

DEPARTAMENT DE COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL I DE PUBLICITAT

Universitat Autònoma de Barcelona

**LA CONTRIBUCIÓN DE LAS
SERIES JUVENILES DE TELEVISIÓN
A LA FORMACIÓN DE LA
IDENTIDAD EN LA ADOLESCENCIA**

**Análisis del contenido y de la recepción
de la serie “Compañeros” (Antena 3)**

Tesis Doctoral dirigida por Amparo Huertas

Maria Elisa França Rocha

Financiación: CAPES/BRASIL

Barcelona - 2001

DEPARTAMENT DE COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL I DE PUBLICITAT

Universitat Autònoma de Barcelona

**LA CONTRIBUCIÓN DE LAS SERIES JUVENILES
DE TELEVISIÓN A LA FORMACIÓN DE LA
IDENTIDAD EN LA ADOLESCENCIA - Análisis del
contenido y de la recepción de la serie “Compañeros”
(Antena3)**

Tesis Doctoral

firma Autora

Maria Elisa França Rocha

firma Directora

Amparo Huertas

Barcelona, 2001

Dedicatoria:

Ao meu marido Eduardo e à minha filha Lara, que por amor, me acompanharam neste trabalho, e a meus pais, Ataulpho e Alda, que me ensinaram a acreditar nos sonhos e a lutar por eles.

Agradecimientos

Para hacer televisión, es necesario un equipo. También una tesis necesita apoyos. Agradezco sinceramente a los adolescentes y profesores del colegio Príncipe de Gerona, especialmente a la tutora del cuarto curso de ESO, Margarita Díaz, y a la producción de la serie *Compañeros*, sobre todo a los productores Susana y Alberto.

Mi reconocimiento especial a mi directora Amparo Huertas que, con competencia y generosidad, me ha orientado. Reconocimiento que es extensivo a mis eternos profesores: Dalísia Dolles, Milton Cabral Viana, Hélio do Amaral, y a los demás maestros que he tenido en mi vida profesional, Washington Novaes, Aloysio Biondi, José Antonio Menezes, Reynaldo Jardim, Jesco von Puttkamer, Cândido José Santiago Moraes, por sus lecciones de dedicación al trabajo y postura ética.

A los amigos sinceros Waldimir Piró Longo, Lenita Turchi, Dalva Borges por su apoyo incondicional. A Isabel Cabrera por la revisión del texto, a Ângela Valadares Dutra Souza Campos y Dulcília Helena Schroeder Buittoni, por sus valiosas sugerencias bibliográficas. A mi hermana Eliana França, que cuidó de nuestros intereses en Brasil, prestándonos la tranquilidad necesaria para la dedicación al doctorado en Barcelona.

Por su cariño, siempre presente, mi agradecimiento también a mis otros hermanos y a mi gran familia unidas por lazos de sangre y casamiento. A los amigos y familiares que compartieron con nosotros unos días en Barcelona, trayendo calor tropical, amor y alegría, y a los que nos esperan en casa y que nos consolaron con su afecto, sus cartas, sus llamadas telefónicas y sus mensajes por correo electrónico.

A. INTRODUCCIÓN GENERAL	11
I. OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO	15
II. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE CONOCIMIENTO E HIPÓTESIS.	16
III. INDICACIONES METODOLÓGICAS	18
III.1. SOBRE EL ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL PROGRAMA TELEVISIVO	20
III. 2. SOBRE EL ANÁLISIS DE LA RECEPCIÓN	24
III.2.1. La elección de la muestra	28
III.2.2. Técnicas de recogida de información	28
III.2.2.1. El Cuestionario Sociomediático	29
III.2.2.2. Las Redacciones	31
III.2.2.3. Los Grupos de Discusión	34
III.3. EL PROCESO METODOLÓGICO PASO A PASO	39
IV. EL CONTEXTO COMUNICATIVO	41
IV.1. LA OFERTA PROGRAMÁTICA	41
IV.2. EL CONSUMO DE LA AUDIENCIA ADOLESCENTE	45
B.PARTE TEÓRICA: COMUNICACIÓN SOCIAL E IDENTIDAD	
I. LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DESDE LA PSICOLOGÍA	48

I.1. EL PERÍODO DE LA ADOLESCENCIA, ETAPA CLAVE EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD	59
I.1.1. La función de la crisis de identidad	65
II. LA PARTICIPACIÓN DE LOS MEDIOS EN LA FORMACIÓN DEL YO	76
II.1- EL PAPEL DESTACADO DE LA TELEVISIÓN: LA REPRESENTACIÓN DE LO REAL, LO SIMBÓLICO Y LO IMAGINARIO	99
II.1.1. El Género como determinante del discurso televisivo	110
II.1.2. Las estrategias programáticas en busca de público	114
II.2. EL PAPEL DESTACADO DE LAS SERIES TELEVISIVAS DE FICCIÓN COMO TRANSMISORAS DE MODELOS SOCIALES	120
II.2.1. El sociodrama urbano	120
III. LA RECEPCIÓN Y LA FORMACIÓN DEL YO	129
III.1. EL CONCEPTO DE AUDIENCIA ACTIVA: LA LECTURA SINGULAR DEL RECEPTOR	129
III.2. LA RECEPCIÓN DEL ADOLESCENTE Y SU CONSUMO DE SERIES JUVENILES	145
C. PARTE EMPÍRICA	153
I. ANÁLISIS DEL UNIVERSO ADOLESCENTE	

REPRESENTADO EN LA SERIE JUVENIL DE TELEVISIÓN “COMPAÑEROS”	153
I.1- INTRODUCCIÓN	154
I.1.1. Compañeros: la serie juvenil de televisión más consumida por nuestra muestra	154
32 I.1.2. Información general sobre la serie Compañeros	162
I.1.2.1. Sobre la producción	167
I.2. EL CONTENIDO TEMÁTICO	173
I.2.1. Introducción: visión general	173
I.2.2. Los macrotemas y temas presentes	181
I.2.2.1. El Tratamiento discursivo	191
I.2.3- Conclusiones particulares	199
I.3. LOS DECORADOS	202
I.3.1- Descripción de los espacios públicos y privados	203
I.3.2- Relación entre los decorados y los macrotemas/temas	209
I.3.3- Conclusiones particulares	211
I.4- LAS RELACIONES INTERPERSONALES	213
I.4.1-Descripción	213
I.4.2- Conclusiones particulares:	219
I.5- LOS PROTAGONISTAS:	221
I.5.1- Descripción	224
I.5.2. Conclusiones particulares	258
I.6- LA PUBLICIDAD:	262
I.6.1- Descripción: estrategias y productos	262
I.6.2. Conclusiones particulares	270
II- ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA RECEPCIÓN ENTRE ADOLESCENTES DE LA SERIE JUVENIL DE TELEVISIÓN “COMPAÑEROS”	272
II.1- INTRODUCCIÓN: Las Características	

de los adolescentes miembros de la muestra	273
II.2- LA RECEPCIÓN DEL CONTENIDO TEMÁTICO VERBAL	284
II.2.1. Sobre las tramas de mayor y menor aceptación	284
II.2.1.1. Sobre la capacidad educativa de la serie	288
II.2.1.2. Conclusiones particulares	289
II.3- LA RECEPCIÓN DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES	303
II.3.1- Sobre la adecuación a la realidad adolescente	303
II.3.2- Conclusiones particulares	317
II.4- LA RECEPCIÓN DE LOS PROTAGONISTAS: EL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN	320
II.4.1. Sobre los protagonistas adolescentes	320
II.4.2. Conclusiones particulares	330
II. 5- LA RECEPCIÓN DE LA PUBLICIDAD	331
II.5.1. Sobre las estrategias y productos	331
II.5.2. Conclusiones particulares	338
III. EL UNIVERSO ADOLESCENTE REPRESENTADO VS. LA RECEPCIÓN ADOLESCENTE	336
III. 1. CUESTIONES GENERALES	336
III.2. EL CONTENIDO TEMÁTICO VERBAL	338
III.3. LAS RELACIONES INTERPERSONALES	344
III.4. LOS PROTAGONISTAS	348
III.5. LA PUBLICIDAD	358
D- CONCLUSIONES GENERALES	360
E- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	373
E. I- BIBILOGRAFÍA	389

A. INTRODUCCIÓN GENERAL

“pensar es el paseo del alma”

(cita médica antigua publicada por Marilena Chauí

en *O Olhar* 1987: 41).

Unimos dos de nuestras grandes pasiones en este trabajo: televisión y adolescencia.

Antes de ingresar como profesora en la Universidad Federal de Goiás (Brasil), trabajé durante 15 años en televisión desarrollando programas informativos, culturales y artísticos. El desafío de hacer una televisión de calidad siempre me ha fascinado por su capacidad de penetración y su acceso democrático, especialmente en nuestro país, Brasil, campeón del mundo en desigualdad social con una elevada población carente de información, educación y capacidad de participación política. Para muchos, la televisión allí es un pasaporte a la ciudadanía.

Esta vivencia tal vez sea la responsable de que partiéramos de una mirada constructiva, de la necesidad de buscar los aportes que la televisión ofrece a la vida cotidiana, por esto recurrimos al paradigma que conceptualiza la televisión como un factor de mediación importante, entre el sujeto y su entorno, y que considera la vivencia real y mediática como parte de una misma vida.

La propuesta de esta tesis es considerar el contenido televisivo y su conexión con el entorno en el que está insertado, porque éste es parte del mundo que lo generó. Por más que haya reclamaciones y protestas contra los abusos y perversidades de las representaciones televisivas, por más maligno que sea ese espectáculo y por más juicios que traiga autoritariamente, la programación televisiva es fruto de una cultura y tiene con ella un vínculo social.

Acreditamos que la televisión de un país refleja el sentido de su cultura. Por su poder de comunicación, de ampliación del universo real y simbólico, la televisión innova nuestras relaciones sociales. Su masificación amplía las interrelaciones y favorece la globalización en el sentido de que influye en contextos completamente alejados geográficamente, entre sí. Este medio acorta distancias espaciales y temporales, como pudimos constatar en Brasil con el impacto que tuvo en aldeas indígenas y comunidades aisladas y rurales donde la televisión ha llegado antes que el agua tratada u otras tecnologías básicas.

La fascinación que ejerce la televisión, entretanto, ha hecho también que ésta haya sido acusada, a lo largo de los últimos 40 años, de varias inconveniencias: manipula económica y políticamente, atenta contra culturas establecidas, va contra la comunicación en familia, la moral y los buenos costumbres y, principalmente, de enflaquecer los pilares de la cultura intelectual, como la literatura y el cine, después de que este medio también pasara a ser aceptado como cultura.

Las críticas no disminuyeron la popularidad de la televisión, ni impidieron que se integrase definitivamente en el hogar, como si se tratara de un alimento. Es precisamente esta televisión como alimento la que nos interesa, al entenderla como una proveedora de la vida contemporánea.

Partiendo del juicio de que la televisión está inserta en un contexto social dinámico y activo, buscamos adentrarnos en los estudios de la Comunicación Social y sus relaciones con la cultura.

Nos interesa investigar cómo la televisión contribuye en la formación de la identidad, centrándonos en la identidad adolescente por entender la adolescencia como una fase crucial del ser, su segundo renacer en el mundo, ahora con más autonomía y posibilidades subjetivas de elegir sus propios caminos que en épocas anteriores.

La franja de edad de la adolescencia suele ser habitual como objeto de análisis de los comunicadores y educadores, pero los cambios sociológicos exigen que se hagan nuevos estudios que acompañen el dinamismo de las mudanzas como, por ejemplo, la nueva conformación de la familia y del papel de la mujer en la sociedad, y los consecuentes cambios en el proceso de formación de la identidad e información de niños y adolescentes. (García Canclini, 1997 y Morin, 1992).

Existen algunas investigaciones que han constatado que los adolescentes, además de usar la televisión para entender, comprender su sociedad y extraer opiniones sobre los más diversos aspectos de la vida, emplean el medio para buscar una identificación con la sociedad y una identidad para si mismos. (McGuire, 1974 y 1985; Conway y Rubin, 1991; Bryant y Zillmann, 1996; Becheloni y Buonanno, 1997; Thompson, 1998; Giddens, 1998; Walkerdine, 1998 y Hartley 1999, entre otros). También hay una unanimidad en la psicología y el psicoanálisis (Ana Freud, 1975; Erikson, 1972 y 1981; Bettelheim, 1982 y 1995; Coleman, 1985) en creer que el adolescente pasa por profundas crisis de identidad y que los años de adolescencia son esenciales en su formación. No obstante, hay pocos abordajes de contenido cualitativo que investiguen las contribuciones de la televisión en la formación de la identidad de los jóvenes, a pesar de que la

relación público y televisión ha sido estudiada en profundidad.

Acreditamos que más conocimientos sobre el tema pueden aportar nuevas perspectivas para el estudio y para la producción de televisión.

I. OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO

Dicho todo esto, exponemos de forma esquemática los objetivos con los que parte esta Tesis Doctoral:

1- Estudiar las contribuciones de la televisión en la formación de la identidad adolescente. Esto es, analizar cómo aporta conocimientos e informaciones, condiciona opiniones y ofrece modelos de identificación al joven adolescente.

2- Estudiar la televisión como representación social. Creemos en la televisión como representación (Sánchez Noriega, 1997; Adoni y Mane, 1984; Gerbner, 1972) y nos gustaría poder indagar en la relación entre el proceso de formación de la identidad y esa representación.

3- Observar cómo los jóvenes adolescentes reciben la televisión. Analizar cómo se produce la recepción, si es un proceso activo y si ocurre con participación crítica. Queremos comprobar si los adolescentes tienen conciencia del contenido ideológico de los programas televisivos, cómo estas informaciones son procesadas y cómo están reflejadas en su vida cotidiana.

4- Averiguar si hay diferencias de género en el visionado televisivo del adolescente.

II. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE CONOCIMIENTO E HIPÓTESIS

Para construir el problema de conocimiento y poder aproximarnos al mismo, partimos de una pregunta básica:

¿Cómo colabora la televisión en la construcción de la identidad del adolescente, entendiendo ésta como uno de los instrumentos de construcción de modelos sociales?

A medida que íbamos consiguiendo respuestas, fuimos sintiendo la necesidad de elaborar interrogaciones más específicas y objetivas:

¿Qué ven los jóvenes en la televisión?

¿Cómo se construye el mensaje televisivo dirigido al adolescente en el marco del género de la ficción?

¿Cómo se buscan y se establecen las conexiones con los jóvenes en las series televisivas juveniles?

¿Cómo decodifican los jóvenes estos mensajes?

¿Qué diferencias específicas hay entre chicos y chicas en el visionado y la interpretación de la televisión?

A partir de estos cuestionamientos, elaboramos las siguientes hipótesis:

1- Las series juveniles de televisión son fuente de información y de

- formación de valores, aportan ideas que son aprovechadas por los adolescentes en la construcción de sus identidades.
- 2- Las series juveniles de televisión aportan a los adolescentes la expansión de recursos simbólicos que emplean en la formación de sus identidades. Les ofrecen posibilidades, horizontes y puntos de referencia simbólica, que serán incorporados en sus valores y opiniones.
 - 3- Las series juveniles de televisión sugieren posibilidades de actuación social a los jóvenes. Estos apoyados en la reflexión las utilizan como modelos a seguir.
 - 4- La recepción televisiva es personal y única, pero se dan diferencias grupales por el género.

III. INDICACIONES METODOLÓGICAS

Para abarcar la dimensión de la propuesta, elaboramos un proyecto que reuniese en una misma tentativa el medio, el contenido televisivo, y la recepción. Como el objetivo era llegar al significado que los jóvenes asignaban al contenido televisivo, trabajamos en dos frentes: análisis del contenido de un programa y análisis de la recepción de ese espacio. En concreto, escogimos la serie juvenil *Compañeros*, emitida por Antena 3, a partir de los resultados de un primer cuestionario aplicado a la muestra, como explicaremos más adelante.

III.1. SOBRE EL ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL PROGRAMA TELEVISIVO

Priorizamos analizar en la serie el universo adolescente retratado, esto es, todas las secuencias con participación de personajes adolescentes, deprecando las tramas de adultos y niños, que también suelen estar presentes en *Compañeros*. Nos concentramos en observar los temas relacionados con los adolescentes para poder indagar en su contribución al proceso de formación de la identidad en el público de esta edad.

Para esta fase del trabajo nos basamos en el esquema de Daniel Prieto Castillo(1988)¹ que sugiere que la lectura del discurso televisivo tenga cuatro planos:

- 1- Plano de Estructuras Básicas: que orientará el análisis de los planos fundamentales puestos en juego en el discurso para identificar la intencionalidad del mensaje: ideas núcleo, modos de predicación, grados de referencialidad, lo dicho y lo no-dicho, relación de complementariedad y relación de oposición.
- 2- Plano Narrativo: para el análisis de los ejes narrativos, el relato es donde se reconoce el sintagma, el esquema de situación: los personajes, competencias y móviles ambientales.
- 3- Plano del Análisis Estilístico: para reconocer la relación interna del discurso, la construcción de los enunciados y la combinación de los mismos en la construcción del estilo. Análisis del discurso modelo, universalización vía ejemplos, tópicos, redundancias, personalizaciones, despersonalizaciones, metáforas y comparaciones.

¹ Castillo, D. (1988) en Muela, A. (1996) Trabajo de Recerca: Educación para los Medios de Comunicación, Estudio comparativo de 5 propuestas Iberoamericanas para la lectura crítica de la televisión. Universidad Autònoma de Barcelona.

- 4- Plano Ideológico: lo que se predica, el modo de vida propuesto como válido, los modelos de relaciones y soluciones sociales - lo que dicen y lo que oculta. Los programas como instrumentos de la cultura de masas si responden a modelos que pretenden vender ideas, actitudes y comportamientos.

Los planos propuestos por Castillo sirven de base para un paradigma que intenta ver la televisión no sólo como imágenes y sonido, signos y palabras, sino también como un discurso integrado, que reconoce en los símbolos televisivos un amplio campo de estudio. Este paradigma también identifica los géneros como tipologías de discursos.

Para el análisis de la serie pasamos a grabar semanalmente el programa *Compañeros*, durante dos meses, y a pesquisar todo lo que se había publicado al respecto de la serie, desde datos de audiencia y de la producción hasta críticas y cartas de lectores. En concreto grabamos 9 capítulos, emitidos en los días 2, 9, 16, 23 y 30 de mayo y en los días 6, 13, 20 y 27 de junio del año 2000. La duración de cada emisión varió entre 96 y 103 minutos, incluidos los intermedios comerciales, también a analizar por ser parte del *continuun* televisivo. El inicio de la emisión era a las 22:00 horas.

Construimos una ficha de análisis, mediante el programa informático "Access", para abarcar todos los signos que permitiesen identificar el universo adolescente representado. Escogimos este programa informático por las posibilidades que ofrece a la hora de cruzar datos y realizar consultas diversas a partir de una tabla o fichas de análisis, nombradas como formulario. Cada ficha, una por capítulo, tenía dos partes: datos de identificación y datos sobre el contenido.

La ficha:

I - Datos de identificación:

- 1- Capítulo
- 2- Secuencia

II - Datos de Contenido:

- 3- Tema: tema del diálogo o secuencia
- 4- Publicidad (si había presencia de publicidad no identificada como tal en el contenido de la secuencia).
- 5- ¿Cuál producto?
- 6- Local (escenario donde se desarrollaba la acción).
- 7- Tipo de relación (si entre adolescentes, entre adolescentes y profesores, entre adolescentes y padres, entre adolescentes y hermanos, y entre adolescentes y otros adultos).
- 8- Personajes implicados (adolescentes implicados)
- 9- Tratamiento discursivo (positivo, negativo y neutro)
- 10- Actitud o conducta (descripción de la actitud y conducta de los personajes).

Para profundizar en los análisis de los planos de estructura básica e ideológico, entramos en contacto con la producción de la serie en Madrid. Acompañamos al equipo responsable de la producción y realización del programa durante una semana. Además de observar, realizamos entrevistas a los guionistas y productores, y pesquisamos los archivos de producción.

III. 2. SOBRE EL ANÁLISIS DE LA RECEPCIÓN

Sumamos al análisis de la serie, el análisis de la recepción, esto es, el de la interpretación. Mientras grabábamos los capítulos, fuimos realizando el análisis de la recepción con diferentes técnicas de recogida de información: cuestionario, redacción y grupo de discusión. Pero, en primer lugar, seleccionamos la muestra.

III.2.1. La elección de la muestra

En primer lugar, era necesario recoger una muestra. Después de una amplia pesquisa bibliográfica y empírica, incluso con instrumentos testados, decidimos trabajar con alumnos matriculados en el último año de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (de 15 a 17 años), porque percibimos que esos adolescentes están sobremotivados acerca de las cuestiones de identidad.

El 4º de ESO es un año académico en que los adolescentes son llamados a madurar y a tomar decisiones, por esto las tutorías en los colegios también están volcadas a que los estudiantes pasen a reflexionar sobre su identidad, su papel como ciudadanos, sobre la profesión a la que les gustaría dedicarse y sobre cómo seguirán su formación.

Como es el último año de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, tienen que decidir un camino para sus vidas. La carga de reflexión es inevitable, por más que las familias puedan influir sobre qué tipo de estudio seguir o no seguir. Hay que optar entre 4 cursos distintos del Bachillerato, si quieren seguir carrera en la Universidad; optar por un curso técnico, o interrumpir los estudios e incorporarse al mundo laboral, lo que la ley ya les permite.

Como no teníamos los instrumentos para recurrir a una muestra representativa de los adolescentes de Barcelona, hicimos una opción por un

micro-universo con características homogéneas. Escogimos, por esta razón, un colegio público en la zona central de la ciudad para afianzar una homogeneidad del estrato social analizado, el Colegio Príncipe de Gerona. Era importante asegurarse de que esos adolescentes tuviesen como oferta de consumo televisivo la misma programación. Siendo los adolescentes, todos de un mismo curso, se garantizaba también cierta uniformidad en términos de conocimientos cognitivos y capacidad de interpretación y expresión.

Definida la composición de la muestra definitiva para la investigación, el primer paso fue aplicar un cuestionario específico a todos los alumnos matriculados en el 4º año de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en el colegio barcelonés Príncipe de Gerona. Parte de este grupo ya había participado en una investigación que habíamos hecho el año anterior sobre consumo de televisión, lo que nos ayudó a poder optar por preguntar sobre series juveniles de ficción, identificadas por la muestra anterior como programas favoritos.

Los cuestionarios fueron aplicados en clase por los profesores tutores de cada uno de los 4 turnos en que está dividido este curso en dicho centro. En total, contestaron al cuestionario los 100 alumnos que estaban presentes en las clases de tutoría ese viernes, 28 de abril de 2000. Del total de 100 alumnos, 44 de ellos tenían 16 años; 30 de ellos, 15 años; 23, 17 años y 3 habían acabado de cumplir los 18 años.

El cuestionario tenía como objetivo confirmar el consumo mediático y obtener datos cuantitativos sobre las series juveniles más vistas por el grupo, con el fin de seleccionar la más consumida para nuestro análisis de contenido. Los 100 alumnos contestaron a cinco preguntas básicas, siendo la última sobre su disponibilidad para seguir participando en la investigación.

Cuestionario previo de selección:

Nombre:

Edad:

Teléfono:

Dirección:

1- ¿Ves alguna serie juvenil en televisión actualmente?

2-¿Cuál?

2- ¿Has visto alguna vez alguna de las series juveniles que se presenta actualmente en televisión?

4- ¿Cuál?

5-¿Te gustaría participar en una investigación sobre series juveniles y adolescentes?

Los datos personales y la quinta pregunta eran importantes para los futuros contactos en los abordajes cualitativos que se seguirían. Optamos también por preguntar por series juveniles que acompañaban normalmente y también por series que ya hubieran visto alguna vez, aunque no las acompañasen con frecuencia, para obtener más datos de análisis sobre la oferta televisiva actual consumida por ellos.

De los 100 cuestionarios realizados, 62 adolescentes contestaron ver la serie juvenil *Compañeros*, presentada por la cadena Antena 3, lo que la

convertía en la serie más popular entre ellos y, por lo tanto, la elegida como objeto de análisis de nuestra Tesis Doctoral. Decidimos pues analizar esta serie y concentrar el estudio en los 62 adolescentes que acompañaban la serie regularmente, 38 chicas y 24 chicos.

III.2.2. Técnicas de recogida de información

Para que el método garantizase datos que pudiesen ser verificados y contrastados, optamos por oír a estos jóvenes en tres contextos distintos: cuestionario sociomediático (C), Grupos de Discusión (GD) y a través de testimonios individuales por escrito (R).

El cuestionario sociomediático permitiría la identificación del perfil del adolescente de la muestra. Decidimos también incluir preguntas específicas sobre su relación de identificación con la serie *Compañeros* para ampliar numéricamente los datos sobre los que profundizaríamos en las otras dos fuentes: redacciones y grupos de discusión, así además con estas preguntas específicas sobre la serie pudimos contar con un mayor número de datos cuantificables sobre la identificación con los personajes y la apreciación general de la serie.

Los grupos de discusión y las redacciones permitirían profundizar en cuestiones más subjetivas sobre el proceso de identificación y el reflejo de la serie en sus vidas cotidianas y viceversa.

