fundación de televisión para niños en Australia, "Australian Children's Television Foundation (ACTF)". (Fecha de consulta: 19/3/2013)

<http://www.mundoplus.tv/noticias/?seccion=series&id=5230>

Nota de prensa sobre la visita a España de los protagonistas de *Dance Academy* (fecha consulta: 26/12/2014).

<http://www.sensacine.com/series/serie-9510/temporada-18717/>

Sensacine: Base de datos con amplia información sobre series y películas. Referencia a la serie *Dance Academy* (fecha consulta: 26/12/2014).

<http://sobreseriesquemegustan.blogspot.com.es/2013/09/frases-de-dance-academy.html>

Blog donde se recopilan frases famosas de las series. Referencia a las frases de la serie *Dance Academy* (fecha consulta: 26/12/2014).

<https://es-la.facebook.com/pages/Dance-Academy-2-Temporada/338511462859105>

Página de Facebook de aficionados de la serie *Dance Academy* (fecha consulta: 26/12/2014).

## 10. GLOSARIO

---

3G:	Es la abreviatura la tercera generación de transmisión de voz y datos a través de telefonía móvil mediante UMTS (Universal Mobile Telecommunications System o servicio universal de telecomunicaciones móviles).
4G:	Son las siglas utilizadas para referirse a la cuarta generación de tecnologías de telefonía móvil. Es la sucesora de las tecnologías 2G y 3G, y que precede a la próxima generación, la 5G.
Accenture Consumer Broadcast Surrey (2008-2009):	Estudio sobre el consumo de las audiencias en los años 2008 y 2009 de ámbito internacional.
AIMC:	Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. La forman un amplio grupo de empresas cuya actividad gravita en torno a la comunicación, que tienen un interés en común: conocer lo más y mejor posible cómo es el consumo de medios en España.
Análisis Abstracto:	Tiene que ver con el estudio de lo no concreto, que no tiene realidad propia.
Análisis Fenomenológico:	Hace alusión a la teoría filosófica que se centra en el estudio de los fenómenos y de lo que se aparece.
Análisis Formal:	Se refiere al examen de los componentes y sus respectivas propiedades y funciones.
Antevenio:	Es una compañía que opera en la industria del marketing, especialmente dedicada a la publicidad a través de la red. Fue creada en Madrid a finales de 1997 y tiene un importante desarrollo en el ámbito internacional.
Audiencia:	Es el conjunto de personas que han estado en contacto con un medio de comunicación durante un periodo de tiempo determinado.

Audimetría:	Estudio de la Audiencia basado en una muestra permanente.
Audio Matching System. (AMS):	Anglicismo que se refiere al sistema de reconocimiento de la señal de audio que recoge muestras de audio que se comparan con las señales emitidas por las diferentes cadenas.
CD o CD-ROM (Compact Disc):	Disco óptico utilizado para almacenar datos en formato digital, de cualquier tipo de información, sea esta de audio, imágenes, vídeo, documentos y otros datos.
Cluster (a veces castellanizado como clúster):	Es un término inglés encontrado en varios tecnicismos. La traducción literal al castellano es "racimo", "conjunto", "grupo" o "cúmulo". En el ámbito de la industria hace referencia a un grupo de empresas.
Diégesis:	Hace referencia a la historia en la narrativa.
Diégesis:	Palabra que deriva del vocablo griego διήγησις (relato, exposición, explicación), y -de acuerdo con Gerald Prince en A Dictionary of Narratology- significa: 1. El mundo (ficticio) en que las situaciones y eventos narrados ocurren; 2. Contar, recordar, en oposición a mostrar. De este modo, el narrador es quien cuenta la historia. Él es el encargado de presentar a la audiencia o lectores implicados las acciones y pensamientos de los personajes. Los ejes de acción de la diégesis son tres: espacio, tiempo y personajes
Digitalización o conversión analógica-digital (conversión A/D o CAD):	Consiste en la transcripción de señales analógicas en señales digitales, con el propósito de facilitar su procesamiento (codificación, compresión, etcétera) y hacer la señal resultante (digital) más inmune al ruido y otras interferencias a las que son más sensibles las señales analógicas.
Disco duro multimedia:	Es un dispositivo externo en el cual se pueden introducir archivos multimedia y visualizarlos en la pantalla de un televisor. Se conecta a él mediante unos cables de entrada y salida de audio