III.2.2.1. El Cuestionario Sociomediático

El cuestionario fue aplicado en clase en la primera semana de mayo del 2000 por los profesores tutores de cada grupo, que accedieron a colaborar en la investigación. En la primera parte, abarcamos las cuestiones socio-familiares para distinguir la muestra por número de personas en el hogar, grado de escolarización y profesión de los padres, y número de

hermanos. Incluimos también preguntas sobre las actividades extra-escolares de los jóvenes para dimensionar la presencia de las mismas y su capacidad de ofrecerles modelos con los que identificarse. La tercera parte del cuestionario trataba acerca del consumo de medios de comunicación y de la presencia del visionado de televisión en sus vidas y en sus familias. Por último, la cuarta parte se centraba exclusivamente en sus relaciones con la serie *Compañeros*, su apreciación general sobre las cuestiones relacionadas con la formación de la identidad que queríamos investigar.

CUESTIONARIO SOCIO-MEDIÁTICO

- 1- Profesión de los padres: Padre: Madre:
- 2- Escolarización de los padres:
- Padre: Alfabetizado Primario Completo Secundario Superior
- Madre: Alfabetizada Primario Completo Secundario Superior
- 3- Numero de hermanos:
- Ninguno 1 2 3 4 Más de 4
- 4- ¿Haces algún deporte? sí, no ¿Cuál?
- 5- ¿Alguna actividad extra-escolar? sí, no, ¿Cuál?
- instrumento musical, arte, lengua extranjera otra
- 6- ¿Trabajas? sí no ¿En qué? ¿Cuántas horas al día?
- 7- ¿Cuántas horas al día acostumbras ver la televisión?
- 8- ¿Te dejan en casa ver toda la tele que quieras? sí, no
- 9- ¿Te prohíben ver algún programa? sí, no, ¿cuál?
- 10- ¿Ves la tele a la hora de la comida y/o de la cena? sí, no
- 11- ¿A qué horas cenas en los días que tiene clases?
- 12- ¿Alguien lee el periódico en tu casa? ¿Cuándo? ¿Qué periódico?
- 13-¿ Tienes Internet en casa? sí, no ¿ La utilizas? sí, no
- 14- ¿ Tienes radio? sí, no ¿ La escuchas? sí no ¿Cuándo?

- 15- ¿Vas al cine? sí no ¿Con qué frecuencia?
 - una vez a la semana, 1 al mes, 6 veces al año, 2 veces al año
- 16- ¿Has ido alguna vez al teatro? sí, no ¿Con quién?
 padres, amigos, colegio
- 17- ¿Piensas que la serie *Compañeros* te incentiva a beber alcohol? ¿Y a fumar? sí, no
- 18- ¿Te acuerdas de alguna historia de la serie que te haya gustado mucho?
- 19- ¿Qué no te haya gustado nada?
- 20- ¿La relación de los jóvenes con el sexo presentada en la serie es la correcta?
- 21- ¿Y Con las drogas? sí, no
- 22- ¿Con quién tú más te identificas en la serie? ¿Por qué?
- 23- ¿Te fijas en los comerciales que presentan antes, durante y después del programa?
- 24-¿ Te gustan los anuncios?
- 25- ¿De cuáles te acuerdas?

Contestaron al cuestionario los 62 alumnos seleccionados del 4º curso de ESO por asistir regularmente a la serie *Compañeros*, siendo 38 chicas y 24 chicos. De este grupo, seleccionamos 40, 20 chicos y 20 chicas, que accedieron a seguir colaborando con la investigación participando de la Redacción y de los Grupos de Discusión, para profundizar sobre las cuestiones subjetivas que queríamos investigar. Decidimos dividir el grupo en 15 chicos y 15 chicas para la Redacción y trabajar con dos grupos de discusión (5 adolescentes en cada uno), siendo uno con mayoría de chicos y otro con mayoría de chicas.

II.2.2.2. Las Redacciones

Hicimos hincapié en que uno de los abordajes fuera por escrito porque acreditamos que el esfuerzo de escribir es un ejercicio solitario y de reflexión. La técnica deja al adolescente en la posición activa para hacer

asociaciones libres, ir por donde le indique su pensamiento, su inconsciente, y con la autonomía para interrumpir, continuar y escoger su camino. Es un proceso de construcción que le coloca en contacto con sus emociones más íntimas, sin mayores interferencias exteriores. En principio, lo escrito no exige un interlocutor. Es un diálogo consigo mismo y este sí mismo es esa identidad que estamos buscando en la investigación.

El texto escrito es aún mucho más rico que el texto hablado porque ofrece frases completas, por lo tanto mensajes claros que permiten su utilización precisa como categorías de análisis. Los testimonios por escrito, por su propia estructura sintáctica, permiten un análisis como discurso y como contenido. Mientras el análisis del discurso enseña a computar términos, palabras u oraciones, el análisis de contenido permite comprender los datos de una manera más global, necesaria para la identificación de los fenómenos simbólicos que buscamos al relacionar el discurso con la identidad, por esto privilegiamos este tipo de análisis en las redacciones. Los datos obtenidos fueron descritos e interpretados a partir de sus significados e intenciones.

Para posibilitar un análisis que contemplase las variables de género, esto es, posibles diferencias entre la interpretación de chicos y chicas, separamos 30 adolescentes, 15 chicos y 15 chicas para los testimonios por escrito. También variamos el número de chicos y chicas en los dos grupos de discusión, siendo ambos de cinco adolescente, uno con mayoría de chicos y otro con mayoría de chicas.

Las redacciones tenían 5 preguntas para ser desarrolladas por ambos grupos de chicos y chicas, conforme este modelo:

Nombre:

Grupo:

Desarrolle las siguientes cuestiones relacionadas con la serie *Compañeros*:

- 1- ¿Te parecen reales las relaciones de los jóvenes de la serie con sus profesores? ¿Por qué?
- 2- ¿Te parecen reales las relaciones que tienen con sus padres? ¿Por qué?
- 3- ¿Y con sus compañeros? ¿Por qué?
- 4- ¿Has aprendido algo viendo la serie? ¿Consideras que te ayuda a mejorar tu vida? ¿Por qué?
- 5- ¿Con quién de la serie te identificas más? ¿Por qué?

Las redacciones fueron distribuidas por los profesores tutores para ser hechas en casa por los estudiantes. De las 30 distribuidas, 14 chicas devolvieron las redacciones y siete chicos también lo hicieron. Como se trataba de una actividad voluntaria de participación en la pesquisa no tuvimos cómo obligar a los adolescentes que no retornaron las redacciones a que lo hiciesen a pesar de las tentativas por teléfono y carta. Este problema ha quedado subsanado, en gran parte, por la información obtenida en el cuestionario sociomediático previo y por los dos grupos de discusión posteriores, lo que ha remarcado la utilidad de emplear distintas técnicas en este tipo de estudios.

III.2.2.3. Los Grupos de Discusión

El Grupo de Discusión también es un instrumento que valoramos por su capacidad de recrear un micro-universo y por posibilitar que el discurso sea analizado en el marco de una relación social, lo que permite más aportaciones creativas, esenciales para este trabajo. “Al estudiar la producción de un grupo en diálogo permanente, es posible reproducir el espacio sociocultural que da sentido a sus emociones, cogniciones y acciones. Aunque nos encontramos en el grupo como unidad para delimitar el espacio grupal, en él se recrean y se interpretan dimensiones sociales, culturales y psicológicas como microcosmos socioculturales” (Pilar

González, 1994)²

Con la técnica del grupo de discusión, surgen las emociones, cogniciones, valores y hábitos comunes e individuales, lo que posibilita no sólo un análisis cualitativo a partir de la observación, como también aportes útiles que permiten ser contextualizados socialmente. La discusión en grupo proporciona al análisis cualitativo datos de la relación social estimulados por el interaccionismo, como cambio de opiniones, antagonismos, persuasión, retórica y carismas, situaciones propias de la comunicación interactiva.

La discusión en grupo, también, por no estar estructurada, trae elementos imprevisibles que enriquecen la experiencia del investigador y cuestionan sus ideas preconcebidas.

Para el grupo de discusión fueron observados los procedimientos recomendados para eliminar interferencias y desvíos del asunto a ser investigado. El hecho de que los miembros del grupo se conocieran y tuvieran intereses comunes ayudó a crear un clima de confianza necesario para una discusión espontánea y fluida, cualidades necesarias para un discurso rico en informaciones y elementos simbólicos. Que los participantes procedieran de un mismo curso posibilitó también la recreación e interpretación de dimensiones sociales, culturales y psicológicas del grupo como microcosmo sociocultural.

Las discusiones fueron planeadas para 2 grupos de cinco alumnos, uno con mayoría de chicos y el otro con mayoría de chicas con el fin de detectar diferencias genéricas.

² Pilar González en "*Investigación, Publicidad y Marketing*" de Pere Soler; 1997:12).

Perfil del 1º Grupo: tres chicas y dos chicos, adolescentes aparentemente más maduros, más experimentados y más seguros. Más críticos con la serie.

Perfil del 2º Grupo: tres chicos y dos chicas, adolescentes aparentemente menos maduros y menos experimentados. Menos críticos con la serie.

Los miembros del primer grupo eran bastante amigos entre sí, por lo que se colocaron de forma cómoda y la confianza necesaria a la discusión libre se estableció más rápidamente que en el segundo grupo, donde los adolescentes también se conocían pero tenían menos relación entre ellos como grupo. En el primer grupo los jóvenes estaban más relajados y seguros que en el segundo grupo, donde las discusiones tardaron en fluir libremente.

Los Grupos fueron realizados por separado en los días 7 y 14 de junio de 2000. Estas fueron las fechas acordadas porque los alumnos no tenían clase los miércoles por la tarde. Ambas discusiones fueron precedidas de la presentación del capítulo emitido en el día 5 de junio de 2000. Empezamos el visionado del capítulo grabado alrededor de las 17:00 horas, conforme había sido acordado. El visionado del capítulo grabado previamente fue hecho bajo la observación de la investigadora, lo que permitió el registro de las reacciones inmediatas de los adolescentes mientras asistían al programa.

Las discusiones se realizaron en ambiente adecuado, con los participantes dispuestos en círculo alrededor de una mesa redonda, donde apoyamos la grabadora. El visionado de la cinta duró una hora porque optamos por dejar apenas un bloque de anuncios comerciales. El primer grupo prestó menos atención a la exhibición del capítulo que el segundo.

Tres de los adolescentes lo habían visto antes cuando había sido presentado en televisión dos semanas antes. Hablaron más durante la exhibición y hacían comentarios críticos de escenas que les parecían ridículas, principalmente los diálogos y el habla de los niños. El segundo grupo, aunque 4 de ellos dijeron ya haber visto el capítulo, prestó más atención y evitaron hacer comentarios mientras se presentaba la serie.

El trabajo de discusión con el primer grupo llevó una hora y 12 minutos y con el segundo grupo, 56 minutos. La participación del investigador fue puntual, para profundizar los temas, con el cuidado de dejar que la discusión fluyera libremente hasta que ellos mismos los consideraban concluidos, lo que aprovechábamos para introducir un nuevo tema.

Para conducir la discusión teníamos elaboradas algunas preguntas, para servir de referencial:

- 1- ¿Qué les parece la serie?
- 2- ¿Es una serie juvenil? ¿Por qué?
- 3- ¿Con quién te identificas? ¿Por qué?
- 4- ¿Los personajes están bien trabajados?
- 5- ¿Las tramas, las historias son interesantes?
- 6- ¿Piensas que te puede influir de algún modo?
- 7- ¿Y a tus compañeros?

- 8- ¿ Te gusta cómo se visten los jóvenes de la serie?
- 9- ¿Cómo se relacionan con sus padres?
- 10- ¿Con sus profesores?
- 11- ¿Te parecen reales estas relaciones?
- 12- ¿El amor, el sexo, están enseñados como tú los entiendes?
- 13- ¿ Has visto menciones a drogas en la serie? ¿Te parecía real, bien tratado el asunto?
- 14- ¿En cuanto al alcohol y al tabaco?
- 15- ¿Piensas que un joven puede aprender de la serie?
- 16- ¿La serie puede también, al contrario, influir negativamente de algún modo en ti o en los jóvenes en general?

Después de transcritas las cintas decidimos hacer dos análisis distintos. Uno específico siguiendo las informaciones a las preguntas que buscábamos, elaboradas también para los cuestionarios y las redacciones, y un segundo análisis temático siguiendo incluso el orden de cómo fueron apareciendo.

Pretendimos hacer un análisis metódico y sistemático de la discusión en grupo, siguiendo la técnica de análisis cualitativo (Soler, 1997), teniendo en vista el objetivo planteado de reunir informaciones y datos (temas;

actitudes, motivaciones de los adolescentes), por atribución y frecuencia. Los datos y categorías extraídos de la discusión en grupo también fueron utilizados en un análisis comparativo con los datos resultantes de las redacciones y de los cuestionarios.

III.3. EL PROCESO METODOLÓGICO PASO A PASO

- 1- Selección del lugar de la investigación: Colegio Príncipe de Gerona, 4º curso ESO
- 2- Aplicación de un cuestionario a 100 adolescentes para la elección de la muestra y serie de televisión a analizar
- 3- Creación de la ficha de análisis de la serie
- 4- Grabación de los 9 programas de tv y búsqueda de documentos específicos
- 5- Viaje a Madrid para el acompañamiento de la producción y grabación de la serie durante una semana
- 6- Entrevistas con productores y guionistas
- 7- Aplicación del Cuestionario Sociomediático a 62 adolescentes que acompañaban la serie (38 chicas y 24 chicos)
- 8- Aplicación de las Redacciones a 30 adolescentes (15 chicos y 15 chicas)
- 9- Realización de los dos Grupos de Discusión de 5 adolescentes cada uno
- 10- Análisis sistemático de los capítulos a través de las fichas de análisis
- 11- Análisis de la información extraída por los Cuestionarios, las Redacciones y los Grupos de Discusión
- 12- Cruce de datos
- 13- Conclusiones

En este apartado hemos trazado las líneas básicas de la metodología

utilizada posterior al del marco teórico y de la búsqueda bibliográfica consiguiente, imprescindibles para valorar esta Tesis Doctoral. Y, en el siguiente apartado, presentamos datos generales para contextualizar el estudio en el momento histórico televisivo en que éste ocurre.

IV. EL CONTEXTO COMUNICATIVO

“La ciencia más útil es aquella cuyo fruto es más comunicado” (Leonardo da Vinci 1452-1519)

IV.1. LA OFERTA PROGRAMÁTICA

El *Anuario* de televisión español publicado en el año 2000 por GECA Consultores divide la oferta televisiva del país en torno a cuatro grupos de ofertas. En el primero están las tres grandes cadenas, TVE1, Antena 3 y Telecinco, con un 25% de cuota de pantalla respectivamente, lo que globalmente suma el 68,66% del total de los telespectadores. En el segundo grupo están las cadenas que tienen entre el 10 y el 19% del mercado: TV3, Telemadrid y Canal Sur, a pesar de su menor cobertura territorial. En el tercer apartado, con valores del 5 al 9%, está únicamente La 2, y en cuarto lugar las cadenas con valores que no superan el 4%, donde se inserta Canal Plus.

Hay un equilibrio en la cuota global de espectadores de los operadores públicos y privados. Las cadenas públicas representan el 49,5% frente a las privadas, con un 48%. En el cálculo de las privadas presentado en este *Anuario* sobre la temporada enero-junio de 1999, se incluyeron Canal Satélite Digital, con el 1,4% de la audiencia, y Vía Digital, con el 0,7%.

El liderazgo en el primer grupo es disputado con igualdad de fuerzas por las dos cadenas privadas (Telecinco y Antena 3) y por la pública TVE1. La disputa mayor por la audiencia se da en el periodo del *prime time*, es decir los primeros horarios de la noche (de 20:30 a 22:00 horas), cuando hay más telespectadores. La ventaja de una cadena sobre otra varía según el día de la semana y su programación. De ahí, la importancia fundamental de la parrilla de programación, donde los géneros más populares continúan siendo la información y la ficción. Estos géneros también son los más competitivos en los canales autonómicos.

Los cambios se dan muy rápidamente y el mercado reacciona con avidez a las nuevas ofertas. Veinte años atrás, el contexto televisivo del país era completamente distinto con las emisiones en exclusiva de la televisión pública estatal. El impacto hoy en día de las nuevas tecnologías en la televisión empieza a hacerse sentir en este análisis hecho de GECA Consultores y apunta hacia una fragmentación aún mayor de la audiencia. El crecimiento de la audiencia de las televisiones Canal Satélite Digital y Vía Digital es de una décima por mes. Estas televisiones arrancaron con un 3,8% en la temporada de septiembre de 1998, y alcanzaron en julio de 1999 un 4,6% conjuntamente, y las televisiones públicas autonómicas también empiezan a reafirmarse en el mercado (Fernández Soriano, 1999b).

Antena 3, la cadena que transmite la serie que vamos a analizar (*Compañeros*), es la cadena que mayor crecimiento en audiencia ha tenido en la televisión europea y fue la cadena europea más rentable en términos de margen de explotación sobre ventas, por delante de Mediaset (Italia), M6 (Francia) y Pro Sielen (Alemania)³. La cadena, que empezó con el 10% de audiencia en 1991, hoy acapara entre el 25 y el 27% del mercado. A partir de 1993, la cadena empezó a invertir en el público joven, procurando

³ Fuente: El País, 8/03/00.

ofrecer una programación más divertida. Los adolescentes, franja de edad considerada por la empresa que mide la audiencia de televisión en España SOFRES A.M. entre los 13 y 24 años, fue el primer segmento cualitativo que arrebató a la competencia. Empezó conquistando al público de Tele 5, hasta entonces ganador absoluto de este grupo social, y hoy es líder en el sector joven en los núcleos de población urbanos de más de 50.000 habitantes⁴.

Antena 3 ocupaba el liderazgo de las privadas en el año 2000, por los informativos, el cine de origen extranjero y la producción propia de ficción, entre la que destacamos la serie volcada al público adolescente “*Compañeros*” y las comedias urbanas familiares “*La casa de los Líos*” y “*Manos a la obra*”. La inversión en series de producción propia empezó a partir de 1993, ante el éxito de la serie “*Farmacia de Guardia*”, una telecomedia urbana, estrenada en septiembre de 1991, la primera obra de ficción de la televisión española en esta nueva época. En 1995 la cadena había incrementado en un 160% su índice de audiencia y presentaba 15 telecomedias españolas a la semana. Esto coincidió también con la inversión de la cadena en el segmento infantil, cuando creó el “Club Megatrix”, siguiendo el rastro del “Club Super 3” (TV-3).

El primer intento de la cadena para atraer a la audiencia joven fue en 1993 con la compra de la serie americana “El Príncipe de Bel Air”, que empezó con unos meros 10% de audiencia los domingos por la tarde y pocos meses después superaba el 35% de audiencia, alcanzando el récord del 40%. Por los análisis de las mediciones de SOFRES A.M., “El Príncipe de Bel Air” fue arrebatando la audiencia a las otras cadenas, consiguiendo primero conquistar al público de La 2, seguido del público de la otra serie “*La casa de la Pradera*”, de Tele 5, y, al final, la audiencia de la cadena líder en ese horario, TVE-1. Parece que una de las claves de la aceptación

⁴ Entrevista a José Manuel Lorenzo en Vaca Berdayes, 1997:424.

de la serie fue meramente técnica: doblar el tiempo de emisión. En vez de un capítulo de media hora, emitir dos seguidos, con una hora de exhibición. Esto merece ser destacado porque la fórmula de una hora pasó a ser modelo para la producción de las series españolas.

Las series de ficción española alzaron los datos del *prime time* de las cadenas de mayor audiencia hasta el punto de que todos los días había en exhibición por lo menos dos series. Según el “*Anuario 2000 de Televisión*”, las series de ficción españolas constituyen “uno de los pilares de la oferta de las cadenas y consigue el éxito tanto en las emisoras nacionales como en las autonómicas - e incluso en mercados extranjeros - en *prime time* y *day time*. El incremento del volumen de producción independiente y del número de productoras implica mayor competencia, mayor diversificación y especialización”. (Anuario de la televisión Española 2000:11).

IV.2. EL CONSUMO DE LA AUDIENCIA ADOLESCENTE

Los adolescentes españoles de entre 14 y 18 años pasan una media diaria de 120 minutos ante el televisor los días de entre semana y hasta 220 minutos los fines de semana, según un sondeo realizado a finales de 1999 por la Agrupación de Telespectadores y Radioyentes⁵. Este sondeo demuestra que la media cae un poco entre la franja de los 17 y 18 años, con

⁵ Fuente ABC: 20/01/00

un consumo medio de 90 minutos en los días de semana y 200 minutos durante los sábados y domingos. La pesquisa, realizada con 2000 adolescentes, atesta que el 37,5% de esta audiencia es de series y películas, y el 7,5% se dirige a los concursos.

El último informe sobre la juventud de la Fundación Santa María, “Jóvenes españoles 99”, revela que “ver la televisión”, “salir o reunirse con los amigos” y “escuchar música grabada” son las tres principales actividades de los españoles que tienen entre 15 y 24 años.

Los últimos informes de SOFRES A.M. para el año 2000 dan cuenta de que la franja que menos ve la televisión es la de 13 a 24 años, que en el año 2000 se situó en los 153 minutos al día. La población que tiene entre 4 y 24 años representa cerca del 10% del total de los espectadores televisivos.

Resultados semejantes fueron encontrados en una investigación cualitativa realizada con adolescentes en 1998 en distintas ciudades en España (Garitaonandía, 1998) utilizando el Grupo de Discusión como técnica de recorrida de información. La investigación demuestra que, después de cenar, prácticamente no se hace otra cosa que ver la televisión, que los jóvenes de 15 a 16 años durante la semana no ofrecen grandes diferencias con los de otras edades y que, en mayor o menor medida, ven la televisión todos los días, casi siempre en familia. En los fines de semana priorizan salir con amigos y acostumbran también ver la televisión con ellos o a solas.

La adolescencia comprende una franja de edad muy selectiva, formada por espectadores activos (Arnet, Larson, & Offer, 1995).⁶ Además, según la investigación de Callejo (1995), a pesar de ser el grupo social que

⁶ Arnet, Larson y Offer (1995) en Jonh Cohen, 1999:328).

menos horas ve televisión, los jóvenes forman el grupo que más selecciona, el que más recuerda las parrillas programáticas diarias y el que menos sobrevalora los contenidos.

B. PARTE TEÓRICA: COMUNICACIÓN SOCIAL E IDENTIDAD

“El viento es el mismo, pero su respuesta
es diferente en cada hoja”.

Cecília Meireles (1962), poetisa brasileña.

I. LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DESDE LA PSICOLOGÍA

La definición de la palabra **Identidad** es tan múltiple como lo es su utilización popular. Se habla de la identidad de las mujeres, de la identidad política de un partido o de la identidad cultural de un pueblo, por citar sólo tres ejemplos. En este trabajo, donde pretendemos profundizar en este concepto, empleamos el sentido científico del término a partir del paradigma definido por el psicoanálisis, que contempla la identidad como la formación del “self” o del “si mismo” en su totalidad, con una perspectiva que abarca el conjunto de las condiciones cósmicas.

Freud defendía que el proceso de la formación de la identidad de un individuo comienza en algún punto del primer auténtico “encuentro” de la madre y su hijo lactante, a partir del momento en que son dos personas que pueden tocarse y reconocerse mutuamente. Para identificarse, para iniciar

un proceso de identidad, es necesario reconocerse. Freud consideró que este encuentro da origen al “ello”, que es el más antiguo dominio de la mente, no sólo en términos individuales, sino también cósmico. El “ello”, para Freud, es la síntesis en el hombre de su experiencia intrauterina junto con toda su historia evolutiva.

También Michel Foucault (1988), en sus reflexiones en *La prosa del mundo*, habla de esta profunda identidad del hombre con su mundo, de un significado de pertenencia que lleva en sus entrañas, no sólo por experiencias psíquicas, sino también por su propia consistencia material y su naturaleza, por llevar en si lo que podríamos llamar el polvo de las estrellas, para referirnos a una imagen que nos remite al origen del universo.

El sentido de la pertenencia es parte de la formación de la mente, de la identidad de una persona, su “yo”, su ego, el que sintetizamos como identidad, este sentimiento, esta certeza de sernos alguien, de sernos únicos y originales, al mismo tiempo que parte de un conjunto. Es este sentimiento de originalidad y semejanza, individualidad y encuentro, que nos posibilita una identidad, nos lleva a reconocernos y a ser reconocido por nuestros semejantes.

El concepto de una identidad cósmica, holística - esto es un concepto de un yo total y único -, es esencial para este estudio. Su importancia radica en que es un concepto que admite la identidad como un proceso dinámico y en permanente construcción. El paradigma que define este proceso como activo permite buscar las relaciones que tiene la identidad con el ambiente social, histórico y geográfico en que se desarrolla. Centrándonos en la sociedad actual, es, precisamente, en este entorno contemporáneo donde se insertan los procesos de la Comunicación Social y, dentro de este proceso, la presencia cotidiana, doméstica y constante, de

la televisión. Así, este paradigma permite vislumbrar el papel de la televisión en la construcción de la identidad adolescente.

Para ello, también es necesario demarcar aún lo que Freud consideraba como parte del yo: el super-ego o superyó, una parte de la conciencia que limita la expresión del ello. La que permite la relatividad, el encuentro con el otro, con una cultura. El superyó sería la autoridad interna que permite la formación del yo, de la identidad y su reconocimiento frente al otro y frente a una cultura, al oponerse al ello, a la subjetividad única e individual o a los deseos primarios.