	y vídeo, y al ordenador por un puerto USB de alta velocidad.
Disco duro (Hard Disk Drive, HDD):	Es el dispositivo de almacenamiento de datos que emplea un sistema de grabación magnética para almacenar archivos digitales. Se compone de uno o más platos o discos rígidos, unidos por un mismo eje que gira a gran velocidad dentro de una caja metálica sellada. Sobre cada plato, y en cada una de sus caras, se sitúa un cabezal de lectura/escritura que flota sobre una delgada lámina de aire generada por la rotación de los discos. Es memoria no volátil.
DVD (Digital Versatil Disc):	Disco óptico de almacenamiento de datos. El disco puede tener una o dos caras, y una o dos capas de datos por cada cara; el número de caras y capas determina la capacidad del disco.
EGM:	Estudio General de Medios. Se trata de un estudio poblacional de carácter multimedia y de periodicidad anual. Investiga las audiencias de los diferentes medios españoles e intenta dar un perfil más detallado del consumidor.
IMDb (Internet Movie Database):	Base de datos de películas en Internet. Es una base de datos en línea que almacena información relacionada con películas, personal de equipo de producción (incluyendo directores y productores), actores, series de televisión, programas de televisión, videojuegos, actores de doblaje y, más recientemente, personajes ficticios que aparecen en los medios de entretenimiento visual. Recibe más de 100 millones de usuarios únicos al mes y cuenta con una versión móvil. IMDb fue inaugurada el 17 de octubre de 1990, y en 1998 fue adquirida por Amazon.com.
InfoSys:	Término anglosajón que hace referencia al Software que permite analizar en profundidad los datos de audiencia para tomar decisiones de programación o planificación publicitaria. Todo ello de forma numérica y gráfica.

Microblogging, (o nanoblogging):	Es un servicio que permite a sus usuarios enviar y publicar mensajes breves, generalmente solo de texto. Las opciones para el envío de los mensajes varían desde sitios web, a través de SMS, mensajería instantánea o aplicaciones ad hoc.
Mini portátil (Netbook):	Es un tipo de ordenador portátil, de bajo coste y dimensiones reducidas, que aporta mayor movilidad y autonomía.
Mobile tv:	Anglicismo empleado para denominar al consumo de televisión a través del móvil.
Modelos:	Según Igartua: “El conjunto de enunciados que expresan relaciones entre variables de manera ordenada y que pueden contrastarse mediante procedimientos estadísticos multivariantes”
Multitasking:	Anglicismo que expresa la posibilidad de visionar múltiples contenidos y realizar a través de ellos múltiples tareas al mismo tiempo.
New media:	Término anglosajón que hace referencia a los nuevos medios de comunicación que surgen a través del desarrollo de internet.
On demand:	Anglicismo empleado para denominar la oferta de servicios bajo demanda, lo que permite ofrecer al usuario un acceso personalizado a los contenidos multimedia en el momento deseado.
Pen Drive:	Denominado también lápiz de memoria, lápiz USB, memoria externa o memoria USB (Universal Serial Bus). Es un tipo de dispositivo de almacenamiento de datos que utiliza memoria flash para guardar datos e información.
Performance:	Término anglosajón que hace referencia a actuar, a efectuar un comportamiento.
Plataforma:	Sistema que sirve como base para hacer funcionar determinados módulos de hardware o de software con los que es compatible. Dicho sistema está definido por un estándar alrededor del cual se determina una arquitectura de hardware y una plataforma de software (incluyendo

	entornos de aplicaciones). Al definir plataformas se establecen los tipos de arquitectura, sistema operativo, lenguaje de programación o interfaz de usuario compatibles.
Prestadores de Capas de servicio en red:	Son las empresas encargadas de proporcionar conectividad y selección de ruta entre dos sistemas de hosts (alojamiento) que pueden estar ubicados en redes geográficamente distintas. Un ejemplo son los buscadores o las redes sociales.
Prosumidor/a:	Acrónimo formado por la fusión original de la palabras productor/a y consumidor/a. Actividad que agrega valor a un producto, material en estado natural, servicio o al conocimiento en sí mismo, o bien, que sirve de soporte a nivel biológico y sistémico para la existencia de actividades remuneradas.
Rating medio:	Promedio de la audiencia, en los minutos que componen un programa, expresado en porcentajes.
Série collège:	Término francés. Se trata del tipo de series que se caracterizan por poner en escena a adolescentes dentro de un entorno escolar o universitario. Este formato se ha desarrollado en distintos países de Europa, Estados Unidos, Canadá y Australia.
Share:	Término anglosajón. Se trata de uno de los indicadores más importantes en la interpretación de los datos de la audiencia, que muestra cómo se distribuye dicha audiencia en los distintos canales de televisión. Es utilizado para indicar el éxito de un determinado programa sobre los programas de la competencia.
Sistemas Operativos:	(SO o, frecuentemente, OS -del inglés Operating System-): Programa o conjunto de programas de un sistema informático que gestiona los recursos de hardware y provee servicios a los programas de aplicación, ejecutándose en modo privilegiado respecto de los restantes (aunque puede que parte de él se ejecute