Aquí estamos ya aproximándonos al concepto de la identidad holística; del “yo” que, además de nacer con nosotros, se va formando y es muy dependiente de las experiencias externas. Es la cultura externa, la mirada del otro, la que va a definir el superyó. Para el pensamiento freudiano el yo estaría permanentemente equilibrando los impulsos del "ello" y las represiones del superyó. Es el yo, la identidad adulta, el que consigue integrar las capacidades de orientación y planeamiento del individuo.

En el superyó está lo relativo, la ligación con la cultura. Empieza a formarse con una imposición en la infancia, que normalmente va moldeándose por la influencia de las críticas de los padres y va aumentando gradualmente con la ampliación del medio ambiente del niño, pasando por el resto de los familiares, educadores profesionales, instituciones y finalmente por lo que se ha convenido llamar la opinión pública.

La identidad en formación necesita de modelos con los cuales pueda identificarse (Souza Campos, 1984). Esta identificación es vital porque combate la soledad y humaniza, al otorgar al yo un sentimiento de pertenencia. Es el equilibrio de la identidad entre sus instituciones internas

definidas así por Freud: el ello (los deseos primarios) y el super-ego (las limitaciones de la cultura). Entre estas fuerzas internas, el ego, el yo, tendrá que florecer y fortalecerse. Esto, desde el punto de vista del psicoanálisis, supone conquistar la autoestima. Así la autoestima está intrínsecamente relacionada con la capacidad de identificarse con una realidad social y el consiguiente reconocimiento en la misma.

En la base de este trabajo está esa idea de que la identificación social es importante para la formación de la identidad individual. Propongo un estudio sobre la participación de los medios de masas, en concreto la televisión, en esta construcción de la identidad en formación. Que reconoce la televisión como mediadora entre el joven adolescente y el mundo que está descubriendo o que tiene por descubrir. Ayuda mucho en esta reflexión los estudios de Erik Erikson (1902-1994), discípulo de Freud, nacido en Alemania, pero nacionalizado en EEUU. Erikson trabaja el concepto de identidad desde una perspectiva individual, el yo, la formación del ego, y desde el punto de vista que tanto nos interesa, el de la formación de la identidad frente a un grupo, a una cultura.

Anterior a Erikson, Jean Piaget (1896-1980) ya contemplaba en sus estudios que los procesos de asimilación y de acomodación son los dos polos de una interacción entre el organismo y el medio. Erikson (1981) habla de la formación de la identidad como un proceso que no “concluye” hasta la edad adulta. Este autor considera la mutua interrelación entre lo psicológico y lo social, entre lo relativo al desarrollo individual y al contexto social del hombre. En la misma línea, el pensador francés Michel Foucault (1926-1984) reconoce como factores de identidad los códigos fundamentales de una cultura: “los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas - fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá” (Foucault,

1988:06).

Los estudios de la antropología están ahí para enseñar que mucho de cada cultura está ligado a la geografía, al medio ambiente. Los pueblos, los grupos étnicos comparten, además de un medio geográfico, creencias y certezas filosóficas profundas acerca de la vida, de la religión, valores morales y éticos. Son con estas ideas que las personas reconocen su lugar en el mundo y se identifican con el otro.

Este mundo ahora está ampliado por el sistema mediático. Gilberto Gil, un gran compositor brasileño contemporáneo, tiene un tema musical que dice: “Antes el mundo era pequeño porque todo era grande, ahora el mundo es grande porque la tierra es pequeña”. El sistema mediático se nos ofrece como “prolongación de los sentidos” y “qué pequeña es la proporción de nuestras observaciones directas en comparación con las observaciones que nos transmiten los medios” (McLuhan (1969)).⁷

Cada época, cada sociedad, y en nuestro caso la sociedad mediática, también ofrece sus oportunidades de identificación, hoy día dispersas en un sin fin de comunicaciones difíciles de procesar debido al exceso de información y a la globalización. No hay cómo separar el individuo de su medio ambiente y el medio ambiente hoy incluye toda una vivencia mediática. García Canclini (1997) resalta en su trabajo la necesidad de averiguar la relación entre cultura e identidades, los vínculos entre cultura y multiidentidades o multiculturalidad.

Al tratarse de Identidad, tenemos que considerar el entorno y la cultura. Identidad y Cultura se tornaron hoy palabras clave en las principales teorías de redefiniciones e interpretaciones de la naturaleza

⁷ McLuhan, citado en Noelle Neumann, (1995:193).

humana y de las configuraciones sociales, donde la gente encuentra su individualidad y se socializa, conforme defiende Elías (1989). De hecho, la importancia de lo social y de lo psicosocial es definida por Erikson como un *mutuo juego* que tan sólo puede concebirse como una especie de relatividad psicosocial. Este autor resalta que hay que tener en cuenta el medio ambiente.

Entendemos que el “medio ambiente” citado por Erikson incluye en la sociedad contemporánea occidental los medios de comunicación, con una gran participación de la televisión. Gerbner formula su teoría del cultivo y hace referencia especial a la televisión, y cita cómo este medio domina el universo simbólico de los ciudadanos y sustituye la experiencia personal de cada uno con su mensaje sobre la realidad. Para Gerbner, la televisión es un instrumento cultural de “primer orden” que sirve para mantener, estabilizar y consolidar las creencias y conductas convencionales. (Gerbner, 1986)⁸.

Para valorar el medio, Erikson defendía que tan sólo la unión del psicoanálisis y de la ciencia social puede eventualmente trazar el curso de la vida individual dentro de una cambiante comunidad. Erikson reconocía que algunos de sus colegas psicoanalistas habían dado pasos ambiciosos en esta dirección, preparando el camino a una nueva formulación de la relación del ego con la ordenación social, por lo tanto de la identidad con el entorno. Heidegger (1889-1976) también apuntó hacia los procesos de identidades como una “capacidad de estar allí”. Es precisamente de la ampliación de este “estar allí” de lo que hablaremos. Más concretamente del rompimiento de las fronteras de tiempo y espacio permitido por la experiencia mediática.

Anthony Giddens (1998) llama la atención sobre el predominio de la experiencia mediada en nuestra sociedad contemporánea y su estrecha relación con la vida individual y, por lo tanto, con el tiempo y el espacio y

⁸ Gerbner, citado en Parés (1992:112).

la capacidad del yo de interpretar esta relación: “Los medios ofrecen acceso a situaciones con las que el individuo podría no entrar nunca en contacto personal, pero al mismo tiempo se superan ciertas fronteras entre ámbitos que anteriormente se hallaban separados (...) Como resultado de ello, la unión tradicional entre circunstancia física y situación social ha quedado minada: las situaciones sociales mediadas construyen nuevas formas de participación común y nuevas diferencias” (Giddens, 1998:110).

La identidad de una persona, su yo, es pues fruto de su historia personal, pero también fruto de su época, y de su espacio físico y social, donde están incluidos los medios de comunicación social en la sociedad contemporánea. Sánchez Noriega (1997) observa que la relevancia pública de los medios viene determinada por su influencia o sus efectos sobre la opinión pública: “En el fondo, toda pregunta sobre qué son los medios (identidad) nos lleva a interrogarnos para qué sirven (funciones) y cómo o en qué inciden en los individuos y en las sociedades (efectos). De ahí que las reflexiones que tratan de establecer qué son los medios (teorías de la comunicación de masas) enlazan y se fecundan con las que indagan en sus efectos o su influencia social (investigaciones de efectos)” (Sánchez Noriega, 1997: introducción).

Valerie Walkerdine (1998), investigadora de los medios inmersa en los Estudios Culturales, comenta cómo los personajes ficticios del cine le ayudaron a encontrar un norte para su propia vida y cambiar lo que necesitaba para superar la mediocridad del medio en que vivía. En su artículo *Sujeto a cambio sin previo aviso: la psicología, la posmodernidad y lo popular* (Walkerdine, 1998:170), ella comenta el impacto que tuvo al ver por primera vez la película *My Fair Lady*: “La violencia que existía en ese inicio, hasta que la vendedora logra convertirse en una dama, nunca me chocó cuando lo vi por primera vez, siendo una niña. Sólo recuerdo las canciones y la transformación de Audrey Hepburn en una princesa. Lo que

ella era, lo que yo era, se representaba como algo muy sórdido, algo con muy poco valor, comparado con aquello que le ofrecían” (Walkerdine, 1998:168) y más adelante afirma que: “Yo diría que esas películas muestran una cierta realidad sobre la clase y la movilidad, dentro de una coyuntura en la que se abrieron ciertos caminos y fantasías a las mujeres pobres. Tampoco creo que esas películas sean en su sentido más simple, malas. Tal y como he mostrado, ellas me ayudaron mucho más que la cultura del colegio a llegar al lugar en el que estoy hoy en día”.

También el escritor americano Gore Vidal, para citar apenas ejemplos de lecturas más recientes, reconoce en su autobiografía cómo construyó aspectos de su identidad a partir de la película *El príncipe y el mendigo*, que le había marcado profundamente la infancia: “He leído que un tema recurrente en mi obra es la duplicación o duplicidad. Si éste es el caso, ahora veo dónde puede haberse originado, al menos de modo inconsciente” (Gore Vidal, 1999:33).

En sus reflexiones sobre el cine, el pensador francés Gilles Deleuze (1984) cuestiona si el papel del cine no sería el de desempeñar la formación de un nuevo pensamiento y de una nueva manera de pensar. Reflexión profundizada por Jaques Donzelot (1990) sobre la convivencia entre las realidades que él llama de imágenes privadas y de imágenes públicas. Considerando privadas las experiencias personales y públicas las mediáticas, arriesga a decir que el “yo” siempre encuentra la manera de remitir a cada uno a su verdadero deseo y que la persona “siempre puede encontrar una solución de las realidades que se les ofrecen” (Donzelot, 1990:225).

Hablando del mundo infantil y adolescente, cuando las conductas y

creencias aún están en formación, la influencia de la televisión parece más evidente. Estudiar el caso específico de la adolescencia nos interesa principalmente por tratarse de una fase somática y emocional de cambios. La adolescencia es vista por las diversas ciencias, biológicas y humanas, como una época de crisis y de auto-definición, lo que analizaremos más detalladamente a continuación, antes de hablar de forma más específica sobre la televisión y su participación en la construcción del yo, así como del proceso de recepción.

I.1. EL PERÍODO DE LA ADOLESCENCIA, ETAPA CLAVE EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

La biología trabaja con el concepto de pubertad para identificar la adolescencia, fase caracterizada por el crecimiento y por la manifestación de los caracteres sexuales, como la aparición de las primeras menstruaciones entre las adolescentes o de las eyaculaciones entre los jóvenes. Esta fase, en cambio, no tiene final preciso porque no depende sólo de la maduración morfológica y fisiológica, sino que sobre ella también incide la maduración del razonamiento.

Delimitar la adolescencia en términos del desarrollo fisiológico es arriesgado porque la Medicina considera que los cambios morfológicos y sexuales empiezan generalmente alrededor de los 9 y los 11 años en las niñas y de los 10 y 12 años en los niños y estas transformaciones tienen su aceleración en un período irregular que dura entre cuatro y cinco años. La secreción hormonal entretanto continúa aumentando hasta alcanzar su cumbre alrededor de los 20 años (Martí, 1997). Algunos autores, incluso, consideran tres períodos distintos: la prepubertad, la pubertad y la adolescencia (Gruber, 1967).

Por otro lado, el concepto de adolescencia envuelve, además de las transformaciones del cuerpo, el proceso de impulso del desarrollo psicológico y social de los niños y de las niñas. De este modo, la adolescencia sólo se puede considerar como el período de cambios fisiológicos y psicológicos que transcurre entre la infancia y la etapa adulta.

Este periodo, creador y constructivo, ocurre dentro de un proceso de “crisis interior”, tal y como señalan los estudios surgidos especialmente después de la Primera Guerra Mundial. Proceso que calificamos de constructivo porque se trata exactamente de la construcción de una nueva identidad, con cambios en la manera de razonar.

Los cambios que ocurren durante la adolescencia son ancestrales, tanto por sus características psicológicas y emocionales como por las fisiológicas, conforme nos demuestran los estudios antropológicos sobre las culturas indígenas y africanas, y sus ritos de pasaje. Por otra parte, en la cultura occidental, la adolescencia pasó a ser considerada como una etapa del desarrollo que merecía un tratamiento específico de la Ciencia a partir del siglo XVIII. Este hecho surgió a raíz del trabajo de pensadores importantes, especialmente de Rousseau (1712-1778). Este pensador humanista estableció un paralelismo entre el desarrollo del hombre social y el del individuo, y consideró que ambos pasaban por tres estadios: el salvaje, que sería la infancia; el bárbaro, la adolescencia, y el civilizado, el período adulto.

Fue precisamente al frente del Instituto J.J. Rousseau, de Ginebra, donde Jean Piaget, autoridad reconocida en investigaciones sobre la evolución del individuo ya mencionada anteriormente, desarrolló las siguientes pesquisas: “La construcción de lo real en el niño”(1926), “La representación del mundo en el niño”(1923) y “La formación del símbolo en el niño”(1927). En estas obras el científico argumenta que sólo después

de la inteligencia madurada comienza la adolescencia, lo que ocurre hacia los doce años.

Es en la adolescencia, de acuerdo con Piaget, que el joven “abstrae inferencias”, consigue ir más allá de los contenidos superficiales, superando las manifestaciones espacio-temporales concretas de los objetos. De acuerdo con Piaget, esta transición del pensamiento concreto al pensamiento abstracto es parte de un proceso de autoconstrucción, que envuelve la autoreflexión a través de la experimentación del mundo. De este modo construye el conocimiento abstracto y un sistema formal lógico-científico que permite su interacción con la realidad.

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

Para Geertz, Piaget pasa por alto lo no racional. “Alguien que sólo lea la literatura piagetiana nunca advertirá que todos los niños están sumergidos en un universo ‘demarcado’ hecho de presupuestos constitutivos, costumbres, tradiciones, rituales expresivos y clasificaciones arbitrarias diferentes, y que de alguna manera los símbolos expresivos y las ideas no racionales de una generación rápidamente se transforman en parte del sentido emergente del sujeto para la generación más joven”. (Geertz, 1991:107).

Hay autores que sólo consideran a los jóvenes como adultos después de los 24 años, idea en que se basan incluso estrategias de *marketing* hoy en día, ya que muchos jóvenes a esta edad todavía conviven en casa de sus padres, dependiendo económicamente de ellos⁹. Levi y Schmitt (1996), en su obra “Historia de los jóvenes”, destacan las determinaciones culturales de cada sociedad y su época para establecer un concepto de “liminalidad”, estado limítrofe entre la dependencia infantil y la autonomía adulta.

Aunque el interés aquí es observar los cambios subjetivos que posibilitan al adolescente revisar y reconstruir su identidad, mucho más que los cambios físicos del adolescente, es necesario resaltar que los cambios físicos, los cambios de imagen del adolescente, trascienden también la mera apariencia. Esos cambios no siempre coinciden con los cambios de la autoimagen o la autoestima. Las cuestiones sobre las transformaciones físicas también influyen en los valores y actitudes del adolescente frente a la apariencia. El medio ambiente cuenta mucho en esta cuestión, del cual forma parte el mundo mediático tan presente en el cotidiano de la vida en Occidente.

Dado los objetivos de este trabajo, utilizaré como soporte teórico, más que los estudios sobre adolescencia en general, las reflexiones sobre la crisis de identidad en la adolescencia, desarrolladas en el siguiente punto. Para realizarlo, recurrimos principalmente a las obras de Erikson (1970, 1972 y 1981) y de su alumno J.C. Coleman (1985), psicólogo e investigador americano que, como Erikson, se valió de la teoría sociológica y psicoanalítica para explicar la adolescencia.

Erikson y Coleman tienen un análisis profundo de la cuestión y son suficientes para esta etapa del trabajo. No obstante, también citaré a otros autores consultados cuando resulte necesario complementar o matizar.

⁹ Ver investigaciones del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS); Andrés Oriz (1995) y Pascual (1995).

I.1.1. La función de la crisis de identidad

Erik Erikson (1972) produjo una obra dedicada exclusivamente a la crisis de identidad en la adolescencia donde defiende que el niño tiene varias referencias para identificarse que incluyen no sólo a personas reales sino también a ficticias, de cualquier sexo, así como hábitos, rasgos, ocupaciones e ideas. El científico empieza sus reflexiones, didácticamente, definiendo el concepto de crisis que va a utilizar de la siguiente forma: “un punto de giro necesario, un momento crucial, cuando el desarrollo ha de adoptar una u otra dirección” (1981:8). Rememora que el término crisis de identidad fue utilizado por primera vez para un propósito clínico específico en la clínica de rehabilitación de Mount Zion, en Estados Unidos, que trabajaba con veteranos de la Segunda Guerra Mundial.

Para él, ésta era una situación de “emergencia nacional” que permitió que psiquiatras de diferentes procedencias se uniesen en esforzada colaboración. Cuenta que la mayoría de los pacientes no simulaban ni presentaban “shoks” psíquicos de combate, más bien habían perdido la noción de identidad de sí mismos y de continuidad histórica a causa de la guerra. Fue cuando él habló por primera vez de una pérdida de “la identidad del yo”. A partir de entonces, Erikson pasó a reconocer el mismo trastorno central en jóvenes que sufrían conflictos graves y cuya sensación de confusión “es más bien debida a una guerra dentro de ellos mismos” (Erikson, 1981:14).

Pero Erikson encontró problemas de crisis de identidad no sólo en jóvenes que sufrían conflictos graves. En sus investigaciones, se convirtió ésta en una cuestión propia de la adolescencia. No se trata de un estado patológico, sino de una “crisis normativa”. Una fase del desarrollo humano normal con un aumento de conflictividad, caracterizada por “una aparente

fluctuación de la fuerza del ego”. Los propios cambios físicos que aparecen en la adolescencia provocan una crisis o por lo menos un esfuerzo psíquico en busca de una nueva identificación consigo mismos.

En cuanto a la cuestión de la autoestima, Erikson interpreta que Freud, en principio, estableció que las fuentes de la autoestimación son las siguientes:

- 1- El residuo del narcisismo infantil (su egoísmo natural).
- 2- La “omnipotencia” infantil, tal como es corroborada por experiencias que proporcionan al niño la sensación de que satisface su propio ideal del ego.
- 3- Gratificación de la libido de objeto, es decir, del amor a otras personas.

Para Erikson el narcisismo infantil va a ser absorbido más tarde en una autoestima más madura, y por esto la importancia decisiva de que “el adolescente pueda o no esperar una oportunidad para emplear aquello que ha aprendido en la infancia y para adquirir con ello un sentimiento comunal continuado” (Erikson, 1981:61).

Valoramos la proposición psicoanalítica de que la base para la formación de la identidad está en la infancia. No cabe duda sobre la importancia de los primeros contactos del recién nacido con sus padres y con el mundo en la formación de su mente, ni en cuanto a la sólida influencia de aspectos percibidos en la primera infancia en la formación de la identidad. Lo que proponemos aquí, reconociendo de antemano estos parámetros, es discutir las múltiples oportunidades para identificarse consigo mismo que el individuo tendrá a lo largo de su vida y, en concreto, durante la crisis de identidad de la adolescencia.

Erikson llama la atención sobre el hecho de que en la adolescencia el individuo se encuentra mucho más próximo a la actualidad histórica que en

los primeros años del desarrollo infantil, cuando su mundo es el hogar. Por esto, argumenta que los antecedentes infantiles de la identidad son más inconscientes y de difícil cambio, mientras que los factores históricos y de contextos posteriores cambian con el período histórico, lo que sería, efectivamente, su misión.

Es en la adolescencia que Erikson reconoce que “la estructura ideológica del medio ambiente resulta esencial para el yo, pues sin una simplificación ideológica del universo, el yo adolescente no puede organizar la experiencia de acuerdo con sus capacidades específicas y su implicación expansiva” (Erikson, 1981:23).

Erikson no concibe, entretanto, el proceso de maduración como un proceso totalmente interno. Por lo contrario, siempre resalta la importancia del sociológico. Para él: “un sentimiento óptimo de identidad es tan sólo experimentado como sentimiento de bienestar psicosocial. Sus más evidentes signos concomitantes son un sentimiento de estar a gusto en el propio cuerpo, un sentimiento de ‘saber a dónde se va’ y una seguridad interior relativa a que será uno reconocido y estimado por aquellos que tienen importancia para uno” (Erikson, 1981: 142). De ahí la sobrevaloración en la adolescencia del grupo, de la pandilla, para su identificación y afecto.

La adolescencia es pues considerada un marco en la formación de la identidad, el paso por la adolescencia desencadena incluso un punto de mutación al que Erikson llamó de “crisis normativa de la identidad”. Esto es: ese período de crisis y cuestionamiento que determinará aspectos fundamentales de la identidad. Uno de los estudiosos de Erikson, el psicólogo Adolfo Perinat (1997), argumenta que esta etapa de inestabilidad sirve para formular el discurso de presentación que el adolescente elabora para formar su identidad, que integra tanto aspectos de su pasado como

también de su futuro; esto es, proyectos y proyecciones del presente, con sus metas y creencias, que anticipan al adolescente lo que quiere o va a ser.

Ya Coleman (1985) prefiere el término “sí mismo” al término identidad. Él reconoce, entretanto, que el término “identidad” esencialmente posee el mismo significado, pero habla de “sí mismo” principalmente cuando se refiere a la adolescencia como un período de cambios físicos que ocasionan un cambio en la propia imagen corporal. Para él, el desarrollo intelectual posibilita, aun, un concepto más complejo y sofisticado acerca de “sí mismo”. Coleman argumenta que en las primeras etapas de la adolescencia, la imagen de sí mismo se ha hecho “más fluctuante e inestable”, la autoestima, en general, ha disminuido y es común que los adolescentes pasen a creer que “sus padres, sus profesores y los compañeros de su mismo sexo le consideran de un modo menos favorable” (Coleman, 1985:65).

Coleman resume la posición psicoanalítica con relación a la adolescencia en tres ideas fundamentales:

“1^a- es un período en el que existe una acentuada vulnerabilidad de la personalidad, debida primordialmente a la fuerza de las pulsiones (descubrimiento del erotismo) que surgen durante la pubertad.

2^a- se concede importancia a la probabilidad de comportamiento mal adaptado, procedente de la inadecuación de las defensas psicológicas para enfrentarse con los conflictos y las tensiones internas. Los ejemplos de tal comportamiento incluyen fluctuaciones extremas del estado de ánimo, inestabilidad en las relaciones, depresión e inconformismo.

3^a- se concede especial importancia al proceso de desvinculación, ya que es percibido como una necesidad, si es que han de establecerse relaciones sexuales y emocionales fuera del hogar” (Coleman, 1985:23).

Coleman y Erikson consiguieron unir en sus reflexiones la teoría

sociológica y el psicoanálisis: buscaron en la sociedad y en acontecimientos que se producen fuera del individuo una explicación satisfactoria de los conflictos internos identificados por el psicoanálisis.

La sociología trabaja con los conceptos de roles o papeles. Coleman considera que la adopción de papeles es más problemática durante la adolescencia que en cualquier otro período de la vida. Él se apoya en la teoría sociológica que opina que gran parte de la vida de un individuo se halla caracterizada por la inclusión en una serie de papeles: “Los años comprendidos entre la infancia y la edad adulta, como período de la aparición de la identidad, son considerados como particularmente importantes para la construcción de este repertorio de papeles” (Coleman, 1985:24).

Para ilustrar la identificación con papeles en la adolescencia y sus contradicciones, Coleman comenta el conflicto de un joven de 16 años que tiene la primera novia y que se ve, de repente, identificado con dos papeles que *a priori* le imputan expectativas contradictorias, como el de hijo y el de novio. Argumenta que el cambio de papel puede suponer una fuente de dificultad para el adolescente, cosas que eran previstas y trabajadas por muchas culturas primitivas. Él cita principalmente las investigaciones de Ruth Benedict (1938), que analizó cómo las culturas primitivas proporcionan mayor continuidad en el entrenamiento de responsabilidades y madurez sexual que las sociedades occidentales.

La adolescencia es considerada de gran vulnerabilidad también para las culturas primitivas. Muchas de estas culturas instituyen los ritos de pasaje. Los indígenas brasileños, por ejemplo, acostumbran a separar a sus adolescentes de cualquier contacto social. Así, las culturas más preservadas de los indígenas brasileños que viven en la Reserva Nacional del Xingú aíslan al adolescente de todo el contacto tribal e incluso familiar. Sólo los

padres y abuelos se relacionan con los adolescentes aislados en una parte de la casa, protegida por biombos. Los jóvenes suelen dejar sus aposentos únicamente cuando el resto de la aldea descansa por la noche. Se quedan en sus habitaciones aprendiendo toda la artesanía, los saberes y las tradiciones. El período de reclusión puede llevar años, tres, cuatro, o hasta siete si los padres consideraren que es necesario. Los adolescentes indígenas entrevistados por Washington Novaes, autor del libro de memorias *Uma Flexa no coração* (1985) y del documental televisivo (1984) más completo hasta ahora hecho sobre estos indígenas, consideran la reclusión una prueba muy dura. Pero, como comenta Washington Novaes, allí puede estar una de las claves de la preservación de la cultura del Xingú. Cuando salen, los jóvenes no vuelven a tener ninguna duda sobre su identidad cultural. Saben todo lo que necesitan para preservar su mundo.

Mientras que el niño está formando la identidad de si mismo, viviendo la separación de la madre, reconociendo su propio cuerpo y limitaciones; el adolescente empieza a descubrirse en un mundo más allá de la familia y del hogar. Coleman recuerda que muchos autores han señalado que el desarrollo de la identidad de una persona “no sólo requiere la noción de estar separado de los demás y ser diferente de ellos, sino también un sentimiento de continuidad de sí mismo y un firme conocimiento relativo de cómo aparece uno ante el resto del mundo” (Coleman, 1985:36).

La adaptación del adolescente al desempeño de nuevos roles y papeles, incluso a su nuevo físico, también fue analizada como fuente de conflictos. Coleman cita las investigaciones de Clausten (1975), quien verificó la influencia de las películas y de la televisión en los adolescentes en lo referente a normas idealizadas de atracción física, y el sentirse insuficientes o inferiores si no se hallan a la altura de dichos criterios, alejados de la realidad. En la misma línea, Lerner y Karabenick (1974) demostraron que los que no se ajustaban físicamente a los estereotipos

culturales se inclinaban a tener mal concepto de sí mismos. Hoy podemos contar con una gran variedad de estudios que señalan la importancia que el adolescente da a las características físicas y lo que esto puede representar para su propia autoestima, especialmente en los primeros años de la adolescencia.

En las investigaciones que cita de Rosen y Ross (1968) y de Simmons y Rosenberg (1975), se interrogaba a los adolescentes sobre lo que les gustaba y desagradaba de ellos mismos: “Los resultados mostraron que al comienzo de la adolescencia se autodescribían basándose principalmente en las características físicas y eran éstas las que, con mayor frecuencia, les desagradaban. Hasta los estadios más avanzados de la adolescencia no se utilizaban ampliamente en las autodescripciones los aspectos intelectuales o sociales de la personalidad” (Coleman, 1985:36).

Aquí es importante señalar también el concepto de la difusión de la identidad, concepto bien trabajado por Erikson. Esta difusión hace más urgente la búsqueda de identidad en la adolescencia, generada en crisis. Erikson creía que la agudeza de una crisis ayuda de alguna forma al joven adolescente a resolver el problema de la identidad y a superar la difusión de las identidades, esto es, la expansión de múltiples identidades posibles. En el mismo camino de la difusión de la identidad están las investigaciones de James Marcia (1968), citadas por Coleman. Marcia (1967) tampoco concibe posible una auténtica solución de la cuestión de la identidad en la adolescencia sin algún género de crisis.

La crisis también pasa por los valores, por lo que es durante la adolescencia cuando el impacto de la cultura también se produce con más fuerza. La cultura es también una identidad colectiva, cívica, social. Erikson reconoce este impacto cultural como generador de la crisis de

integridad, la más política que el individuo va a sufrir en toda su vida, que ultrapasa las mudanzas corporales y la maduración sexual hacia una toma de conciencia social. El adolescente pasa a tener una necesidad, al menos provisionalmente, de encontrar un arquetipo estándar y valores sociales.

Acreditamos que el adolescente, al dejar la infancia, se enfrenta con los desafíos, no sólo de aprender a ser persona, a ser individuo, sino también a ser un ciudadano en un medio social cualquiera. Esto se hace más pujante a medida que el adolescente, para reconocerse como individuo, necesita también ser reconocido por su medio. Un concepto de una identidad, además de personal, institucionalizada. Roberto DaMatta, el antropólogo brasileño que tiene un estudio específico sobre el concepto de ciudadanía en Brasil, comenta en su reflexión que lo extraordinario "es el grado de institucionalización política del concepto de ciudadano (y de individuo) que pasó a ser tomado como una clave de la propia naturaleza humana, un elemento básico y espontáneo de su esencia, y no de un papel social. O sea: algo socialmente institucionalizado y moralmente construido" (DaMatta; 1997:66).

El concepto de identidad holística que utilizamos va más allá de la política, de una identidad ciudadana. Se trata de una identificación no sólo con una ciudad o nación sino también con una comunidad donde el joven quiere insertarse, sea esa comunidad restringida (regional) o global. Una identificación no sólo con un grupo sino también con un mundo, con una cierta manera de ver y construir ese mundo.

Consideramos pues, para este trabajo, que ha sido importante demarcar la vulnerabilidad de la adolescencia; su crisis de identidad propia y nos centraremos ahora en la formación de la identidad en un mundo mediático.

II. LA PARTICIPACIÓN DE LOS MEDIOS EN LA FORMACIÓN DEL YO

¿Que sucede? Es el nuevo mundo que ha llegado.
Algo salió del Norte. ¿Qué sucede? Un nuevo mundo? - canto dogón de matrimonio-(recogido por Geneviève Griaule, 1982)

Los pensadores franceses Félix Guattari y Gilles Delleuze (1973) hablan sobre la profunda relación entre los medios y la formación de la identidad, formulando la teoría del yo como “máquinas deseantes” y afirman que: “no hay máquinas deseantes que existan fuera de las máquinas sociales que forman a gran escala; y no hay máquinas sociales sin las deseantes que las pueblan a pequeña escala” (Delleuze y Guattari, 1973:350). Asumiendo los medios como parte de las “máquinas sociales” y la identidad como un proceso en construcción, en esta parte del trabajo resulta necesario discutir sobre cómo acontece este proceso y cuál es el papel de los medios en la formación de las identidades.

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

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

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

Quien más recientemente recupera y analiza la cuestión de los medios y las formaciones de identidad es John B. Thompson (1998), pensador americano, en su obra *Los media y la modernidad*. Thompson considera que hoy se dan tres tipos de interacción que acaban siendo incorporadas por las personas en la formación de sus identidades. Él los describe como la “interacción cara a cara”, la “interacción mediática” y la “interacción casi-mediática”. Thompson tiene la precaución de no limitar las interacciones en curso a éstas tres clasificaciones, porque cada día aparecen nuevas tecnologías que posibilitan la conjunción de interacciones, como la fusión de la televisión y el ordenador. No obstante, considera esta clasificación suficiente para la reflexión que deseaba hacer.

Define la interacción *cara a cara*, la interacción personal, como el encuentro físico en el que se comparte el mismo espacio y tiempo. Llama la atención sobre el hecho de que este tipo de encuentro es dialógico, permite el diálogo. Resalta también que este tipo de interacción se apoya en otras formas de comunicación, como expresiones corporales, gestos y otras señales simbólicas. (Entendemos que estas señales pueden ocurrir de forma consciente e inconsciente y cuya interpretación también podría ser de forma consciente o intuitiva, factores aquí mencionados por ser determinantes también cuando se trata de formación de identidades).

La interacción directa es la forma más antigua de comunicación y también está presente en los medios, calificados de modernos por su organización industrial y capitalista, al mismo tiempo que son calificados de posmodernos por su difusión de masa y su capacidad integradora. Lo suficientemente integradora como para poder incluir la forma de comunicación que Thompson denomina de “cara a cara” y a la cual el inglés John Hartley (1999) llama de premoderna porque utiliza el lenguaje oral y los aspectos socio-semióticos de los gestos.

En concreto, la televisión, por ejemplo, agrega, por su propia naturaleza, características propias de la interacción personal al reunir imagen y sonido. El hecho de poder ser vista y oída tiene rasgos comunes con lo que Thompson llama la interacción personal *cara a cara*, aunque sea mas sofisticada en el sentido de que no requiere de condiciones especiales de espacio y tiempo para ocurrir. "La característica distintiva de la 'televisibilidad' consiste en que combina la presencia audiovisual con la distancia espacio-temporal" (Thompson, 1998:135).

La televisión es básicamente una forma de comunicación “mediática”, es decir, que ocurre a través de un medio. De esta

característica, Thompson desprende la *interacción mediática*. Son las formas de interacción que necesitan un apoyo mediático para que existan, como las cartas, el teléfono o la radio. Al contrario de la *interacción cara a cara*, este tipo de interacción puede acontecer sin que las personas implicadas en el proceso de comunicación compartan el mismo espacio físico y temporal. El encuentro con el otro es sustituido o quizás proporcionado por el teléfono, el fax, la radio, Internet o la televisión, para hablar de aportes más recientes sin desconsiderar la historia consolidada de la comunicación a través de otras formas más tradicionales como la escritura.

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

Nos interesa también, y sobre todo, analizar la mediación y la comunicación que Thompson denomina de interacción *casi-mediática*. Ha creado este término para explicar la comunicación social establecida por los medios de comunicación de masas: imprenta, libros, radio, cine y televisión. A este tipo de interacción, que considera opuesta a la interacción dialógica, la denomina monológica, "en el sentido de que el flujo de comunicación resulta más que otra cosa unidireccional" (Thompson: 1998, 119).

Es su condición de unidireccional lo que va a determinar lo que

Thompson llama "*casi-interacción*". Explica el término por su naturaleza de producción. Una producción que no va dirigida a un individuo específico, pero sí a un público indefinido. Esta característica permite, a su vez, una forma distinta de interacción a la que estábamos acostumbrados: "es a pesar de todo, una forma de interacción. Crea cierto tipo de situación social en la que los individuos se conectan unos con otros en un proceso de comunicación e intercambio simbólico." (Thompson: 1998, 119).

La producción generada por el medio tiene en consideración la demanda del público y es, en cierta manera, influido por él. La producción cada vez tiene más en cuenta la preferencia del público, las encuestas y la propia interacción. Los medios, especialmente los televisivos, trabajan en función de los índices de audiencia. El público, al que va dirigida la producción, tiene muchas veces el poder de definir, cambiar e incluso eliminar un determinado tipo de programación. Alguna interacción sí que existe. A esta posible participación del público en el contexto de producción de los contenidos televisivos, Thompson la llama "*estructura interactiva de producción*".

El proceso es dinámico y de retroalimentación, pero es importante demarcar que es una interacción social porque no se trata de un triunfo individual, personal. Uno sólo puede ser tenido en cuenta en cuanto masa, en cuanto grupo, audiencia. No se trata de un derecho (posibilidad) individual; pero sí de una interacción que avanza más allá de los límites personales, a pesar de que la recepción tiene características absolutamente personales.

La producción es recibida en múltiples contextos diferentes. Es esto lo que le da la posibilidad de ser interpretada. A este carácter interpretativo, que generó las investigaciones sobre "audiencia activa" y de "medios y mediaciones", Thompson denomina "*estructuras interactivas de*

recepción", que viene a estar en sintonía con las tendencias más recientes dentro de las investigaciones de recepción y comunicación social en general (polisemia en la recepción: Morley, 1986). Mientras que la producción es dirigida a una audiencia, a un público indefinido, la recepción es absolutamente personal y está sujeta a interpretación, lo que analizaremos más detalladamente en un próximo punto.

Para denominar esta interpretación, las nuevas reflexiones sobre los medios prefieren emplear el término "mediación". Para George Steiner (1975)¹⁰, mediación es traducción. Nunca termina, está siempre transformándose y siendo contestada. Por esto, es un proceso de apropiación y de restitución. Por restitución se entiende la identificación de señales de reevaluación, la reciprocidad con que "el traductor" o sea, la audiencia, añade su lectura. Parafraseando al escritor argentino Jorge Luis Borges, Silverstone insiste: ninguna traducción puede ser perfecta, ni tampoco la mediación. (Silverstone 1999:14). Por esto, la mediación tiene relación profunda con las identidades y las construcciones de las identidades.

Las interacciones con los medios de Comunicación Social son formas de aproximación de las personas con su mundo social, que inciden también en la formación de su mundo interior, en la construcción de su identidad. Identidad que ya no depende sólo del encuentro personal con el otro, pues el individuo cada vez tiene más posibilidades de encontrarse o perderse entre un sinnúmero de posibilidades de información y de contenido simbólico que proceden de personas y culturas que no comparten su mismo espacio físico ni temporal. Basta ver la preocupación actual en Europa con el renacimiento de los valores racistas entre los jóvenes, quienes, a pesar de haber nacido por lo menos tres décadas después del apogeo de la ideología nazista, buscan en el nazismo los símbolos y la

¹⁰ George Steiner (1975), *After Babel*, citado por Roger Silverstone (1999: 14)

propia inspiración para formar sus identidades.

El proceso de formación de la identidad acontece con los recursos que uno tiene disponibles para identificarse y reconocerse, sean del entorno familiar, del entorno social o de los recursos mediáticos. Thompson expone la cuestión de manera muy clara, y por esto optamos por una cita textual tan extensa: " ...el yo se nutre progresivamente de materiales simbólicos *mediáticos*, expandiendo de manera espectacular el abanico de opciones disponibles a los individuos, y relajando - sin destruir la conexión entre la formación del yo y los lugares compartidos (...) en otras palabras, los individuos cada vez tienen mayor acceso a lo que podríamos describir genéricamente como 'conocimiento no local'. Sin embargo, la conexión entre la autoformación y lugares compartidos no se destruye, dado que el conocimiento no local siempre es asumido por los individuos en lugares específicos y el significado habitual de este conocimiento - lo que significa para los individuos y cómo lo utilizan - siempre depende de los intereses de los receptores y de los recursos que aporten al proceso de apropiación"(Thompson, 1998:269-270).

Esta reflexión abarca conceptos e ideas muy importantes para el desarrollo de esta investigación:

- 1- Que los medios amplían nuestras posibilidades de identificación y formación de la identidad.
- 2- Que los mensajes mediáticos están sujetos a interpretaciones y asimilaciones.

Opinamos que los medios de comunicación de masas son parte del cotidiano y se adhieren a la vida social de tal manera que, además de informar y formar a los que interaccionan directamente con ellos, también

alimentan conversaciones, crean pautas de discusiones y se suman a la vida social, influyendo hasta a las personas que no se han relacionado directamente con el medio. Entendemos así la televisión como un objeto cultural del cotidiano. Por todo esto, incorporamos a este estudio las reflexiones que permitieron identificar la dimensión política de la cultura del cotidiano e investigaciones recientes sobre recepción de medios.

En cuanto a las reacciones emocionales, por ejemplo, hay investigaciones que señalan la función catártica de los medios como una posibilidad de un escape psíquico. Desde las primeras (Montaigne, 1927), hasta las contemporáneas, (Walkerdine, 1998 y Johnston, 1994), que analizan el uso de los contenidos televisivos para soñar, escapar de la realidad cotidiana o desahogar frustraciones y violencias, factores determinantes también para la formación de la identidad individual. El psicoanálisis ciertamente reforzaría la idea de Levi Strauss (1967)¹¹ de que los medios actualmente sustituyen los mitos para organizar una vivencia psíquica.

El gran teórico de la desconstrucción Jaques Derrida pone la cuestión de esta manera: “La comunicación presupone sujetos cuya identidad y presencia estén constituidas con anterioridad a la operación significativa y objetos, conceptos, significados, un sentido pensado que la trayectoria de la comunicación no tendrá ni que constituir ni, de derecho, que transformar”. (Derrida: 1977, 32).

Para Thompson el desarrollo de los medios enriquece y transforma el proceso de formación del yo porque crea un nuevo tipo de intimidad que es la de una intimidad no recíproca. Como ejemplo de este nuevo tipo de comunicación que se podría llamar “íntima”, Thompson cita la relación entre “fan” y “estrella”. Para él, este nuevo tipo de relación “puede resultar

¹¹ Levi Strauss citado en Sánchez Noriega (1997), *Crítica de la Seducción Mediática*, (introducción).

muy estimulante, precisamente porque se encuentra libre de las obligaciones de reciprocidad características de la '*interacción cara a cara*' (Thompson; 1998:270).

Entre estos dos mundos, el de las experiencias “reales” y el de las experiencias mediáticas, se mezclan también los campos de las experiencias públicas y privadas, de las imágenes y los símbolos, de la vivencia interior y exterior, del consciente y del inconsciente. Jaques Donzelot (1990) llama a este espacio en que vivimos “terrenos de aventuras” y lo que separa esas “realidades” son los espacios dominados por las imágenes; “imágenes públicas, como las del cine, las de las fotonovelas y las de los periódicos; imágenes privadas, como la de los padres. Entre las ilusiones que engendra lo demasiado visible de las primeras y las desilusiones que explican el poder invisible de las segundas, el “psi” siempre encuentra la manera de remitir a cada uno a su verdadero deseo”. (Donzelot, 1990: 255).

Esta óptica posmoderna de incorporar a la vida social el mundo mediático y el mundo “psi”, de los símbolos, es hoy la base de estudios de la antropología contemporánea: “Los bosques están llenos de intérpretes ansiosos...El estilo de estas construcciones es variado: Burckhardt retrata, Weber modela, Freud diagnostica. Pero todas ellas representan intentos para formular la forma en que este pueblo o aquél, este período o aquél, esta persona o aquélla tienen sentido para si mismos y, es comprendiendo eso, qué podemos comprender nosotros sobre el orden social, el cambio histórico o el funcionamiento psíquico en general”(Geertz y Clifford, 1991:17).

En un estudio etnometodológico de John C. Heriytage (1987)¹², éste

¹² John C. Heriytage (1987) en Giddens, A. y otros (1987) La teoría social hoy. Madrid, Alianza Editorial. Alborés.

recupera la obra de Garfinkel que se formó como sociólogo con Talcott Parsons en Harvard. Sus propuestas, ya en 1937, eran una tentativa de unirse la psicología, la sociología y la antropología dentro de un único paradigma teórico y se sostenían sobre la siguiente estructura:

- 1- la división analítica tripartita de la organización social en sistemas culturales, sociales y de personalidad.
- 2- la concepción de las exigencias institucionales de roles.
- 3- la idea de la interiorización de los valores como las “disposiciones de necesidad”, motivadoras del sistema de personalidad.
- 4- la discusión de la doble contingencia de la interacción social con sus procesos vinculantes.

La incorporación de los estudios de la psicología para la comprensión de la sociedad y de la cultura tienen antecedentes también en Durkheim y Goffman. Giddens (1987) tributa a sus obras los métodos empíricos de un nuevo paradigma para el microanálisis del comportamiento social. Dentro de la misma línea tenemos también a los estructuralistas y lingüistas: Lèvi Strauss, Lacan, Barthes, Chomsky, Pierce, Van Dijk, entre otros.

El fenómeno de globalización cultural, que tanto interés y estudio ha generado, no se daría sin los medios de comunicación de masas. García Canclini defiende que son en las industrias culturales y en las grandes ciudades donde se vive la multiculturalidad que genera las múltiples formas de identificación. "Repensar la identidad en tiempos de globalización es repensarla como identidad multicultural que se nutre de varios repertorios, que puede ser multilingüe, nómada, desplazarse, reproducirse como identidad en lugares lejanos del territorio donde nació esa cultura o esa forma identitaria" (García Canclini, 1997:80).

Aquí vamos a concentrarnos en la lectura contemporánea de

Thompson, que resume los aspectos negativos de los medios sobre la formación del yo en cuatro puntos fundamentales que extrapolan el simple contenido:

“a- la intrusión mediática de mensajes ideológicos;

b- el doble vínculo de dependencia mediática;

c- el efecto desorientador de la sobrecarga simbólica

d- la absorción del yo en la *casi interacción mediática*” (Thompson, 1998:276).

Más que moldear y crear identidades, los medios ofrecen patrones de comportamiento y relación social, que son incorporados por los consumidores, que los utilizan para reconocerse o ser reconocidos, sentirse cómodos o no, en los papeles masivos que los medios transmiten como valores hegemónicos. Hay investigaciones específicas para saber cómo la televisión puede afectar en las concepciones e identificaciones de la audiencia en áreas de género, minorías, estereotipos de clases sociales, edad, religión, política, etc, incluso en contextos comparativos de cruce cultural. En 1961, Bandura, Ross y Ross publican su estudio sobre la transmisión de los comportamientos agresivos por imitación de modelos.

Este aspecto negativo en la formación de la identidad, “*la intrusión mediática de valores ideológicos*” a que se refiere Thompson, se justifica, pues, también para grupos y personas que puedan sentirse inmensamente incomodados por no ser capaces de identificarse con los modelos hegemónicos. Algunos acuerdos en este sentido ya fueron aprobados en la televisión americana, que asegura la participación de otras etnias en sus programas y la no caricaturización de homosexuales y otras minorías.

Con relación a esto, el periódico “La Vanguardia” del día 30 de octubre publicó una investigación del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) con 2.499 personas encuestadas, que presentó los

siguientes resultados: “más del 85% de los españoles considera que la moda, la propaganda que se da sobre las modelos convirtiéndolas en patrones a seguir y la publicidad que incita a adelgazar influye ‘mucho’ o ‘bastante’ en la aparición y desarrollo de la anorexia y la bulimia. Sólo el 1% opina que estos factores no tienen ninguna incidencia en estas enfermedades. Casi la mitad de los encuestados defienden que se muestren modelos de distintas tallas y tipos”¹³

El segundo aspecto negativo de los medios en el proceso de formación de identidad, a que se refiere Thompson, es *el doble vinculo de dependencia mediática*: "El yo se vuelve cada vez mas organizado como proyecto reflexivo a través del que el individuo construye, en forma de narrativa autobiográfica, un sentido de identidad propio. Al mismo tiempo, sin embargo, los individuos dependen cada vez más del abanico de instituciones sociales y sistemas que les abastecen con medios - tanto materiales como simbólicos- para la construcción de sus propios proyectos de vida" (Thompson, 1998:283).

El gran problema en esta cuestión es el hecho de que el individuo tiene que reflexionar y asimilar cuestiones sobre las que tiene poco control. Como los medios ofrecen un abanico muy grande con el que uno puede identificarse y formar su yo, también colocan a uno en una paradoja a la hora de formar su imagen simbólica con discursos y valores que pueden estar lejos de su espacio y vida cotidiana.

Giddens (1984) tiene una reflexión parecida cuando analiza las consecuencias de la modernidad y las necesidades generadas por la sociedad mediática. Él apoya sus reflexiones en los enunciados lacanianos y marxistas para enseñar cómo la sobrecarga simbólica aumenta la

¹³ En “La Vanguardia”, edición 30 de octubre de 1999.

fragilidad y la fragmentación de la identidad, imponiendo al “yo” una carga pesada de reflexión. El día a día hoy envuelve una serie de sistemas abstractos que obligan a las personas incluso a estar “*up to date*”, a la par de todo lo que ocurre constantemente, para no ser excluidos de una vida cada vez más competitiva. Esta cuestión está también ligada al tercer aspecto negativo de la formación de la identidad considerado por Thompson: el efecto desorientador de la sobrecarga simbólica.

Como los medios proporcionan una infinidad de mensajes, "narrativas de formación del yo", es difícil garantizar que todos puedan ser asimilados correctamente. En vez de colaborar en la organización interna, psíquica, de la formación del yo, pueden constituirse en síntoma de desorganización. Esto parece tener mayores probabilidades de ocurrir en casos de personas que carecen de relaciones interpersonales más íntimas y acaban dependiendo excesivamente de las relaciones mediáticas para sus gratificaciones afectivas.

La cuestión se intensifica cuando se trata de discursos ideológicos y de consumo. No hay duda de que el exceso de propaganda y del discurso publicitario de vender no sólo objetos, sino también símbolos, promesas de felicidad, pueden crear demandas de consumo imposibles de ser seguidas por las masas, y generar frustraciones y confusión de valores.

Thompson pregunta: "*¿Cómo pueden enfrentarse los individuos a este flujo cada vez mayor de materiales simbólicos mediáticos?*" (Thompson, 1998: 271). Él mismo sugiere que los consumidores son capaces de desarrollar sistemas fiables de filtración, y apunta que muchas veces la solución viene del propio medio con sus críticos y personas elegidas, que dan confianza a su público, al guiarles en una interpretación coherente de esa sobrecarga simbólica.

En 1984, Thompson ya sugería que el análisis de la ideología debe envolver tres estadios: análisis social, análisis discursivo e interpretación.

En sus nuevas reflexiones, 14 años más tarde, Thompson coloca la cuestión de la siguiente forma: “Para comprender el carácter ideológico de los mensajes *mediáticos*, debemos considerar la manera en que estos mensajes se incorporan a las vidas de los receptores, cómo llegan a formar parte de sus proyectos de formación del yo y cómo son utilizados por ellos en contextos habituales de sus vidas cotidianas" (Thompson, 1998: 277).

Como cuarto punto negativo, Thompson habla de *la absorción del yo en la casi-interacción mediática*, que se daría en los casos de los individuos más susceptibles y en éstos incluiríamos especialmente a los niños y adolescentes, más vulnerables a los mensajes por su menor carga de experiencias no mediáticas y menor cantidad de información y recursos simbólicos a que recurrir para una interpretación.

Thompson afirma que el carácter reflexivo del yo, su capacidad para incorporar reflexivamente materiales simbólicos, sean ellos mediáticos o de su experiencia vivida personalmente, se desvanece de forma imperceptible. El problema está cuando el yo es absorbido en forma de interacción casi mediática, lo que ocurre cuando se invierte el valor real de las experiencias; cuando para uno la *interacción casi mediática* pasa a ser central en vez de periférica, cuando pasa a ser más importante que las relaciones *cara a cara*, cuando uno pasa a sustituir las relaciones personales por las mediáticas por la pobreza de las primeras o simplemente por la falta de oportunidad de vivir otro tipo de experiencias.