	en espacio de usuario). En definitiva, es el programa base de un ordenador que controla y gestiona todo el hardware y la ejecución del resto de aplicaciones y programas. Por ejemplo, Windows 10 es el último S.O. de la Compañía Microsoft.
SmartTV:	Anglicismo que se refiere al aparato de televisión que permite la integración de Internet y de las características Web 2.0 a la televisión digital. Estos dispositivos se centran en los medios interactivos en línea, en la televisión por Internet y en otros servicios como el vídeo a la carta.
Soap-opera:	Término anglosajón. Según Gordillo (2009 b), “programa dramático de carácter serial por arcos de episodios, y final abierto. El número de episodio puede cubrir varias temporadas durante periodos intermitentes de tiempo. Cada capítulo oscila en torno a 45 o 50 minutos.”
Spin-off:	Término anglosajón que se refiere a un proyecto nacido como extensión de otro anterior, o más aún de una empresa nacida a partir de otra mediante la separación de una división subsidiaria o departamento de la empresa para convertirse en una empresa por sí misma. En la televisión e historietas, una Spin-off es una serie de ficción cuyo protagonista proviene de una serie de ficción anterior (pero esta serie spin-off puede estar no en continuidad con la serie del origen).
Streaming:	Anglicismo empleado en la distribución de audio y video por internet para denominar la descarga continua de los contenidos multimedia de forma simultánea a la visualización de los mismos.
Target:	Término anglosajón, referido al público objetivo al que va dirigido un contenido audiovisual, elegido en función de ciertas características comunes de tipo socioeconómico y/o psicográfico.
TDT:	Televisión Digital Terrestre. Es el resultado de la aplicación de la tecnología

	digital a la señal de televisión, para luego transmitirla por medio de ondas hercianas terrestres, es decir, aquellas que se transmiten por la atmósfera sin necesidad de cable o satélite y se reciben por medio de antenas UHF convencionales.
Teen Soap:	Término anglosajón, que según Fedele y García-Muñoz (2010), “hace alusión a productos de ficción seriada, generalmente de corte dramático, dirigidos principal y específicamente al público juvenil, de entre 40 y 60 minutos de duración, producidos a partir de la década de los noventa, especialmente en países anglófonos y que narran historias y vidas de personajes adolescentes”.
Televisión por cable o CATV (Community Antenna Television):	Comúnmente denominada videocable o simplemente cable. Es un servicio de sistema de televisión por suscripción que se ofrece a través de señales de radio frecuencia que se transmiten a los televisores por medio de redes de fibra óptica o cable coaxial.
Televisión por Protocolo de Internet, Internet Protocol Television (IPTV):	Se ha convertido en la denominación más común para los sistemas de distribución por suscripción de señales de televisión o vídeo usando conexiones de banda ancha sobre el protocolo IP. A menudo se suministra junto con el servicio de conexión a Internet, proporcionado por un operador de banda ancha sobre la misma infraestructura pero con un ancho de banda reservado.
Televisión por satélite:	Es un método de transmisión televisiva consistente en retransmitir desde un satélite de comunicación una señal de televisión emitida desde un punto de la Tierra, de forma que ésta pueda llegar a otras partes del planeta. De esta forma es posible la difusión de señal televisiva a grandes extensiones de terreno, independientemente de sus condiciones orográficas.
Teorías:	Según Sierra Bravo (1985) “un conjunto de proposiciones que están conectadas de forma lógica e ideada ordenadamente para explicar una parte de la realidad”

Transmedia:	Anglicismo que según Henry Jenkins, es el “Proceso donde todos los elementos de la ficción se encuentran dispersos a través de múltiples canales de distribución, con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento única y coordinada. En una lógica transmedia ideal: cada medio hace una aportación propia, única y diferenciada al desarrollo de la narración.”
Triple play:	En telecomunicaciones, se define como el empaquetado de servicios y contenidos audiovisuales (voz, banda ancha y televisión). Es la comercialización de los servicios telefónicos de voz junto al acceso de banda ancha, añadiendo además los servicios audiovisuales (canales de TV y pago por visión). A veces se habla también del cuádruple play: haciendo distinción entre el uso de la telefonía fija y la telefonía móvil. Más allá aún, en el argot más reciente de las telecomunicaciones, se habla del "multiplay" dejando abierta la referencia a posibles nuevos entrantes en el desarrollo en los mercados de telecomunicaciones.
VCR:	(Acrónimo del inglés video cassette recorder) en español videograbadora. Es un tipo de magnetoscopio de uso doméstico, que utiliza una videocinta extraíble que contiene una cinta magnética para grabar audio y video de una señal de televisión de modo que pueda ser reproducido posteriormente. Muchos VCR poseen su propio sintonizador (para la recepción directa de la TV) y un temporizador programable (que permiten grabar cierto canal a una hora en particular).
Vimeo:	Red social de Internet basada en videos que permite compartir y almacenar videos digitales para que los usuarios comenten en la página de cada uno de ellos.
Wifi:	Nombre común en español proveniente de la marca certificadora Wi-Fi, que acredita que un dispositivo cumple

determinadas especificaciones de conexión. Es un mecanismo de conexión de dispositivos electrónicos de forma inalámbrica. Los dispositivos habilitados con wifi -tales como el ordenador personal, un televisor inteligente, una videoconsola, un teléfono inteligente o un reproductor de música- pueden conectarse entre ellos a través de un punto de acceso de red inalámbrica. Dicho punto de acceso tiene un alcance de unos veinte metros en interiores, distancia que es mayor al aire libre.