Es interesante notar, por ejemplo, la importancia que tienen los medios para personas que viven confinadas en instituciones, como presos, menores institucionalizados o ancianos en asilos. La relación *casi-mediática* rellena un hueco afectivo para las personas que están privadas de vivir en familia y en sociedad. Las relaciones establecidas por los medios y a través de los medios se tornan centrales en las vidas de esas personas. Los

medios no sólo satisfacen una carencia de relaciones, ellos proporcionan una serie de vivencias que normalmente uno no tendría, aún viviendo plenamente en sociedad. Son las barreras del tiempo y del espacio que los medios superan para uno. Es interesante investigar cómo estas experiencias son vividas. Ya sabemos, por ejemplo, que por no tener las características de la relación recíproca, por no ser “dialógica”, sino “monológica”, las relaciones *casi-mediáticas* carecen de una reciprocidad y, por lo tanto, de datos de realidad. La persona puede establecer las relaciones que quiera, hacer las fantasías que quiera y esto tanto puede servirle para enriquecer su propia vida, como para empobrecerla.

Thompson habla de grados de implicación, de la diferencia entre ser *fan* y fanático, y afirma que: "Con esta fusión entre el yo y el otro, del mundo del fan y del mundo de la vida cotidiana, el individuo puede sentir que está perdiendo el control de su vida (...) La narrativa del yo llega a interactuar con una narrativa del otro de tal manera que uno no puede mantenerse al margen" (Thompson, 1998: 290).

Los medios no se limitan a enseñar los hechos. Con la aparición de los *video-tapes*, la televisión dispone de una técnica que le permite no sólo presentar aspectos reales de la vida en el momento en que estos están ocurriendo, sino también de recrear los hechos. Hechos que serán incluso presentados en momentos y espacios distintos de los que ocurrieron. Generalmente el material televisivo es re-trabajado, editado, de forma cada vez más sofisticada con la ayuda de ordenadores y una serie de recursos de sonido e imagen que más que representar una realidad, la recrean, incluso cuando se trata de noticieros e informaciones, esto es de producción no ficticia.

Este carácter recontextualizado de la información o de “la experiencia mediática”, como se refiere Thompson, tiene una capacidad

para encantar, para sorprender, crear magia, pero también para desconcertar. El desconcierto y la ansiedad que genera, para Thompson, no es resultado sólo de la sorpresa de las informaciones en sí, sino también por el contexto tan distinto en que se da la recepción.

Hablando más profundamente, no sólo de sensibilidad ética y de moral, sino también de formación de la identidad, de incorporación al yo de experiencias vividas mediáticamente, Thompson concluye que vivir en un mundo mediático acarrea reflexiones y responsabilidades que algunos tratan de equilibrar “con el poder vivir y justificarse a sí mismos” y señala casos en que la experiencia mediática “puede amenazar seriamente el proyecto del yo” (Thompson, 1998: 300 y 301). Este autor cita como caso extremo el del inglés Graham Bamford, de 48 años, que se prendió fuego frente al parlamento británico en 1993 para protestar contra la actitud del Gobierno Británico frente a la guerra civil de Bosnia, cuyas imágenes televisivas le dejaron muy trastornado, según informó su padre. Otra confusión de identidad mediática que se tornó pública ocurrió en la década de los 80, cuando un joven apasionado por la actriz Jodie Foster intentó matar al presidente americano, Ronald Reagan, repitiendo la experiencia mediática del filme *Taxi Driver*, de Martin Scorsese. En esta película, la actriz, que interpreta a una prostituta de 13 años, sugiere a Robert de Niro, que hace el papel de taxista, que mate al presidente como una forma de demostrarle su amor.

Aunque ejemplos como estos son sólo puntuales, parece claro que las experiencias mediáticas pueden ser vividas intensamente en el cotidiano de las personas o al menos, influyen en la formación de sus identidades, de su mundo interno. Además, la identidad se forma con relación al otro, y hoy el otro no está limitado por el entorno familiar y comunitario, sino que pertenece a un mundo mucho más amplio, proporcionado por los medios.

En definitiva, no se puede hoy separar la experiencia mediática de la formación de la identidad. Para explicar más sobre el caso específico de la televisión y su relación con los jóvenes, pasemos al ítem siguiente.

II.1- EL PAPEL DESTACADO DE LA TELEVISIÓN: LA REPRESENTACIÓN DE LO REAL, LO SIMBÓLICO Y LO IMAGINARIO.

“...allí en los años treinta y cuarenta, vivíamos en una sequía de imágenes. No había tele ni cine. Un pequeño cromo en una chocolatina era un acontecimiento extraordinario: ¡ era una visión del mundo!” (Jean-Claude Carrière, guionista; entrevista publicada en “La Vanguardia”, 18/02/00- contraportada).

La Televisión es una de las formas mediáticas de comunicación que forman parte del diario de la gran mayoría de la gente en el mundo occidental hoy día. Integrada en lo cotidiano, es parte de la vida misma, de la cultura, y en consecuencia contribuye en la asimilación de valores, ideas, ideologías, discursos, en definitiva, de todas esas estructuras que forman la identidad de uno. Entre los medios de comunicación de masas, la televisión es el más popular. Integrando el sonido y la imagen como ya lo hacía el cine, pero llegando directamente a las casas de una forma gratuita, como la radio, este medio se destaca sobre el resto por su poder a la hora de

socializar la información y permitir que mucha más gente tenga acceso a los mismos contenidos culturales e informativos.

El investigador Maxwell McCombs (1996:13), de la Universidad de Texas en Austin, plantea la cuestión de esta manera: “La televisión se ha convertido en la fuente primaria común de socialización e información cotidiana (mayormente en forma de diversión) para lo que antes eran poblaciones heterogéneas, trascendiendo barreras históricas de movilidad y de cultura. La mayoría de gente que ahora vive con la televisión no ha tenido nunca otra oportunidad de participar en un sistema cultural nacional compartido”.

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

Esta avidez comercial sobre la televisión y su crecimiento geométrico dentro de la sociedad provocó una reacción entre los intelectuales, preocupados en encontrar sus aspectos negativos. En esta línea hay un sinnúmero de trabajos sobre el aspecto propagandístico y de consumo de la televisión, sobre su impacto político, su exposición de la violencia social y, más recientemente, los que analizan el papel de la televisión como reforzadora de conceptos hegemónicos y arquetípicos de

los contenidos, desde las temáticas racistas hasta los relacionados con el rol sexual.

Para analizar la televisión como discurso, es necesario reconocer sus múltiples facetas, los diversos matices que componen este discurso que integra imagen y texto, información y representación, representación de lo real y de lo imaginario, además de sus aspectos comerciales, ideológicos, éticos y estéticos.

Existe aún otra dimensión en el discurso televisivo que es la mirada del telespectador, como ya indicamos. La participación de la recepción en el discurso se caracteriza por la interrelación, la capacidad de la recepción de influir en el discurso televisivo. Este paradigma que aparece en los análisis del discurso televisivo al hablar de recepción, tiene sus antecedentes en la crítica literaria y en los análisis de la imagen, especialmente en la teoría de C.H.S. Peirce (1982) que esclarece los conceptos que abarcan las extensiones de la emisión y de la recepción, y valora en particular la noción de índice, que encierra en su seno la interpretación.

La noción de índice implica compartir un espacio común el productor/creador y el receptor. Esta conexión es conseguida por competencia técnica, pero depende también de cuestiones más subjetivas. Si los códigos no coinciden, no hay comunicación o la hay con una óptica distinta de la pretendida.

El mensaje nos remite, pues, a la interpretación y al código del reconocimiento, del mismo modo que la imagen como espejo de lo real exige un código cultural y una experiencia de reconocimiento, sin el cuál no hay comunicación. Philippe Dubois (1986) cita por ejemplo el relato del antropólogo Melville Herskóvits, que inútilmente intentó enseñar la foto de

su hijo a un aborigen. Para aquél hombre, nadie podría referirse a un trozo de papel como a un hijo suyo. Para él, no había conexión. Carecía de sentido. El sentido de una representación depende de una interpretación. No bastó, pues, la representación por la semejanza porque no se daba comprensión simbólica.

En Brasil decimos que para ver es necesario “aclarar la vista”: aprender a ver. La filósofa brasileña contemporánea Marilena Chauí, en un tratado sobre la mirada, dice que el pensamiento es necesario para entender la representación como si el saber permitiese por fin la mirada: “ver es pensar por la mediación del lenguaje ...el pensamiento es necesario para el entendimiento de la representación.” (Chauí, 1987: 40).

El discurso re-creado, el discurso de la representación es la esencia de la televisión. Técnicamente, él sólo existe como discurso mediático. Es la mediación que permite la re-creación y la representación. Por esto la televisión no está enyesada al discurso mimético. Es un discurso que busca representaciones y que, impulsado por la técnica, la creatividad y la competencia, fue capaz de crear un mundo mediático, un mundo propio. Este discurso no siempre tiene compromisos con lo real, ni siquiera en los contenidos básicamente informativos.

Esta capacidad de transformación, de re-creación de lo que enseña, ya era identificada por Pierce en el acto fotográfico. Acto Fotográfico es precisamente el nombre del libro de Dubois (1986) que, basado en la teoría de Pierce, define las categorías de análisis de la fotografía, reconociendo además de su capacidad de mimesis, la de representación, la de imagen transformada, que nos remite al imaginario. Sus reflexiones nos ayudan a ver que la imagen no sólo confirma indudablemente la existencia de aquél que enseña, sino que también lo transforma. Es la imagen como la transformación de lo real.

Con capacidad para enseñar, representar y crear arte, la televisión también tiene un discurso volcado hacia el imaginario. El imaginario está ligado a la subjetividad del discurso y a la subjetividad del sujeto que recibe el discurso. En el imaginario está también el deseo. El deseo es uno de los trípodes de la teoría freudiana que se definió a través de las imágenes: Freud llegó al deseo analizando las imágenes de los sueños.

Reproducimos aquí el esquema de Dubois (1986:53) para resumir su entendimiento de la fotografía, adaptándolo para el análisis del discurso televisivo:

- 1- El discurso televisivo concebido como espejo del mundo es un icono en el sentido de Peirce.
- 2- Como interpretación-transformación de lo real, el discurso televisivo es un conjunto de códigos, un símbolo en los términos pierceanos.
- 3- El discurso televisivo es también inseparable de su sociedad, de su experiencia referencial, es, en primer lugar, índice. Sólo después de reconocer su función de índice, el discurso televisivo podrá ser analizado por sus funciones iconos de semejanza y de símbolo (tener un sentido).

Consideramos que esta adecuación del paradigma de análisis de la fotografía a la televisión es pertinente porque la televisión se basa en gran parte en la fotografía. “Las imágenes videográficas aún no se soltaron del paradigma fotográfico porque son aún imágenes por proyección, implicando siempre la preexistencia de un objeto real, cuyo rastro se queda capturado en la imagen”. (Santaella, 1994:35).

Es la recepción lo que permitirá el entendimiento de la televisión como un discurso que engloba lo Real, lo Imaginario y lo Simbólico, cuestiones fundamentales para la formación de la identidad que queremos

estudiar. Jacques Lacan¹⁴ sintetizó la importancia de lo Imaginario, de lo Real y de lo Simbólico en la formación del yo como categorías conceptuales inseparables de la realidad humana.

El primer juicio, el de la televisión como reproductora de la imagen de lo real, se remite al concepto de mimesis. En el origen griego de este término, la mimesis difiere del *imitatio* del latín, porque imitación significa copiar y mimesis en la Grecia denotaba el acto de reproducir la realidad en la escultura y en las artes teatrales. En la televisión, a través de la mimesis, identificamos el discurso de lo Real, el discurso que atestigua la existencia de aquello que enseña.

El concepto de mimesis fue la base de la televisión, tanto en la técnica inicial, cuando las transmisiones únicamente eran posibles “en directo”, como en su apoyo en la creación teatral, presente en los primeros pasos de la ficción televisiva. Esta óptica nos ayudará a analizar el contenido televisivo en su aspecto mimético, de atadura a lo real.

Las conexiones que la televisión tiene con el mundo real, las conexiones que establece con su público, están presentes en la información, pero también en la ficción. Es a través del arte, y de la ficción, que el hombre viene re-creando y dando sentido a su mundo, desde los inicios de su civilización. Fue Walter Benjamin¹⁵, uno de los teóricos de la Escuela de Francfort, quien acuñó la máxima de que “las ilusiones no tienen necesidad de ser perfectas. Aprendemos a ver los aspectos invisibles del mundo” (Benjamin, 1973).

La importancia de la televisión como imagen de lo real y de la representación social es común en los países de Occidente, porque reflejan sus culturas en su programación televisiva. La programación televisiva

¹⁴ Jacques Lacan, “Le symbolique, l’imaginaire et le réel”, Bibliothèque de l’École Freudienne de Paris citado en Santaella, 1994.

¹⁵ W. Benjamín (1973) citado por Vilches (1982:37).

puede ser estudiada como una representación cultural y también como un vínculo social. Como los otros medios de comunicación de masa, la televisión permite una aproximación de las personas hacia su mundo.

Para explicar lo real, lo imaginario y lo simbólico en la programación televisiva, contamos con el conocimiento proporcionado por el psicoanálisis y la psicología, que ya utilizamos para definir identidad. Existe una interrelación entre lo social y lo psicológico, entre lo real, lo simbólico y lo imaginario. No hay cómo separar lo objetivo de lo subjetivo, lo aparente de lo invisible. Maurice Merleau-Ponty argumenta que la psicología sólo se desarrolló, en el entendimiento del ser, cuando renunció a distinguir el cuerpo del espíritu (Ponty, 1986: 109).

Este vínculo, esta representación cultural, sin embargo, es además de mimesis, una representación mediatizada que trae consigo la ideología de su producción. El foco en la producción y su intencionalidad, fruto de las corrientes de análisis de los movimientos de deconstrucción semiológicos (Barthes, Castillo, Derrida), y el foco ideológico, ayudan a contextualizar el discurso. Entre los ideológicos se incluyen los trabajos de Paulo Freire (1972), los de la Escuela de Frankfurt (Adorno, 1973; Adorno y Horkheimer, 1971, W. Benjamin, 1973), los del neomarxismo (Apple, 1982; Giroux, 1983) o la teoría crítica social de Habermas (1984).

La dependencia mediática de nuestra sociedad es tan importante hoy en día que hasta la omisión puede introducir cambios políticos profundos y excluyentes. Por esta razón, representaciones organizadas de categorías que son/o se sienten marginadas se organizan para tener presencia equitativa en los medios. Ejemplos: en Brasil hay leyes electorales que garantizan el acceso igualitario y gratuito a los políticos concurrentes a una elección, y en Estados Unidos los negros tienen garantizada por ley su participación en

la programación televisiva.

La televisión insertada en la realidad es un discurso político, y está sujeta a una legislación y unas leyes de mercado generadas por una ideología determinada. Es ésta la ideología que va a determinar qué mensajes serán emitidos, así como también los mensajes que la televisión intencionadamente no emitirá.

En cuanto a la intrusión mediática de mensajes ideológicos hay una amplia bibliografía sobre la cuestión, como ya hemos mencionado, gestionada por la Escuela de Francfort. El trabajo de Habermas (1984), por ejemplo, nos permite examinar las culturas en términos de la mediación del conocimiento social a través de intereses de poder. El sociólogo inglés Anthony Giddens (1989) presenta la teoría de la ideología como dominación, en la cual su función primordial es reproducir las estructuras dominantes a través de los medios de comunicación de masa.

Consideramos un dogma que los medios amplían la capacidad de información e interacción de la sociedad. Una de las contribuciones de los Estudios Culturales fue advertir que, además de transportar ideas, símbolos y discursos, los medios también refuerzan conceptos y valores desde un punto de vista cultural establecido, muchas veces en defensa de los intereses de la elite productora y financiadora de los medios. (Giddens, Turner, y otros, 1987).

La ingeniosidad de los medios a la hora de crear hegemonía ha sido muy discutida. Utilizamos aquí el concepto de Gramsci (1973) que define por hegemonía el proceso de construcción de un consenso social que tiene por base la dirección de una clase dominante. La hegemonía no sería apenas consenso, pero sí una ideología generada por una elite dominante. La hegemonía está intrínsecamente ligada a los medios masivos. Tanto que,

para García Canclini (1996), el propio término masivo tiene relación con el hegemónico. Su pensamiento se basa en que lo masivo es una característica constitutiva de las sociedades industriales y no empezó con los medios. Lo masivo es, por lo tanto, parte del proceso histórico del capitalismo industrial y de su constitución simbólica: la cultura masiva, reflejada y reforzada por los medios, especialmente la televisión, que en el Occidente, es el medio más difundido y de mayor alcance.

Para sistematizar nuestro estudio de este macrodiscurso que es la televisión juzgamos necesario recurrir también a contenidos teóricos que explicasen la necesidad de clasificación por género en el estudio de este medio y a teorías que justificasen cómo se logra la efectividad del discurso televisivo, lo que está expuesto en los dos puntos siguientes que hablan de género y de las estrategias programáticas.

II.1.1. El Género como determinante del discurso televisivo

“Los géneros forman la conciencia colectiva de los grupos sociales”. (Bettetini, Fabri y Wolf - 1977)¹⁶

Tomando como base el hecho de que el discurso televisivo es un discurso político, su estudio puede ser facilitado por la división de su programación en géneros y subgéneros, lo que permite la caracterización de los programas para adecuar las metodologías de análisis. La clasificación en géneros ayuda a comprender la televisión como discurso. El género como macroestructura facilita el trabajo de identificación de este contexto,

¹⁶ Bettetini, Fabri y Wolf (1977) *Contributi bibliografici ad un proeitto di ricerca swui generi televisivo*. Roma .Radio Televisión Italianos, citados en Vilches (84: 183).

en la medida que explica la producción y la comprensión del discurso televisivo para su destinatario.

Entre los primeros intentos de crear una tipología de géneros, destaca la realizada durante la XXI Conferencia General de la UNESCO, en 1982. La entidad necesitaba una metodología para el estudio de la televisión y en la época estipuló siete categorías de géneros del discurso televisivo: informativos, educativos, culturales, religiosos, infantiles, programas de entretenimiento, y programas de variedades. Dejaron también una última categoría en abierto: sin clasificación (Garitaonandía, 1986).

Los cambios de categorizaciones provocados por la evolución televisiva generaron nuevos ordenamientos de los análisis. Así, por ejemplo, el equipo de investigación Euromonitor, del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigido por el catedrático Emili Prado, distingue entre macrogénero y microgénero para adecuarse a la nueva programación y SOFRES A.M., multinacional francesa de audimetría que inició su actividad en España en 1988, emplea un listado de 13 géneros¹⁷.

Para explicar el concepto de género como discurso volvemos al concepto de representación, y a su sentido como tópico. Tópico, que en griego significa “perteneciente a determinado lugar”,¹⁸ habla del espacio compartido entre la producción y la recepción. Es el espacio de las convenciones culturales y de los códigos, que permite las conexiones, que permite el reconocimiento a través de la asociación de ideas. “El topos se estudia dentro de la tópica que originalmente fue una selección de lugares comunes de la dialéctica, luego pasó a ser un método que nos pone” (Aristóteles, 1984)¹⁹.

¹⁷ Géneros empleados por Sofres: Religiosos, Culturales, Información, Miscelánea, Infoshow, Concursos, Deportes, Toros, Musicales, Ficción, Programas de Ventas, sin Codificar y Otros.

¹⁸ Definición encontrada en el Diccionario de la Lengua Española, 21ª edic.: 1994.

¹⁹ Aristóteles citado en Barthes (1972), en Vilches, L. (1984:297).

La tónica nos guiará a la memoria. Identificará los lugares contrastándolos con los que hemos almacenado. El género es un “topos” que permite la decodificación en la cultura de masa. La identificación del género es la pre-condición que busca el receptor para poder empezar a mirar a “clarear la vista”, para saber lo que le van a enseñar, para prepararse para el visionado.

El género está ligado a una “memoria semántica”, a un tópico, un lugar que provocará una predisposición del telespectador. Su infidelidad puede confundir al receptor y ésta es una gran discusión en la Comunicación Social, principalmente a raíz de la mezcla intencionada de géneros informativos y de ficción (hibridación) y por los problemas éticos que esta unión puede causar.

Uno de los problemas es la simple confusión y tiene su ejemplo ontológico en la “Guerra de los Mundos” de Orson Wells, cuando el director de cine, entonces radiofonista, provocó el pánico entre los radioyentes al transmitir su adaptación de una novela de ficción científica utilizando los códigos del radio-periodismo de la época, en Nueva York, en 1938. Ejemplo más reciente y ocurrido en España se dio cuando los creadores de una serie de ficción empezaron el primer capítulo con planos ficticios del Telediario donde se hablaba de un conflicto internacional con Rusia, lo que provocó problemas en las relaciones internacionales entre los dos países y generó dimisiones en la cadena pública que presentaba el programa.

Ahora bien, la claridad en la exposición de géneros tampoco garantiza una hegemonía y uniformidad en la decodificación. En nuestra experiencia, por ejemplo, al aplicar el cuestionario específico sobre consumo televisivo encontramos a adolescentes que definieron el programa

“El Gran Hermano”²⁰ como serie juvenil.

II.1.2. Las estrategias programáticas en busca de público

El discurso televisivo, de uno u otro género, forma parte de un discurso múltiple, que es la programación. Este megadiscursos está planificado, tiene una lógica propia y, como su nombre indica, es fruto de un pragmatismo. Nada es improvisado en la formación de la parrilla televisiva y muchas son las condiciones que determinan su construcción (Bustamante, 1999).

Administrar la programación es adecuarla al visionado, obedeciendo a una jerarquía y a una lógica cultural y social de la audiencia. Los programadores, antes de definir la parrilla, buscan conocer los hábitos de trabajo/estudio y ocio de sus audiencias para saber quién podría estar frente a la pantalla en las determinadas hora del día y de la noche. Para definir la posible audiencia, como todo en la cultura de masa, es la masa la que cuenta. Las audiencias minoritarias y casuales no entran en los condicionamientos de la programación. No hay programación para enfermos de hospitales, reclusos o alumnos en clase. Se trabaja para un espectador medio (González Requena, 1999).

La meta global de las cadenas generalistas es alcanzar el consumo familiar, a través de sus hábitos y estructuras, lo que define también la jerarquía, dentro de la programación, de los géneros para niños, jóvenes y adultos. El perfil más buscado es el del consumidor de 18 a 49 años (Vilches, 1990), supuestamente más sensible a los valores de status social y estilo de vida. Generalmente los horarios más privilegiados por la programación son los que pueden garantizar la presencia masculina frente al televisor: las primeras horas de la noche, el horario de la cena y los fines de semana. El tiempo diario es dividido en *prime-time*, los horarios de

²⁰ Experiencia de Telecinco en España (abril a julio de 2000), de confinar no-actores, previamente seleccionados, en una casa durante 3 meses y transmitir su cotidiano filmado las 24 horas del día.

mayor *share*²¹, y el resto, sean éstos diurnos o nocturnos.

La programación tiene en cuenta las características sociales de la audiencia y es también fruto de un proyecto publicitario e ideológico, porque la venta de productos de consumo está condicionada a modelos de vida, como también lo están los géneros televisivos. Es el consumidor medio idealizado quien va a determinar el tipo de discurso: ¿quién puede estar ahora frente al televisor?, ¿qué consume este telespectador de la gama de productos industriales y culturales?, ¿qué más podría consumir?, ¿qué estilo de vida tiene?, ¿cuáles son sus sueños y anhelos?, ¿cómo mantenerle más tiempo frente al televisor? o ¿cómo hacerle consumir más televisión y, consecuentemente, más productos industriales? Estas son preguntas básicas de los programadores para definir el macro discurso de la programación.

La audiencia ideal es la audiencia fiel, que alimenta y es alimentada por el mundo comercial y de entretenimiento de la programación televisiva, donde hay poco espacio para intelectuales y filósofos, mayores de edad sin autonomía de consumo, poblaciones rurales, parejas sin hijos... Las cadenas comerciales son financiadas por un capital que necesita encontrar al consumidor de sus productos. Lo que está en juego es su financiación, pero lo que el *spot* publicitario vende está insertado en una programación, en un macrodiscurso comprometido con una ideología vinculada a un estilo de vida y a un status social.

La programación televisiva de las cadenas privadas es definida por la publicidad, su principal fuente de financiación, desde sus inicios. Ya en la década de los 50, invitado para hacer telefilmes, Alfred Hitchcock²² reclamó: “Antes las comedias tenían planteamiento, nudo y desenlace. Ahora tienen 2 partes y los anuncios entre ellas”. Es en el macrodiscurso de

²¹ Share: porcentaje de personas, sobre el total de espectadores, que ve un determinado programa (Huertas, 1998^a).

²² Hitchcock en Castro de Paz, J.L.(1995:97) El surgimiento del telefilme. Madrid, Paidós.

la programación que las cadenas establecerán su vínculo con la sociedad que le interesa. Para Giuliana Bruno (1994: 98 y 99), “la publicidad en la televisión es el vínculo entre lo semántico y lo referencial (...) no se debe olvidar que la finalidad última del programa televisivo no es ofrecerse a sí mismo como producto, sino vender el spot publicitario que lo financia”.

Para Umberto Eco, el deseo de las cadenas es crear su audiencia ideal. El único escape del telespectador está en el libre arbitrio y en la competencia y, por esto, las cadenas son obligadas a conquistar sus audiencias, negociar con ellas. La programación tendrá que estar sintonizada con las ofertas paralelas de las otras cadenas. Es necesario estar atento a la competencia, adecuar la parrilla a la del enemigo. Si el concurrente tiene un programa fuerte, difícil de combatir en un horario determinado, es mejor reservar la oferta especial para un horario menos competitivo. Esto, a pesar de parecer una forma arbitraria de decisión de las cadenas, puede también ser visto como un indicio de la negociación implícita que hay entre cadenas y audiencias.

Basta una mirada a las ofertas de programaciones actuales para constatar que hay una homogeneización en la oferta general de las cadenas y el telespectador continúa siendo el rehén de una misma programación (Huertas, 1998b). Además de las cadenas abiertas, también la homogeneización con cadenas de pago y de difusión por satélite provoca la queja de los consumidores: tanta oferta y nada para ver.

La competencia, en vez de trabajar entonces en favor de la audiencia, muchas veces trabaja en su contra, y las cadenas parecen deleitarse en programar buenas películas para un único y coincidente horario en la semana, además de hacer coincidir sus programas infantiles, infoshows, deportes, telediarios, etc. La audiencia que interesa es una sola: la que garantiza su financiación consumiendo, además de los productos

televisivos, el estilo de vida y los bienes que vende la televisión.

Resumiendo, podemos considerar como factores condicionantes de la programación televisiva: el tipo de audiencia a la que se dirige, la competencia y la publicidad. Dentro de estos condicionantes, la cadena buscará su identidad, su orientación en el mercado a través de una coherencia de estilo, de un supertexto o macrodiscurso, que a su vez también estará sujeto a cambios y a una relación dialógica de retroalimentación con sus audiencias. Esto obliga a las cadenas a trabajar con un concepto de tiempo muy pragmático.

En España, esta programación diaria está insertada en un concepto más amplio de la programación anual de las cadenas, generalmente dividida en tres grandes temporadas, también condicionadas por los hábitos de la audiencia en las vacaciones de verano y Navidad. Las cadenas suelen renovar un tercio de su programación en cada temporada por razones de audiencia y por los contratos publicitarios y, por esto, buscan estar en sintonía con su audiencia, anticiparse a sus deseos y cambios e identificar tendencias.

Este es siempre el sueño de los programadores: adelantarse a los cambios y a los deseos de las audiencias, pero difícilmente ocurre. Algunas investigaciones comprueban que, normalmente, la programación es la que va a remolque de la sociedad. Conservadora por su naturaleza de masa, la programación televisiva no tiene fuerza para arriesgarse o levantar banderas, ni intención. Su interés, por el contrario, es mantener el “status quo”. Con relación a esta cuestión ver las investigaciones de Gerbner y otros (1980); Morgan (1982 y 1987) y Alexander y otros (1990). Estos autores hablan del conservadurismo de los medios, que sólo izan banderas cuando la propia opinión pública ya lo ha hecho.

II.2. EL PAPEL DESTACADO DE LAS SERIES TELEVISIVAS DE FICCIÓN COMO TRANSMISORAS DE MODELOS SOCIALES

Las series de ficción televisivas no sólo incorporaron el lenguaje narrativo-audiovisual del cine, sino que también han ido desarrollando innovaciones. Al menos en la era analógica, las experimentaciones en televisión son más frecuentes que en el cine por tratarse de una producción menos costosa y menos arriesgada. Su característica dialógica e inmediatez ha permitido que funcione como laboratorio de pruebas de nuevas fórmulas narrativas. Como el director puede visionar lo que está siendo filmado sin esperar al revelado de la película, hay más posibilidades de repeticiones de rodaje de escenas, de experimentaciones.

Los directores de las series televisivas acostumbran tener a su servicio un número mayor de cámaras que los directores de cine. Los más recientes recursos de montaje y edición por ordenador también permiten más experimentaciones en el formato de vídeo que en el de película y, hoy en día, a muchos directores de series televisivas les gusta experimentar con nuevos recursos de imágenes y efectos especiales conseguidos con la ayuda de ordenadores acoplados a las máquinas de ediciones. Se trata de la era digital, tecnología que comienza a usarse en el cine.

La ficción seriada, que durante tanto tiempo alimentó la radio, se adaptó perfectamente a la televisión y al *continuuus* discursivo de los anuncios comerciales, dando respuestas a los intereses de las audiencias y, al mismo tiempo, al interés del mercado publicitario. De hecho, uno de los ejemplos más punzantes, los culebrones o telenovelas, llamadas en Estados Unidos, su cuna, *soap operas*, recibieron este nombre allá porque eran financiadas por empresas de detergentes, lo que condicionó y determinó su

estilo narrativo, pensadas para las amas de casa y emitidas en horarios propicios para abarcar a este *target*.

Otro ejemplo clásico de esta simbiosis entre la ficción narrada en serie y la publicidad es el del dibujo animado “Popeye”. Idealizado primero como publicidad de una marca de conservas de espinacas, lo que era un simple anuncio publicitario en Estados Unidos pasó a ser una obra de ficción en serie con un éxito que le mantuvo más de 20 años en pantalla, llegando después al cine como película *cult*. Sin embargo, la televisión también es maestra en hacer exactamente lo contrario, degradar obras artísticas para adaptarlas a interpretaciones fáciles y esencialmente comerciales.

Es común que los guionistas de series de ficción trabajen bajo el comando de la producción, al contrario de lo que acontece en la historia cinematográfica, que creó la producción para dar soporte a la realización del guión o a la determinación del director artístico. La producción en las series televisivas permite realizar el control creativo de las narraciones en función de los intereses de la cadena y de sus anunciantes.

Para entender el real significado de la creación de la ficción narrativa esencialmente hecha para la televisión es necesario conocer su lógica publicitaria de generar mercado y ampliar las necesidades de consumo de los telespectadores.

El *merchandising* o presencia, el anuncio que no viene identificado como tal y que pasa a formar parte del guión como por ejemplo la marca de cerveza que toma el protagonista, la marca del cigarrillo, del coche o de la ropa, encontró en las series un espacio donde crecer profusamente. Hay telenovelas en Brasil con más de 50 contratos de *merchandising* y esta práctica ya ocasionó demandas de actores con contratos meramente artísticos que se sentían utilizados por la cadena para anunciar productos

embutidos en la interpretación de los roles de sus personajes.

La música y el sonido también tienen participación fundamental en esta narrativa. Al margen de su uso como elemento del lenguaje audiovisual, las series televisivas por su enorme popularidad y alcance, abrieron nuevos mercados para la divulgación de músicos y cantantes, fortalecieron la demanda de profesionales de sonido y ampliaron el comercio musical de tal forma, que algunos cantautores que tienen sus canciones en una serie optan por lanzar sus trabajos discográficos ilustrados por una escena o un protagonista de la serie televisiva de éxito.

Las series son también el tipo de ficción que más relación dialógica pueden mantener con su público. Como normalmente se va escribiendo concatenado con las emisiones, los guionistas se alimentan de la recepción para orientar sus guiones y personajes. Dependiendo de la recepción del público, los personajes ganan fuerza o son aislados, y esta relación puede determinar incluso el desarrollo de la narración.

II.2.1. El sociodrama urbano

El proyecto publicitario y económico de la televisión encontró en el sociodrama urbano, presentado en capítulos, un soporte para promocionar modelos de conducta. El realismo urbano identificó una fórmula que se presta perfectamente a los intereses publicitarios porque en escenarios urbanos vive la mayoría de la población, de los consumidores, y es donde se dan los mayores deseos de compra.

Al mismo tiempo, el sociodrama urbano permite abrir el abanico de personajes y sus posibilidades de agradar a diferentes públicos, lo que también amplía las oportunidades para atender a la demanda industrial de la

publicidad (Pontón, 1994). Estaba abierto un camino para la representación de estilos de vida que interesan a la producción y a la financiación de los medios. Estas obras, hechas con el propósito de crear audiencia, intentan reflejar los deseos y valores de un público susceptible de fidelizarse. Se trata de la creación de patrones narrativos en función de una audiencia meta o *targets* objetivos.

Contribuye en el éxito de este género su sintonía con el público ambicionado, a través del guión. La vida urbana es un estimulador permanente de contenidos que son empleados por la ficción narrativa televisiva, y de personajes, que responden a diferentes gustos e identificaciones variadas del público.

Esta multiplicidad de personajes hace posible también la evolución de historias paralelas al asunto principal, al tema paraguas, al *leitmotiv* (tema frecuente como elemento de análisis en la teoría del discurso). El *leitmotiv* de las series es fundamental para definir al público y la identidad del mismo.

La fórmula aplicada por las series, con los personajes apareciendo periódicamente, ayuda al telespectador a seguir los relatos, que funcionan como unidades independientes. Generalmente, la estrategia narrativa consiste en resolver algún conflicto pendiente y dejar otro iniciado con el fin de crear en el telespectador la necesidad de seguir la trama en la siguiente emisión.

Los sociodramas urbanos presentados en forma de serie pueden ser considerados representativos de la sociedad en la que están insertados, confirmando los valores de ésta por el desarrollo y la resolución de los conflictos narrados. Desde nuestro punto de vista, el concepto de ideología trabajado por Marx y Engels (1974), como tentativa de imponerse un

sistema de creencias sociales, políticas, económicas, jurídicas, pedagógicas, morales, filosóficas que expresan determinados intereses de clase y que corresponden a normas de conducta, actitudes y valoraciones, se puede aplicar a este tipo de producción televisiva.

Consideramos que la transmisión de ideología a través de los medios se refuerza en las comedias urbanas con unos personajes de conductas estereotipadas. Según Andrée Michel (1987), tanto los arquetipos sexistas como los racistas o de clase social son fruto de una opresión y explotación, y cumplen la función social e ideológica de justificar el mantenimiento de la desigualdad. Estas características de las series inspiraron a muchos investigadores, especialmente de los Estudios Culturales. Destaca un trabajo antológico sobre la serie “Dallas”, producción americana de la década de los 80 exportada hacia otros continentes, además de los análisis de telenovelas en América Latina (Orozco, 1991; Martín-Barbero, 1987 y 1992) y las investigaciones sugeridas por el Movimiento Feminista (Cameron, 1992; Moreno, A., 1986; Moreno, M., 1986; Belloti, 1976; Sustrats y Brullet, 1988).

Las investigaciones de visión feminista identificaron que básicamente existen dos papeles para ser desarrollados por los personajes considerados por la sociedad como modelos a seguir: “el del dominador, determinado al varón, del cual se espera un comportamiento agresivo, fuerte, independiente, valeroso y viril, y el de la mujer ocupando una posición secundaria de quien se espera la sumisión, la paciencia, la dulzura, el espíritu de sacrificio y la fidelidad, estos requisitos indispensables para ejercer su más importante y sublime papel en la sociedad, el de esposa y madre”. (Saraiva, 1991:63).

El sexismo, entendido como un comportamiento modelo, enseña a discriminar o depreciar a la persona en función de su sexo, y está presente

en las familias, en la educación formal, en manifestaciones artísticas y literarias y, en definitiva, en la sociedad en general. Como en la reflexión de Ponty en torno del cine: “Si la filosofía y el cine están de acuerdo, si la reflexión y el trabajo técnico corren en el mismo sentido, es porque el filósofo y el cineasta tienen en común un cierto modo de ser, una determinada visión del mundo que es aquella de una generación.” (Ponty, 1986b:117) y cita a Goethe: “lo que está en el interior, también está en el exterior”. Lo que está en la vida, también está en la serie de televisión.

La transmisión de ideología no es exclusiva de la ficción narrativa de la televisión, pero su alcance es mucho mayor a través de este soporte. De ahí, la vigilancia que se estableció sobre la ficción televisiva por parte de grupos y asociaciones que trabajan para combatir el sexismo.

En Estados Unidos proliferan los ejemplos de producciones de éxito que necesitaron negociar con asociaciones de protección del telespectador y de “defensores de la moral y de las buenas costumbres”. Hay ejemplos incluso de retirada de anunciantes por presiones de estos tipos de movimientos, como la que ocurrió en el inicio de los 90 con la serie *Married with Children*, cuando la *American Family Association* forzó la retirada de los anunciantes. Actitud idéntica había sido conseguida años antes por la *National Coalition on TV Violence* que impidió la propagación de las series de terror (Villagrasa, 1992). En Cataluña, el *Consell de L'Audiovisual de Catalunya* (CAC) hace este trabajo de vigilancia y observación de los contenidos televisivos.

La vigilancia sobre los contenidos televisivos y la normalización del sector, con leyes que impidan la propagación de la violencia y de programas que atenten contra la moral, fue uno de los principales asuntos tratados en la campaña para las elecciones presidenciales en Estados Unidos en el año 2000. Los dos candidatos con más probabilidades

electorales, el republicano George W. Bush y el demócrata Al Gore, prometían el estudio de leyes como éstas para conquistar votos.

III. LA RECEPCIÓN Y LA FORMACIÓN DEL YO

“La naturaleza que habla a la cámara es distinta de la que habla a los ojos, distinta especialmente porque hay un espacio elaborado inconscientemente que aparece en el sitio que el hombre elaboró con conciencia ”. (Benjamin 1977: 371)²³.

III.1. EL CONCEPTO DE AUDIENCIA ACTIVA: LA LECTURA SINGULAR DEL RECEPTOR.

Muchas investigaciones sobre la recepción se basan en las mediciones de audiencia que se han desarrollado y sofisticado a lo largo del tiempo. Estos sondeos, utilizando tecnología avanzada, han conseguido situarse entre los métodos probabilísticos, “que permiten establecer inferencias precisas sobre el resto de la población ya que esta técnica se apoya en la siguiente premisa: en la igualdad de probabilidades de todos los integrantes del universo de resultar seleccionados como miembros de la muestra” (Huertas, 1998a: 68).

Además de aportar datos concretos, estas mediciones están altamente valoradas en el mercado televisual, ámbito en el que se da un elevado consenso sobre su utilidad como fuente de información. Sin embargo, las mediciones por sí solas no explican la recepción. “Las mediciones de audiencia consideran la recepción como un ente homogéneo, en el que sus elementos sólo se diferencian por características sociodemográficas” (Huertas, 1998a: 169). En las mediciones, los diferentes tipos de audiencia

²³ W. Benjamin citado por Machado, A. (1984).

son distinguidos por cuestiones sociales, económicas y demográficas. Son audiencias identificadas como “segmentos de mercado”. Es el resultado supremo del tratamiento de la audiencia como mercado.

Las mediciones de audiencia parten del presupuesto de que la producción del discurso determina la recepción. Esta teoría de creación de audiencia está en la programación televisiva y modifica el concepto de recepción. Umberto Eco coloca de manera diáfana la cuestión: “Se hace un programa para *teen agers* ateniéndose a la idea de un modelo *teen agers*, tal como se desearía para que resultase el cliente ideal del producto anunciado. En lugar de ser el espectador el que modifica el gusto del programa, es una implícita política cultural la que determina al espectador”. (Eco, 1995:326).

Algunas teorías profundizaron en torno a las hipótesis de recepción homogénea que contemplan la conformidad y la condescendencia de los receptores, como la de la *agenda setting*, que sostiene que la recepción ignora o valora los asuntos en función de la acción de los medios (Shaw, 1979), o el modelo de la espiral del silencio elaborado por Elisabeth Noelle Neumann (1995), quien argumenta que una cohesión aparente en los grupos sociales, que busca la aprobación de la comunidad en la que está insertada, es en realidad el resultado de un trabajo social continuo, de repetidos procesos de ajuste, buscado por el sujeto para evitar su aislamiento.

La recepción por la vía de la conformidad es definida por Hebert Kelman (1961), quien también distingue otros procesos de influencia social:

- 1º- La condescendencia o conformidad, *compliance*: la recepción que acepta la influencia del medio porque espera alcanzar una reacción favorable del grupo.
- 2º- La identificación: este tipo de encuentro mediático ocurre cuando se adopta una conducta asociada por una relación autodefinitoria, lo que significa una relación de rol, que forma parte de la autoimagen de la

persona, y que pasa por el tercer proceso apuntado por Kelman que es:

3º- La internalización: es el proceso que ocurre cuando la influencia es aceptada porque la conducta inducida es congruente con el sistema de valores que tiene el sujeto.

Para estudiar estos y otros procesos de la recepción, se recurre a la vertiente sociocrítica, que introduce la ideología de forma explícita y la autoreflexión crítica en los procesos de adquisición de información y conocimiento. La inclusión de las reflexiones sobre ideología se apoya en la escuela de Francfort (Adorno,1973; Adorno y Horkheimer, 1971), que combatía la estandarización de los mensajes de masas por impedir que el público tuviera conciencia de ello e imposibilitar así su emancipación. La sociocrítica es fruto aún del neomarxismo (Apple, 1982; Giroux, 1983) y su reflexión sobre la manipulación de las conciencias, con las aportaciones de la teoría crítica social de Habermas (1984) y de los trabajos de Freire (1972), que reconocen la historia social y cultural del receptor, entre otros teóricos.

Mauro Wolf (1994) llama la atención sobre el hecho de que la recepción homogénea tuvo un efecto significativo en la toma de conciencia social, pero que hoy día estamos bajo el impacto de la recepción heterogénea, impulsada por la multiplicación de las cadenas y de las nuevas tecnologías propiciadoras de la interactividad, y también por la fragmentación de los mercados.

Los estudios de recepción más recientes intentan abarcar el concepto de la recepción heterogénea y reconocen al receptor como activo en el proceso. Ayudan en esta reflexión los aportes de Bajtin (1989), que siempre consideró el mensaje como un fenómeno dialógico, fruto de diversas escrituras: de un discurso que une productores y receptores en determinados contextos culturales.

Este concepto que considera la audiencia como activa en el proceso

de la comunicación conquistó a los estudiosos de la cultura cotidiana y del comportamiento social, que ya habían percibido cómo las personas y las familias integraban en sus actividades cotidianas los medios de comunicación de masas. Este nuevo foco en los estudios ha venido a sustituir la demanda de investigaciones que perseguían líneas educativas y pedagógicas. La fusión hecha entre los medios y la educación procede de las pesquisas en la línea de los efectos de los medios sobre niños, consumidores y minorías desprotegidas.

El enfoque de la recepción activa enfatiza la comprensión e interpretación de una realidad dentro de un contexto social. Son estudios que se interesan por la cultura de lo cotidiano, las intenciones, las motivaciones, las distinciones de género (los estudios feministas fueron precursores de esta vertiente) y otras características del proceso de comunicación no observables directamente, ni susceptibles de cuantificaciones estadísticas, como es lo que se trata en la medición de audiencia.

Este paradigma también tiene sus antecedentes en estudios sobre la influencia social en los juicios, que nacen del trabajo de autores que contemplan las influencias sociales que surgen a raíz de la interacción en pequeños grupos. Se trata también de un seguimiento de la línea de Garfinkel, quien propone unir las disciplinas de la psicología, la sociología y la antropología dentro de un único paradigma teórico. Estas propuestas se quedaron patentes en publicaciones del Departamento de Harvard con la división analítica de la organización social en tres sistemas: cultural, social y psicólogo (Giddens, 1987).

Entre las investigaciones en comunicación que consideran las circunstancias sociales y psicológicas del uso mediático y contemplan la interacción del comportamiento mediático con los estilos de vida,

personalidad y el medio ambiente del visionado (posición social, cultural, geográfica y familiar) Giddens cita las siguientes: Adoni, 1979; Dimmick, McCain y Bolton, 1979; Lull, 1980; Perse 1982 y 1989; R. Rubin y A. Rubin, 1982; Windhal, Hojerback y Hedinsson, 1986 y Finn y Gorr, 1988.

Bryant y Zillmann (1996) hicieron un amplio trabajo para aunar las investigaciones acerca de recepción televisiva a partir de la perspectiva de que la televisión conforma los estilos de vida y conecta sus receptores a un mundo amplio, “sintético”, creado por el propio medio. Para estos autores, la televisión se impone en el entorno simbólico: “Hemos investigado hasta qué punto el visionado televisivo afecta a las concepciones y las acciones de la audiencia en áreas como género, minorías, estereotipos de rol relacionados con la edad, salud, la familia, nivel académico y aspiraciones, política, religión y otras. Todas ellas examinadas cada vez con mayor frecuencia en contextos comparativos de cruce cultural (...) El hecho de visionar un programa puede, por ejemplo, definir el significado de ser mujer, adolescente o miembro de una clase social determinada (...) La interacción es un proceso continuo ‘como lo es la aculturación’ que empieza con la infancia y acaba en la tumba”. (Bryant y Zillmann, 1996:40,41 y 43).

Interesante percibir también cómo nos apunta Nightingale (1999) el salto cualitativo del concepto de individuo hacia el de cultura. Fenómenos como identificación y la catarsis pasaron a ser entendidos no sólo como procesos de formación de la personalidad, sino como cultura, concepto que debe mucho a los estudios de Raymond Williams. “Williams propuso una dialéctica de la comunidad que gira en torno a la oposición entre solidaridad y servicio(...)Una diferencia clara respecto a las teorías de Williams sobre la comunidad, es que se basa en romper las expectativas de que la comunidad incluye un límite geográfico, una afiliación étnica o una experiencia compartida diferente de la vida metropolitana común”.

(Nightingale: 1999: 24 y 26).

Otro teórico importante que trabajó la identidad cultural de manera original fue David Morley, quien encontró que la posición social no siempre influye en la decodificación. Sus investigaciones, reuniendo segmentos sociales distintos, como obreros blancos y estudiantes negros de escuelas para adultos, le permitieron concluir que decodificaciones similares de ciertos mensajes se debían a posiciones dominantes que podían ser inconscientemente negociadas como de oposición. Estos resultados hicieron que Morley defienda los métodos cualitativos usados para el estudio de paradigmas interpretativos en las investigaciones sobre la audiencia.

El concepto de la audiencia activa, defendido, entre otros, por Evans (1990), Lull (1990), Orozco, (1991) y Lindolf y Meyer (1987), está presente en las investigaciones sobre los comportamientos de la audiencia, de las familias o las personas, y sobre la forma que encontraron para integrar en sus actividades cotidianas la televisión. Pero la cuestión, como tan abiertamente expone David Morley, es que “las audiencias no ven sólo lo que quieren ver, ya que un mensaje (o programa) no es simplemente una ventana abierta al mundo, sino que es una construcción (...) El poder de los espectadores para reinterpretar significados difícilmente puede equipararse al poder discursivo de las instituciones mediáticas centralizadas a la hora de construir los textos que el espectador interpreta a continuación, e imaginar otra cosa es simplemente una insensatez”. (Morley, 1998: 434).

Otros investigadores trabajaron con la relación entre lo particular y lo cultural dentro de las audiencias. Alan Rubin (1996)²⁴ dividió en seis los grupos de efectos de la Comunicación Social encontrados en investigaciones mediáticas:

²⁴ citados del artículo de Rubin, A: Usos y efectos de los media: una perspectiva uso-gratificación pp. 555 a 616, Pág. 566 en Bryant, J.; Zillmann Dolf (1996).

1°- La conexión entre los motivos de usos mediáticos y su asociación con actitudes y comportamientos que han aportado indicios de consistencia en los patrones de uso mediático. (Eastman, 1979; Perse, 1986; A. Rubin, 1979, 1981, 1983, 1984 y 1985; Rubin y Bantz, 1989; Rubin y Rubin, 1982b).

2°- La comparación de motivos a través de los Medios o de los contenidos. Investigaciones que han producido análisis comparativos entre la eficacia que han demostrado los medios para conseguir sus objetivos con deseos del espectador.

3°- Un examen de las circunstancias sociales y psicológicas del uso mediático (Adoni, 1979; Dimmick, McCain y Bolton, 1979; Finn y Gorr, 1988; Lull, 1980; Perse 1982a y 1989; R. Rubin y A. Rubin, 1982, y Hojerback y Hedinson, 1986). Estos trabajos se refieren a cómo influye el comportamiento mediático sobre los siguientes elementos: estilo de vida, personalidad, soledad, aislamiento, privación de los medios y entorno familiar de visionado.

4°- El análisis de conexiones entre las gratificaciones deseadas y las obtenidas cuando se utilizan los medios o sus contenidos (Barbrow, 1989; Swanson, 1988; Donohew, Palmgreen y Rayburn, 1987; Galloway y Meek, 1981; Palmgreen y Rayburn, 1979:82 y 85). Son estudios que se refieren a cómo el uso de los medios satisface a los individuos y proponen modelos de usos y gratificaciones mediáticos.

5°- Los cambios de variables, motivos y exposición, que afectan a resultados tales como los efectos de exposición o de motivación en las percepciones de relación, cultivo, involucración, interacción parasocial, satisfacción y conocimiento político. (Rubin 1988, 1985 y 1987; Perse 1990; Alexander 1985 y Garramone 1984).

6°- Investigaciones que contemplan los métodos para efectuar la mediación y los análisis de la motivación que incluyan fiabilidad y validez (Barbrow, 1988; Dobos y Dimmick, 1988, y MCDonald y Glynn 1984).

Las motivaciones subjetivas derivadas de la personalidad y de las

historias individuales también han inspirado varios estudios. Leon Festinger²⁵ habla de “disonancia cognitiva”, fenómeno psíquico utilizado por el receptor para transformar el mensaje psicológicamente desagradable de la “disonancia” en “consonancia”. Esto es, la persona manipulará a su favor la información que no le es agradable, que no comparte.

Es una teoría que deja al receptor autoridad para utilizar o adecuar el mensaje a su manera, para personalizarlo. En esta línea están las investigaciones que apuntan la función catártica de los medios (Feshbach y Singer, 1971; Feshbach, 1980²⁶) y también las de motivación y estímulos que fundamentan las hipótesis de las funciones de los medios, esquematizadas por Lasswell (1955)²⁷, que organizaron el análisis de los efectos y el análisis de los contenidos. Los estudios de recepción subrayan la importancia de los medios en la estructuración y organización del mundo subjetivo del receptor.

Gerhard Maletzke²⁸ establece cinco tipos de efectos refiriéndose fundamentalmente al usuario individualizado de la comunicación masiva: sobre el comportamiento, sobre el saber, sobre las opiniones y actitudes, sobre el terreno emocional y sobre la esfera psíquica.

Para estos estudios de recepción el telespectador, además de ser capaz de reflexionar sobre la comunicación que recibe, es autor y señor de esta información. Los intentos por determinar las funciones psicológicas que desempeñan los medios pasan por la subjetividad y por el discurso del receptor. Este paradigma orientó incluso anteriormente la teoría de los Usos y Gratificaciones generada en Israel e Inglaterra (Blumler y Katz, 1975) en el marco de los estudios de audiencias, a pesar de las críticas a la hipótesis

²⁵ Festinger citado en Musitu, G. y otros *Psicología de la Comunicación*- Nau Llibres, Valencia (1987).

²⁶ citado en Murray, J., *Televisión and youth- 25 years of Research & controversy* (1980: 39). USA. Library of Congress Cataloging in Publication Data.

²⁷ Lasswell citado en Wolf, M. (1991: 32) *La investigación de la Comunicación de Masas, crítica y perspectivas*. Barcelona, Paidós.

²⁸ citado en Parés i Maicas, M. (1992: 113).

por excluir la posibilidad de no elegir lo que se consume por televisión (Elliot, 1974 y Chaney, 1972)²⁹. Trabajaron también en la línea de los Usos y Gratificaciones: Barbrow, 1989; Barbrow y Swanson, 1988; Donohew, Palmgreen y Rayburn, 1979 y 1987 y Galloway y Meek, según investigación de Murray (1980).

El paradigma de la recepción que utilizamos viene a romper con el concepto de audiencia como masa. En él, el receptor es concebido de una forma activa, capaz de reaccionar e incluso de solucionar los problemas que constantemente se le presentan, aunque tenga que buscar esta solución oyendo a los expertos que le ofrecen los propios medios, como lo expuso Thompson (1998).

Recapitulando, colaboraron para la formación de este paradigma los autores y escuelas de la sociología cualitativa, el interaccionismo simbólico y los Estudios Culturales, corriente que nace en Inglaterra en los principios de los años 80 con el apoyo del Centro de Birmingham, a partir de juzgar que es tan importante analizar el programa como la manera en que éste se recibe, considerando la audiencia no sólo “masa” sino con características diversas, fruto de un bagaje, de una cultura determinada.

Siguiendo el mismo raciocinio, Giddens (1984) argumenta que relacionar cotidianidad y medios es intentar entender cómo las determinaciones estructurales son mediadas por las industrias productoras de bienes simbólicos y reapropiadas por agentes en sus respectivos contextos de interacción. Para esto, echaremos mano también, como ya hemos mencionado anteriormente, de los trabajos hechos sobre cultura e ideología a partir del enfoque de la recepción y de los Estudios Culturales, de Recepción Activa y de Mediaciones (Lull, Gerbner, Thompson, Giddens, Carr y Kemmis, 1983, Martín Barbero entre otros), son también

²⁹ citado en Murray, J., *Televisión and youth- 25 years of Research & controversy* (1980:27). USA. Library of Congress Cataloging in Publication Data

otros paradigmas más recientes, tenidos también en consideración.

Este paradigma, que analiza los medios dentro de un contexto social contempla a su audiencia o receptores como culturalmente activos, son teorías que aportan una nueva óptica en las investigaciones sobre los medios. Los estudios culturales y antropológicos del cotidiano vinieron a llamar la atención sobre la dicotomía del discurso mediático por el hecho de que los nuevos mensajes de culturas y ambientes lejanos llegasen al receptor justamente en un contexto tan privado como es la intimidad del hogar, donde acontece la gran recepción televisiva. Esta propiedad de los medios, capaz de hacer que discursos distantes y distintos lleguen a formar parte del cotidiano del hogar, generó una serie de estudios maniqueístas sobre los medios.

Los estudios basados en el maniqueísmo dejan de contemplar la audiencia como activa, capaz de utilizar su historia para aceptar, rechazar, reproducir o no el discurso de los medios. No cuentan, por ejemplo, con la posibilidad de que el discurso televisivo sea capaz de provocar lúcidamente reacciones racionales y emocionales. No contemplan el hecho de que la audiencia, a su vez, también utiliza sus recursos para realizar mediaciones. El proceso tiene, por lo tanto, un carácter dialéctico, a pesar de ser su producción monológica. James Lull (1992) en *“La estructuración de las audiencias masivas”* propone una teoría de la audiencia masiva a partir de la Teoría de la Estructuración Social de Anthony Giddens, que defiende que el proceso de recepción está fundamentalmente relacionado con la estructuración de la audiencia.

También la ampliación de la oferta televisiva a través del cable y de satélites apunta hacia esta tendencia. El hecho de poderse elegir entre una oferta más amplia, cambia incluso la categorización de audiencia. “Nuestra sociedad mediática es fundamentalmente una sociedad caracterizada por la

flexibilidad, la diversidad y la diferenciación en la producción, por la movilidad, la comunicación, la descentralización, la internacionalización y, sobre todo, por el aumento de las desigualdades: sociales, económicas y culturales”(Fecè, 2000:32).

Mucho más que una estratificación por clase o renta, se habla hoy de gustos mediáticos y estilos de vida, criterio que, según Dênis de Moraes (1997), desterritorializa los *targets* del mercado y facilita planteamientos mundializados.

Investigaciones recientes muestran que la recepción es aún más compleja, como las conclusiones obtenidas en amplios estudios sobre la diferencia genérica en el visionado televisivo. Una investigación sobre este tema está descrita en el *Journal of Broadcasting & Electronic Media* (Fall-1998: 423-433) por James Snnegas y Tamyra Plank. Los dos investigadores entrevistaron a 203 niños preadolescentes en Missouri y California, y llegaron a resultados que demuestran una clara diferenciación en el visionado televisivo entre niños y niñas. Entre ellas, las reglas impuestas por los padres, mucho más estrictas para las niñas, y la preferencia de los niños por programas de contenido agresivo e inapropiado para sus edades.

Investigaciones cualitativas con adolescentes y medios, apuntan también hacia una diferencia en el visionado según el sexo. Hay pesquisas que demuestran que los programas deportivos ocupan un lugar más destacado en las preferencias de chicos que de chicas. Hay también diferencias entre los visionados por edad. Durante la semana en España, los de temprana adolescencia, 12,13 y 14 años, tienen más o menos el mismo visionado que los jóvenes de 15-16 años de ambos sexos. Estos hábitos, sin embargo, cambian en los fines de semana cuando los adolescentes de 15-16 años salen con los amigos y los más pequeños aún no (Navarro y Matteo, 1993:115).

Otra investigación descrita en el *Journal of Broadcasting & Electronic Media* (Fall-1998: 507-519), un trabajo de Rebecca Ann Lind, Tammy Swenson Lepper y David L. Rarick, concluye que la sensibilidad ética varía de un televidente a otro y que una lectura ética de los medios puede ser enseñada y aprendida. La investigación mostró a 111 personas un reportaje sobre un atropello de un peatón por un coche, cuyo motorista huyó sin socorrer a su víctima. Con los resultados en la mano, concluyeron que las competencias cognitivas son multifacetadas; que la sensibilidad ética puede ser entrenada y que, por lo tanto, tiene sentido buscar una educación crítica para el visionado de la televisión.

III.2. LA RECEPCIÓN DEL ADOLESCENTE Y SU CONSUMO DE SERIES JUVENILES.

Un filón, descubierto ya muy temprano por la televisión, fue lo atractivo que este medio podía ser para los niños, su capacidad para encantarles. Los pequeños siguieron, naturalmente, el comportamiento de las amas de casa. Esta recepción cautiva, formada en la recepción doméstica de la radio, pasó rápidamente a la televisión, lo que ha provocado una considerable lista de trabajos sobre la recepción infantil y juvenil por tratarse también, evidentemente, de la audiencia más susceptible, dado que todavía no ha desarrollado el pensamiento crítico. Toda una línea de investigaciones que tratan del papel de los medios en el aprendizaje social de los niños ha sido desarrollada, entre las cuales se puede destacar las de McCoby, 1951; Himmelweit, 1958; Klapper, 1960; Bandura y otros, 1977; Flekoy, 1980; Chalvon y otros, 1982; Peyrú, 1993; Gilroy, 1998 y Barnhurst, 1998).

La recepción indiscriminada pasó a preocupar a educadores, lo que

desencadenó diversas investigaciones, entre las que sobresalieron las de la identificación. En su investigación sobre los programas infantiles en radio y televisión, María Gutiérrez alertaba: “Los niños fijan su atención en los héroes de una acción, independientemente de que sean niños o adultos, y por esto se enfrentan a modelos de conductas que pertenecen a adultos que ocupan distintos lugares en el entramado social” (Gutiérrez 1986:276). Y Nuria García (1996) llama la atención sobre el placer que los niños sienten en ver televisión en compañía de adultos.

Los nuevos hábitos urbanos, los cambios en las residencias familiares, cada vez más pequeñas y sin espacios externos para juegos, las ciudades cada vez más peligrosas por el incremento del tráfico y de la violencia y, consecuentemente, los niños cada vez más presentes en casa en sus momentos de ocio, fueron factores que contribuyeron para la demanda de una programación específicamente infantil.

Los primeros programas de éxito para niños salieron de los cómics, del lenguaje de los cómics, el dibujo animado cayó como un guante en la fórmula televisiva. Su lenguaje, basado en la serialidad, se adaptaba perfectamente a la fórmula televisiva. Son varios los ejemplos de cómics que se tornaron series televisivas y también de series televisivas que ganaron sus propias revistas de cómics. Más recientemente, en España tenemos el ejemplo de la serie *Manos a la Obra*, presentada en las temporadas de 1998, 1999 y 2000/2001 por Antena 3. La serie estaba basada en las historietas de Pepe Gotera y Otilio, cuyo creador es Francisco Ibáñez.

En su etapa de crecimiento, los niños empiezan a interesarse por los programas de adultos a la edad de 8 años (Macmillan 1976), conforme también a la teoría de Piaget, que identifica esta edad como la fase pre-operacional. Según Macmillan, antes de esta edad los niños evitarían los

programas para adultos, y es, sobre todo, a partir de los 12 años cuando se da el mayor interés por el medio, ansiosos por conocer el mundo de los adultos, lo que también coincide con sus habilidades de abstracción y de resolver problemas.

Después de la infancia, ya saciada la curiosidad, el interés por los programas de adultos empieza a descender. Los adolescentes ansiosos por construir su identidad y con mayor facilidad para adaptarse a los cambios, tardaron más en encontrar un género televisual exclusivo en la programación televisiva pensada para el espectador medio, siempre y cuando no tengamos en cuenta la hipótesis de que ver televisión ya es consumir un programa en si mismo, independientemente de lo que se emita.

La conexión del joven con el medio surgió a través de la ficción, de la música y del deporte, aunque el porcentaje de programación específico para jóvenes aún es menor que el destinado a adultos y niños. Gerbner (1980)³⁰ identificó en una investigación hecha en Estados Unidos que los jóvenes no sólo veían menos televisión que los adultos y los niños, sino que también estaban menos representados. En la época de la investigación, a finales de los años 70, los jóvenes representaban el 30% de la población americana, pero su participación dramática en la ficción televisiva era sólo de un 2,3%. El mismo comportamiento fue encontrado cuando se trataba de mayores de 65 años. Hoy mismo y a pesar de las series volcadas hacia la adolescencia, la audiencia juvenil es inferior a la audiencia infantil y de adultos.

En el ocio juvenil concurren con la televisión “salir con amigos”, “oír música” y, más recientemente, “el ordenador” (França, 2000 y

³⁰ Gerbner citado en Evra, J (1999)

Fundación Santa María, 1999). Sin embargo, la audiencia adolescente está en crecimiento, lo que puede ser atribuido a los programas específicos para ellos, a las cadenas especializadas, como la MTV, y a la subida de los costos del ocio fuera del hogar. La creación de la MTV fue así descrita por su idealizador: “Teníamos que ampliar el deseo, el gusto (*mood*), para atraer a los jóvenes. Sabíamos que los jóvenes americanos eran la generación de los bebés televisivos prácticamente enganchados al medio por el corazón, no por la razón. Hay que olvidarse de su lógica, y partir para la emoción”(Aufderheide, 1987: 118).

Como en la adolescencia el individuo está completamente volcado hacia sus problemas y su mundo, es natural que los adolescentes sólo se interesen por la televisión cuando hay una conexión específica con ellos. Creado entretanto el hábito televisivo en los niños, había que mantener esta audiencia, principalmente después de advertido el enorme potencial consumista de este *target*.

Como vimos, la adolescencia es la fase de búsqueda de una identidad que queda reflejada en experimentaciones que afectan desde a la manera de vestirse hasta al comportamiento frente al otro sexo o ante una autoridad (padre, profesor, etc.). La recepción, por parte de los jóvenes, de las comedias urbanas dirigidas a la audiencia familiar, indica un nuevo camino para la creación específica de series juveniles a partir del desarrollo de personajes juveniles que se tornaron populares en estas comedias (*Compañeros* es un ejemplo). De hecho, las series específicas para jóvenes surgieron de la respuesta juvenil a determinadas comedias urbanas, y a la identificación de/con algunos personajes. Como ocurre en la realización de las series, la recepción va determinando qué personajes deben ser fortalecidos o no en las historias.

Las series para jóvenes se centran especialmente en la vida escolar y

centros de actividades deportivas. El colegio, por ser lugar común a la mayoría de los adolescentes. Los espacios como un colegio o una discoteca facilitan la creación de arquetipos, recurso fundamental para la ficción narrativa destinada al espectador-medio. Estas series acostumbran a repetir en su discurso los valores y la ideología vigente en el resto de la programación televisiva.

La cuestión de la identificación de los jóvenes con personajes de series televisivas es tema de investigación, ya con varios resultados publicados. Un estudio hecho en Escandinavia sobre identificaciones con personajes de series televisivas sugirió que la identificación con los padres y con otras personas próximas al joven es más importante para ellos que los personajes ficticios, y esta proporción crece en sentido contrario en la medida en que las familias están más desunidas y las relaciones son menos armoniosas. Durkin (1985) ya creía que los personajes jóvenes pasan a ser imitados e influyen en el comportamiento de los adolescentes porque ellos están buscando nuevos modelos, ajenos al entorno familiar. Feilitzen & Linne (1975) y Kimball (1986) deducen en su investigación que la televisión ofrece más modelos de identificación que la vida real para la mayoría de los adolescentes.

El impacto de estas series y de los personajes televisivos en los jóvenes dependerá de la experiencia de vida de éstos. La realidad vivida por el adolescente también influye en este impacto. Los que no tienen modelos reales de comparación, tienden a ser más críticos. Cuando falta el padre o la madre o hermanos en la familia, los jóvenes aceptan los modelos presentados en televisión como más reales. De acuerdo con Nimmo (1978), los medios de masa son la principal fuente informativa de las cuestiones políticas y de sexo para los jóvenes, y la ficción ayuda particularmente cuando hay poca o casi ninguna experiencia personal (Huston, Stein,

Frederick, 1975 y França, 2000). En otra investigación cualitativa, José Alberto Simoes (1999) llega a la conclusión que los jóvenes se inclinan hacia la televisión porque su carácter figurativo confiere materialidad a ideas vagas y abstractas, contribuyendo en la construcción de determinadas representaciones de la realidad.

Rotchild y Morgan (1987) encontraron paralelismos entre las relaciones familiares y mediáticas. Según estos autores, cuanto menor control del visionado televisivo hay por parte de los padres, mayor es el impacto sobre los adolescentes, especialmente cuando la cohesión familiar falla. Una investigación hecha con estudiantes japoneses en sistema de intercambio en Estados Unidos, a finales de los años 90, mostró que su visión de los negros era completamente arquetípica porque no tenían contactos directos con este grupo, por lo tanto su visión se basaba sólo en el discurso mediático (Fujioka, 1999).

Con base en las teorías estudiadas a fuimos buscar en la Etnometodología los instrumentos para investigar las cuestiones subjetivas de la participación de los medios, especialmente de la televisión, en la formación de la identidad. Y como tan bien lo ha expuesto Coulon (1995) en su tratado sobre Etnometodología, más que una teoría consolidada la etnometodología empírica es una “perspectiva de búsqueda”, que se centra en el estudio de los métodos empleados por las personas para dar sentido a sus prácticas sociales cotidianas. Hicimos aquí un esfuerzo por oír al sujeto receptor y considerar su propia explicación para consumir la serie televisiva. Los datos para afrontar la cuestión son buscados en los sujetos mismos. En este caso, un recorrido por la propia audiencia juvenil.

C. PARTE EMPÍRICA

“Nos encanta el movimiento del mundo. El espejo refleja la máscara de los lunares, crea una nueva conciencia de identidad y provoca la vanidad, pero también vincula la verdad con la apariencia y desvela el deseo de un mundo ideal”. (registro de manipuladores de sombra China e India- Primer milenio siglo XVI- Fuente: Museo del Cinema- Gerona).

I. ANÁLISIS DEL UNIVERSO ADOLESCENTE REPRESENTADO EN LA SERIE JUVENIL DE TELEVISIÓN “*COMPAÑEROS*”

I.1- INTRODUCCIÓN

Antes de pasar a desarrollar este análisis, explicaremos muy detalladamente los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario aplicado para seleccionar la muestra y la serie juvenil a tratar. Y, por otra parte, aportaremos información básica y general sobre *Compañeros*.

I.1.1. *Compañeros*: la serie juvenil de televisión más consumida por nuestra muestra.

En la primera encuesta que realizamos con los 100 adolescentes del

último año de secundaria, 4º de ESO, el día 5 de mayo del 2000, la serie de televisión *Compañeros* apareció como la más popular entre ellos. De los 100 alumnos que contestaron al cuestionario específico sobre consumo televisivo, 62 de ellos afirmaron seguir *Compañeros* regularmente y otros 29 mencionaron que habían asistido a algunos capítulos de la serie, producida por Globomedia y presentada por Antena 3 una vez a la semana los miércoles entre las 22:00 y las 24:00 horas. Este dato no nos sorprendió, porque en los *rankings* semanales de SOFRES A.M. este espacio solía ocupar el primer puesto. Las preguntas concretas eran: ¿Ves alguna serie juvenil en televisión actualmente? ¿Cuál? ¿Has visto a alguna serie juvenil presentada en televisión? ¿Cuál?

En segundo lugar, apareció la serie *Al salir de clase*, producida por la productora independiente Bocaboca y presentada por Telecinco de lunes a viernes a las 14:30 horas, con 36 nominaciones. Esta serie gira en torno a alumnos adolescentes que van a un mismo Instituto y las tramas principales son los encuentros sentimentales personales entre ellos. *Al salir de Clase* en la temporada 1999/2000 apareció como la octava serie más vista por el público en general con una media de 2.593 espectadores, según SOFRES A.M. La producción es mucho más pobre que la de *Compañeros* por tener una periodicidad diaria, mientras que *Compañeros* es semanal. El horario de *Al salir de clase* tampoco propicia la audiencia, porque termina a las 15:00 horas, cuando la mayoría de los adolescentes ya han vuelto a las aulas³¹.

El tercer lugar lo ocupó *Sabrina*, con 27 nominaciones. *Sabrina* es una serie norteamericana cuya protagonista es una adolescente desordenada, con poca suerte en sus relaciones, pero con “super poderes”

³¹ El actor Daniel Huarte, protagonista de *Al Salir de Clase*, hace el siguiente análisis en una edición especial sobre selectividades en el periódico *Universidades de la Comunidad de Madrid*: *La serie es una gran escuela. Al ser diaria, al ser tan dura, al atacar los textos con tampoco tiempo, al ir a la velocidad que vamos es muy difícil hacer un trabajo bueno, pero aprendemos muchas cosas. Su éxito entre los adolescentes ha hecho que sea un trampolín para los jóvenes actores que han pasado por ella.*

de brujería. Es presentada por Antena 3 a las 14:30 horas diariamente, y se repite a las 19:30 horas. Fue la séptima serie más vista de la temporada 1999/2000 por el público en general, con una cuota media estimada en 2.956 espectadores, según SOFRES A. M.

En cuarto lugar se situó *Los Simpson*, con 16 nominaciones. *Los Simpson* también es una serie norteamericana, pero de Dibujo de Animación, estrenada por la Fox en enero de 1990 y exportada a varios países. La temática gira en torno a una familia patética con empatía y habilidad para satirizar sobre elementos intocables de la sociedad como la religión, la familia, la educación o el trabajo.

En quinto lugar apareció *Nada es para Siempre*, con 13 nominaciones, y *7 Vidas*, también con 13 nominaciones. Esta última ocupaba el 6º lugar en el *ranking* de las series más vistas en la temporada 1999/2000, con una media de 3.058 espectadores, según SOFRES A.M. *7 Vidas* también es producida por Globomedia y es presentada por Telecinco.

Cinco adolescentes nominaron *El Gran Hermano*, el programa estrenado por Telecinco a mediados del mes de abril del 2000, como serie juvenil que acompañaban normalmente. Sin embargo, el programa no puede enmarcarse en este género. De hecho, se limitaba a transmitir el cotidiano de un grupo de personas, jóvenes de entre 19 y 35 años (aunque una ama de casa de 45 años participó también durante algunas semanas), encerradas en una casa sin ninguna comunicación con el mundo exterior. El programa provocó reacciones airadas de varios críticos y segmentos sociales.

De este modo, *El Gran Hermano* apareció en nuestro sondeo en sexto lugar junto con *Ally McBeal*, la serie norteamericana presentada por Telecinco los jueves por la noche a las 22:00 horas. *Ally McBeal* retrata los

problemas emocionales de una joven abogada de prestigio y ha recibido premios de la crítica especializada.

En séptimo lugar, se colocaron *Felicity* y *Plats Bruts*, con 4 nominaciones respectivamente. En octavo, aparecieron *Periodistas* y *Friends*, con 3 nominaciones cada una. *Periodistas* también es una telecomedia urbana pensada para la familia, pero con temáticas enfocadas hacia el espectador adulto, también de Globomedia, pero presentada por Antena 3, con una cuota de pantalla de 4.726 espectadores en la temporada 1999/2000. *Periodistas* apareció en tercer lugar en el *ranking* de las series más vistas realizado por SOFRES A.M., por detrás de *Médico de Familia* y *Compañeros*.

En la encuesta realizada con los adolescentes de la muestra aparecieron en noveno lugar *Cosas de Hermanos* y *Tots Cinc*, con dos nominaciones cada una. Recibieron también una nominación: *Ala Dina*, *Jessie*, *Cowboy Bebop*, *Pokemon*, *Los vigilantes de la Playa*, *Comisario*, *Yo y el mundo*, *Raquel busca su sitio*, *Joves*, *Policías*, *La Cosa Nostra*, *Son Goke*, *Labeirint d'ombres* y *Malalts de Tele*.

En cuarto lugar del *ranking* de SOFRES A.M. se ubicó *Manos a la Obra*, una serie de humor producida por la productora Acanto y presentada por Antena 3 en *prime time* los jueves por la noche. *Manos a la Obra*, a pesar de una cuota de pantalla de 3.832 espectadores en la temporada 1999/2000, no obtuvo ninguna mención de los adolescentes encuestados. Los adolescentes no la mencionaron porque no la ven o porque no la veían como serie juvenil.

En este mismo cuestionario, aplicado para seleccionar la muestra y serie a analizar, los adolescentes citaron además de estas series, otras más

al contestar las tercera y cuarta preguntas: (¿ Has visto alguna vez alguna de las series juveniles que se presenta actualmente en televisión?, ¿Cuál?). Aparecieron nominadas únicamente en esta pregunta las series televisivas siguientes: *Felicity* (7 nominaciones), *Médico de Familia* (6) - serie para adultos, también de Globomedia, transmitida por Telecinco y la más vista de la temporada 1999/2000 con una media de 6.458 espectadores - *Farmacia de Guardia* (3), *Cosas de casa* (3), *Cosas de Gemelas*, *Sister & Sister* (2), *Sweet Valley* (2), *Oliver Benzi* (2), *Padres forzosos* (2); y con una nominación: *Alf*, *Salvado por la Campana*, *Yo y el mundo*, *Los Líos de Caroline*, *Hospital Central*, *La ley de la calle*, *Alerta 112*, *Son Goke*, *Los snakes*, *Los fraquer rock*, *Raquel busca su sitio*, *Cosas de brujas* y *Caballeros del zodiaco*.

En las Discusiones en Grupo, todos acordaron que *Compañeros* es una serie juvenil, y que las temáticas principales son juveniles: “cosas que suelen pasar, pero ‘dramática total’”: (Grupo 1). “La serie es entretenida. La mejor que se presenta actualmente para jóvenes, es instructiva. Enseña situaciones que pueden ocurrir y como solucionar los problemas. Los adultos que la ven se interesan por temas juveniles. Los adolescentes la ven por estar en un Instituto. Lo más importante para el adolescente es su Instituto y sus amigos” (Grupo 2).

Tabla 1: LOS PROGRAMAS MÁS CITADOS

Compañeros:	62
Al salir de clase:	36
Sabrina:	27
Los Simpson:	16
Nada es para siempre:	13
7 Vidas:	13
Gran Hermano:	5
Ally McBeal:	5
Felicity:	4

Plats Bruts:	4
Periodistas:	3
Friends:	3
Cosas de Hermanos:	2
Tots Cinc:	2

Fuente: Elaboración propia, a partir del cuestionario para la elección de la muestra y serie juvenil a analizar

Vistos los resultados obtenidos, la serie elegida para el estudio de la representación del universo adolescente en televisión fue *Compañeros*. Pero, antes de pasar al análisis de la misma, aportaremos algunas ideas interesantes que surgieron de la aplicación de esta encuesta.

Las preguntas eran claras, al cuestionar específicamente sobre series juveniles, pero los adolescentes mencionaron también otros programas no definidos en este género. Algunos, incluso, ni siquiera son series. Confusiones aparecieron con *El Gran Hermano*, *Malalts de tele*, que es un programa de humor donde los presentadores simulan ser una típica familia que pasa horas y horas frente al televisor. También mencionaron series dirigidas a un público más general como *Policías* o *Ally McBeal*.

Las series españolas *Compañeros* y *Al salir de clase* fueron las más citadas, lo que podría levantar la hipótesis de que estos adolescentes perciben en las series españolas más identificación que con otros programas. En primer y segundo lugar, con una audiencia efectiva del 62% y del 35% respectivamente de los adolescentes consultados, están estas dos series españolas.

Ahora bien, al mismo tiempo fueron nombradas otras series españolas, norteamericanas y catalanas. En seguida, en los tercero, cuarto y quinto lugar, aparecieron los programas americanos: *Sabrina*, *Ally*

MacBeal y *Los Simpsons*. Tanto *Sabrina*, la hechicera adolescente, como *Ally McBeal*, la joven abogada, y la familia *Simpson*, están siempre en apuros, no tienen suerte en sus relaciones amorosas, son críticos ante la sociedad y ante los valores establecidos y, por esto, son también rebeldes. Los personajes de *Sabrina*, una adolescente, y *Ally McBeal*, una mujer joven, son dos personas inseguras, creativas, enamoradizas, acomplejadas y sin pareja sentimental, lo que no les impide estar siempre buscando pareja.

Estas características de los personajes también coinciden con la fase de crisis de la adolescencia. Además de la identificación con algunas características de los personajes, otra de las claves del éxito de estas series podría ser el mensaje de humor. Todas las situaciones de conflictos en que se envuelven los personajes son siempre tratadas con humor, lo que coincide con investigaciones que apuntan como uno de los usos de la televisión su función de compensación por frustraciones y de catarsis.

Lo que estas tres series norteamericanas más vistas por estos adolescentes tienen en común es la rebeldía de sus personajes principales, su creatividad para solucionar problemas y el humor, valores muy apreciados por los adolescentes (Schwartz, 1994).³²

Vale resaltar aún que los personajes de *Sabrina* y *Ally McBeal*, a pesar de inseguros y de su mala suerte en el amor, se visten cuidadosamente dentro de las tendencias de la moda joven. Esto también podría explicar la mayor identificación de las adolescentes con esos personajes, lo que justificaría también la no-mención de la serie española *Manos a la Obra* por los adolescentes consultados, a pesar de un elevado índice de audiencia según SOFRES A.M.

Los personajes principales de *Manos a la Obra*, ambientada en el cotidiano de España, también son rebeldes. Son hombres maduros, a pesar

³² Schwartz, 1994, citado en Pascual (1995)

de representar a hombres jóvenes. Ellos también están siempre en apuros por su incompetencia profesional, resuelven sus problemas con humor, pero son tratados sin ningún *glamour* y para nuestra muestra no inspiran ningún aprecio.

I.1.2. Información general sobre *Compañeros*

La serie *Compañeros* se estrenó en España en marzo de 1998. En el momento de este estudio se encuentra en su quinta temporada y se prevé que continuará en la temporada del 2000/2001, sin fecha final prevista. El éxito que ha tenido entre los adolescentes generó la publicación de un libro para los seguidores del programa, editado por Salvat en mayo de 2000 con el título de “*Compañeros, no te fallaré*”. En este mismo mes y año, la productora Globomedia inauguró una página *web* en Internet, después de la aparición de otras tres páginas no oficiales que habían sido creadas por seguidores (*fans*)³³. *Compañeros* tiene “clubes de fans” registrados en Madrid, Málaga y Barcelona.

La serie es presentada por la cadena de televisión Antena 3 y durante el análisis de los capítulos, de mayo a junio de 2000, era emitida los martes entre las 22:00 y las 24:00 horas, concurriendo con la serie española, también de Globomedia, *Periodistas* en Telecinco. Con respecto a la programación de la TVE, en el mes de mayo *Compañeros* coincidía con el fútbol y un programa de variedades presentado por Jordi Gonzalez, *La Escalera Mecánica*. En el mes de junio la oferta de TVE era la de un programa de humor: *Humor se escribe con H*, y los partidos de fútbol de la Eurocopa.

La 2 presentaba en este horario las *Noticias de la noche* (22:00

³³www.antena3tv.com/compañeros;
<http://www.geocities.com/TelevisionCity/Set/2269/comp.html/compañeros>

horas), seguido de *El Tiempo* (22:25 horas) y del programa de cine *Versión Española*, a partir de las 22:45 horas, con la excepción del martes 20 de junio cuando la cadena también presentó un partido de fútbol de la Eurocopa.

Dado que el trabajo se realiza en Barcelona, señalamos también la programación televisiva de esta comunidad. En la cadena autonómica catalana TV3 eran emitidos dos programas de variedad, tipo *magazine*, *Malalts de Tele*, que también empezaba a las 22:00 horas, seguido por *La Cosa Nostra*, de las 23:00 horas en adelante. Dos excepciones fueron hechas el día 16 de mayo cuando TV3 presentó hasta las 23:00 horas un partido de fútbol y después una película, y el 27 de junio, cuando presentó el programa tipo concurso llamado *Casting*. En la otra cadena autonómica de Cataluña, Canal 33, *Compañeros* concurría con las *Noticias* y a partir de las 22:15 horas con una película.

Compañeros es re-emitida por canales satélites en Chile, Argentina, Colombia, México y Venezuela. Los guiones de *Compañeros* también fueron vendidos en julio del 2000 a Mediaset para el Canale Cinque de Italia. La productora negociaba aún, por estas fechas, con una cadena francesa pública y con la SIC de Portugal, que ya había adquirido de Globomedia la serie *Médico de familia*, vendida también a otras cadenas en Europa y América Latina. La productora de la serie, Globomedia, lanzará una película de cine aprovechando la estela del éxito televisivo. Esta película está en producción durante nuestra investigación y es estrenada en marzo del 2001.

La idea original de *Compañeros* era la de un sociodrama desarrollado en ambiente escolar en el que las aulas de un colegio madrileño ficticio (*Azcona*) servirían para enseñar la realidad social a un público general, pero pronto se transformó en un programa específico para adolescentes. De

hecho, el *leitmotiv* debería haber girado en torno a los problemas de una profesora de literatura (Charo), casada con el director del colegio. El personaje había sido concebido para la popular actriz Concha Velasco, que dejó la serie al final de su primera temporada de 13 capítulos, después de perder el protagonismo por el auge de las tramas de los adolescentes. Concha Velasco fue sustituida por la actriz Beatriz Carvajal.

La ambientación de las historias en un colegio acabó encaminando los guiones al fortalecimiento de las tramas juveniles y la audiencia joven respondió de forma muy positiva, contribuyendo más que los otros segmentos de edad al triunfo de la serie. Esta respuesta de la audiencia fue lo que acabó determinando el perfil de la serie, según nos informó el productor ejecutivo, Manuel Ríos, en una entrevista realizada el 29 de junio de 2000 en Madrid.

La audiencia de la serie se estabilizó en su tercer año con una media de más de 5 millones de espectadores por capítulo, el equivalente a un porcentaje medio, *share*, del 30,5% de la audiencia global de espectadores, media considerada excelente por los productores teniendo en cuenta la realidad televisiva actual, más diversificada. Fue la segunda serie española de ficción más vista en 1999, por detrás de *Médico de Familia* y por delante de *Periodistas*, ambas también de la Productora Globomedia y emitidas por Tele 5.

De hecho, la serie fue uno de los programas de más audiencia e importancia dentro de la cadena Antena 3 en los años 1998, 1999 y 2000. Ganó varios premios y menciones. Entre ellos, el de la Academia de Televisión como la mejor ficción televisiva en 2000; el TP de Oro a la mejor serie nacional en 1999, premio que la Revista Teleprograma concede a través del voto por carta de sus lectores; el Premio Ondas a la mejor serie española en 1999, otorgado por El Grupo Prisa a través de Radio de

Barcelona de la Cadena Ser, que cuenta con el auspicio de la Unión Europea de Radiodifusión, y otras menciones menores de publicaciones especializadas en televisión.

Es relevante remarcar aquí que el éxito de público coincide con la apreciación de la crítica. Además, parece ser que el telespectador adolescente valora los programas que tienen una producción esmerada y tratan sobre temas que les interesa.

Compañeros fue programada para ser transmitida los miércoles, a las 22:00 horas de la noche, con una duración de 90 minutos (incluyendo los bloques de anuncios) para finalizar minutos antes de las doce de la noche con el fin de atender a la audiencia escolar. De hecho, su colocación en parrilla funcionó durante tres años, concurriendo con la presentación de películas norteamericanas y los partidos de fútbol en las otras cadenas. Más no resistió el fenómeno del concurso *Gran Hermano*, de Telecinco, estrenado a finales de abril del 2000. La cadena después de asistir cómo los índices de audiencia de la serie se desplomaban desde un 35% a un 14%, la trasladó al martes por la noche en el mismo horario y consiguió recuperar los índices anteriores situados entre el 28 y el 30% de audiencia, equivalente a unos 5 millones de espectadores.

I.1.2.1. Sobre la producción

La serie, que empezó con tres guionistas fijos, dispone de trece en su quinta temporada (1999/2000). Todos ellos son menores de 35 años, siendo el más joven de 22 años. El equipo de guionistas está formado por 9 hombres y 4 mujeres. La política de Globomedia es formar a guionistas jóvenes y acoger a aprendices.

La serie es dirigida por Manuel Ríos, César Vidal y César Rodríguez.

Los guionistas *seniors* son Ignasi García, Rubén Pacheco, Nuria Bueno, Manolo Santar, César Vidal, Pedro García Ríos, Manuel Sánchez y J. María Ruiz. Colaboran 5 guionistas aprendices: Mónica Martín, Manuel Feijoo, Carmen Montesa, Luis Canut y Tatiana Rodríguez.

Con respecto a la dinámica de trabajo, la discusión de los temas es realizada por todo el equipo de guionistas una vez a la semana y en esta reunión se designa sólo a tres de ellos para escribir los diálogos. Así, normalmente trabajan tres en cada uno de los episodios. Hay libertad para crear las situaciones, pero siguen la orientación del director de producción, Alfonso Mardones, y cuentan con la asesoría de dos consultores educativos, contratados dentro del cuadro permanente de la serie, que emplea regularmente a 80 personas en el año 2000, entre actores, equipo de producción y realización.

Cada capítulo cuesta una media de 50 millones de pesetas y es grabado en 9 días, siete días de grabación en el plató y dos días en exteriores. La financiación procede de los patrocinadores de Globomedia y de los espacios comerciales vendidos por la cadena Antena 3.

El sistema de grabación empleado es analógico, *Betacam*, y la producción ya prepara su sustitución por el sistema digital, que les dará mayores posibilidades en la edición de imágenes. La producción cuenta con una isla completa de edición de imágenes, con dos operadores y una mesa de efectos especiales, que ha permitido utilizar técnicas infográficas de gran plasticidad para el desarrollo de discursos surrealistas, como la escenificación de los pensamientos, deseos y sueños de los personajes.

Así, la producción ha experimentado con el lenguaje televisivo, generalmente a remolque de las cuestiones que han puesto de moda otras producciones como es el caso de música en directo en el bar del colegio. Los capítulos de la última temporada fueron casi en su mayoría cerrados

con alguna escena con efectos especiales: dibujos animados y otras animaciones electrónicas y de imágenes creadas por ordenador. Estos efectos especiales, entretanto, no tienen gran importancia en la construcción narrativa y, generalmente, aparecen desconectados del contexto dramático, como una fórmula de humor para finalizar los capítulos.

Las imágenes de exterior son utilizadas para dar soporte dinámico a los guiones y a las tramas psicológicas, al indicar el lugar donde se desarrollan estas tramas. El presupuesto de la producción permite experimentaciones externas y viajes del equipo. Se dan frecuentemente excursiones a playas, visitas a espacios de ocio, además de aprovecharse las imágenes externas para mostrar localizaciones de Madrid y sus alrededores.

La producción también ha recurrido, con mucho éxito, al recurso televisivo del ensamblaje entre personajes reales y de ficción. Periódicamente hay personajes del mundo artístico, cultural, político o deportivo, invitados a dar charlas en el *Azcona*, o a acompañar una exposición o campaña. El recurso del ensamblaje es conocido en el medio audiovisual como “el cameo”, nombre para designar la presencia de una persona popular interpretándose a sí misma en una serie de ficción, como cuando *Compañeros* invitó al filósofo vasco Fernando Savater a dar una charla a los alumnos del *Azcona*.

Como la mayoría de las series de realismo urbano en televisión, los diálogos ocupan un papel fundamental en el desarrollo de las historias. Hay poco espacio para silencios y actuaciones en solitario. El diálogo es utilizado como narración para las tramas y para definir el carácter de los personajes.

La Imagen es parte del discurso y puede ser considerada un discurso

por sí misma. Los mensajes son visibles en los decorados del colegio y de las residencias, en el físico de los personajes, en su manera de vestirse, en sus peinados, gestos, etcétera. Todo contribuye en el macrodiscurso y en la narrativa.

Por ejemplo, la profesora de los más pequeños, *Nuria*, considerada como una de las más dedicadas, siempre tiene su aula decorada con nuevos carteles dibujados por los niños, también se viste de forma infantil. Otro ejemplo: *Sara* es la única niña de familia rica. Su padre es un supuesto abogado de prestigio. Es rubia, de ojos azules y siempre lleva ropa de marcas conocidas. Los padres también se visten de forma elegante. Estos mensajes de opulencia se observan en las imágenes de la casa donde viven y de un chalé que tienen en Pozuelo. *Quimi*, el rebelde, está siempre despeinado, sin afeitarse, con pantalones anchos y una chaqueta de piel negra muy usada. *Isabel*, la adolescente más pobre, que vive en un Centro de Acogida con sus hermanos, también da cuenta de su condición por las ropas que usa. El análisis del vestuario se realizará en el capítulo en que desarrollamos el análisis de los personajes.

La música y el sonido son parte de la materia prima de la narración, juntamente con la imagen y la palabra. La producción cuida las opciones narrativas del sonido y las posibilidades de uso de la música. La serie cuenta con dos canciones propias originales hechas por encargo: el tema central, *No te fallaré*, compuesto por Daniel Sánchez de la Hera e interpretado por el grupo *Los Lunes Que Quedan*, y el himno del *Azcona*, de creación colectiva.

Esporádicamente la música se introduce como parte del guión, a través de un cantante invitado, una atracción en el colegio o una fiesta especial. El bar del colegio, arrendado por el padre de la alumna Valle, muchas veces se torna plató para cantantes invitados y homenajeados. Hay

una tentativa reciente, incluso, de incluir más números musicales en los cierres de algunos capítulos, siguiendo la fórmula de éxito de la serie americana *Ally McBeal*.

Como la música, el sonido entra a formar parte de la narrativa y puede indicar la entrada de un personaje o el cambio de espacio. Es también común empezar una escena con un ruido característico y familiar, como el de platos en la cocina, el sonido del hielo en el vaso de whisky o el ruido de la moto de *Quimi*.

El sonido es trabajado durante el rodaje de las escenas y también en la edición y pos-producción. Para esto, el equipo trabaja con producción original de sonidos, con archivos previamente grabados y con los efectos especiales que permite la mesa electrónica de sonido.

Pero es la palabra el elemento fundamental con el que trabajan los guionistas a la hora de contar las historias, por esto analizaremos la palabra en profundidad.

I.2. EL CONTENIDO TEMÁTICO

I.2.1. Introducción: visión general

El *leitmotiv* principal de la obra es el compañerismo entre los adolescentes, y esta característica, esta marca registrada, está presente también en el grupo de adultos y niños que se relacionan con ellos. De este modo, el valor que se trabaja en todos los episodios, independientemente de los temas tratados, es el de la amistad y el del apoyo entre los compañeros en la resolución de los conflictos. Se intenta fomentar la conciliación y la necesidad de aportar soluciones ante los problemas. Este mensaje positivo, que está en el cierre de cada episodio, es una de las claves del éxito del

programa. Así se confirma en la recepción del adolescente analizada en el capítulo siguiente de esta tesis y es la opinión de los propios guionistas. “Incluso cuando buscamos tratar temas graves y duros como el de la violencia familiar o el de la adicción a las drogas, siempre buscamos pasar un mensaje de esperanza”, explica Pedro Barrera, el guionista senior de más edad del grupo, en una entrevista realizada personalmente el día 27 de junio del 2000 en Madrid.

La serie es definida por la producción como una serie *cult* y atrevida, que no se inhibe en entrar en cuestiones polémicas como la homosexualidad, las drogas, y la violencia doméstica y callejera. La producción dispone de dos consultores educativos permanentemente contratados, además de consultorías de psicólogos y otros expertos cuando lo consideran necesario.

El grupo protagonista de adolescentes de la serie está formado por 8 alumnos del colegio ficticio madrileño *Azcona* que tendrían en la quinta temporada de exhibición - la que nosotros hemos estudiado - 17 años. Son cuatro chicos y cuatro chicas, parejas sentimentales entre ellos, que forman una pandilla de amigos: los *Compañeros*. Junto a ellos aparece también una docena de personajes secundarios, siempre presentes para dar soporte a las tramas. Algunos de los padres (de los adolescentes y de los niños) trabajan en el colegio como profesor, director o conserje, y todos se relacionan entre sí.

En cada capítulo, además de los temas juveniles, se incluyen historias secundarias de cuestiones que conciernen a adultos y niños. La producción sigue con la intención de mantener la posibilidad de dirigirse a una audiencia familiar, a pesar de la recepción mayoritariamente juvenil y del protagonismo de los jóvenes en los temas principales. La investigación hecha por Globomedia, con el objetivo de obtener información para orientar la producción de la serie *Compañeros*, identificó que 25 millones

de españoles podrían verse reflejados en ella, entre adolescentes, niños y profesores, funcionarios de colegios y sus familias, según información de la propia productora.

Además de la investigación inicial para el lanzamiento de *Compañeros*, Globomedia procura cuidar las conexiones de la serie con temas de actualidad y mantiene un equipo de producción encargado de alimentar con sugerencias de este tipo a los guionistas. Para esto, utilizan informes de prensa sobre cuestiones relacionadas con la vida escolar y con los adolescentes en general. Emplean también investigaciones divulgadas por Internet y pesquisas de expertos publicadas en revistas especializadas.

Esta preocupación por la actualidad y la necesidad de encontrar tramas suficientes para enriquecer los guiones, hacen que haya mucha conexión con hechos recientes y reales ocurridos en el país o en el mundo. Esta relación dialógica provoca también que la serie se anticipe a veces a hechos concretos que aparecen en los diarios poco tiempo después. Esto ocurrió recientemente en dos ocasiones. El capítulo más visto y que consiguió un récord de audiencia, de más de seis millones y medio de espectadores, trataba de un secuestro en el colegio, cuando un grupo de marginales mantuvo presos como rehenes a dos profesores y veinticuatro alumnos. La temática surgió a raíz de las informaciones sobre la violencia escolar en Estados Unidos y, pocas semanas después de la emisión de este episodio, la historia se repetía de nuevo en la realidad, en un colegio de niños en Luxemburgo.

La otra coincidencia fue más mediática que real. Uno de los personajes adolescentes de la serie, deprimido por sus fracasos amorosos, empezó a tener delirios con su personaje femenino favorito de los juegos virtuales, *Lara Croft*, una heroína especializada en matar a "los malos" y salvar a "los buenos" del videojuego. Dos semanas después los medios

levantaban la polémica sobre la influencia que podría haber tenido en un adolescente de 16 años, en la comunidad de Murcia, la experiencia virtual de los videojuegos en el asesinato de su familia.

La conexión con el mundo real es también sugerida por la propia agenda nacional de celebraciones y fiestas. La producción dedicó algunos capítulos al Camino de Santiago en el año de 1999, año Jubileo en Galicia, y también hizo un homenaje a García Lorca con ocasión del centenario de su nacimiento. El último capítulo de la tercera temporada, el año 1999, por ejemplo, coincidió con el 31 de diciembre, y además de preparar una fiesta en el colegio con músicos invitados en grabación previa, las últimas escenas fueron transmitidas en directo con las 12 campanadas del reloj de la Plaza del Sol en Madrid, con los actores allí presentes.

La retroalimentación de la serie con lo que pasa en la realidad es buscada por los guionistas para ampliar las conexiones con su público y también porque necesitan sugerencias de temas para poder sostener el ritmo que escogieron para la serie con un mínimo de tres conflictos en cada episodio: dos de ellos resueltos en el propio capítulo y el tercero abierto para mantener el interés del público, como suele suceder en este género televisivo. Así, cada capítulo trata acerca de, por lo menos, tres temas distintos: infaliblemente uno relacionado con los adolescentes, y los otros dos se alternan sobre las cuestiones educativas, de adultos o infantiles.

Los adultos tienen problemas económicos, de trabajo, de salud (menopausia, insatisfacción sexual), pero son conflictos menores que acostumbran a aparecer y a ser resueltos en el propio capítulo. Ellos también se involucran en los problemas personales de los adolescentes, como ocurrió en los capítulos analizados a partir del embarazo de un personaje adolescente, *Isabel*, y de casos de violencia doméstica.

La fórmula de incluir muchas emociones y aventuras en cada capítulo pone a los adolescentes en contacto con realidades que no son muy frecuentes fuera de la pantalla, pero muy familiares en ella. En el *Azcona* se producen secuestros y en el colegio se reciben amenazas de muerte, lo que llena las tramas de acción. En uno de los capítulos de la temporada del 1998, un joven de Sierra Leona visita el colegio para hablar sobre el tema de los niños reclutados para las guerras. La actitud hostil de un personaje adolescente, *Eloy*, le provoca una reacción y él intenta asesinar a *Eloy* en los vestuarios, pero éste es salvado por sus compañeros. Posteriormente *Tanja*, otro personaje adolescente nacido en Bosnia-Herzegovina, es amenazada por denunciar a los “ultras”³⁴ que agredieron a un compatriota suyo. También unos enfermos por su adicción a juegos de muerte en Internet, intentan asesinar a los protagonistas *Quimi* y *Valle*.

Ni siquiera el Camino de Santiago se libró de la violencia, y los adolescentes se encontraron con un preso fugado disfrazado de peregrino, que cogió a *Valle* como rehén. El libro de fans “*Compañeros no te fallaré*” describe así los viajes del grupo en la página 95: “*Las excursiones del colegio o los viajes en grupo siempre han encerrado mucho misterio, sobre todo porque nunca se sabe cómo van a terminar. El desparrame, las borracheras y el descontrol están asegurados. A Luisimi, por ejemplo, la playa le trae recuerdos terribles y dulces a la vez. La primera vez que viajó a la costa con la clase se pilló el primer pedo de su vida y estuvo a punto de ahogarse en el mar*”.

Los mayores riesgos, entretanto, son corridos por el protagonista *Quimi*, el rebelde, representado por Antonio Hortelano, considerado el actor de mayor éxito de la serie entre el público femenino. *Quimi* es un aficionado a las carreras suicidas de motos. En un capítulo estuvo a punto de caerse por un precipicio cuando le salvó la novia, *Valle*, que se interpuso

³⁴ Conforme la definición de la Real Academia : *aplicación a los grupos políticos o a las ideologías, o a las personas de extrema derecha.*

al frente obligándole a desviarse, dando oportunidad a la producción de escenas cinematográficas con *Quimi* salvándose, pero la moto cayendo en el vacío. *Quimi* sigue realizando espectaculares carreras con la moto, que él mismo construyó, y algunas veces reflexiona sobre sus actitudes, como cuando arrolló un carrito de bebé, que “afortunadamente” iba vacío, o cuando niños que persiguen un balón se cruzan en su camino. Pero sigue con las carreras, especialmente ahora que tiene un empleo de repartidor en moto.

En los 68 capítulos de las cinco temporadas emitidas entre marzo de 1998 y el verano del 2000, la serie ha presentado como temas recurrentes las drogas, la adicción al alcohol, la violencia en el fútbol, el racismo, la violencia doméstica y escolar, el aborto, el embarazo en la adolescencia, el problema del paro en las familias, la intolerancia de los grupos nazis, la agresión y el acoso sexual (ha ocurrido acoso sexual de un profesor con una alumna y tentativa de violación entre colegas de la misma edad), los juegos de rol, la pornografía en Internet, el suicidio, el SIDA, el fracaso escolar, las trampas en los exámenes, además de otros temas específicos de la vida escolar.

La serie ha planteado también temas humanitarios. En concreto, la ayuda a refugiados de guerras y a las víctimas de catástrofes naturales y de problemas políticos ajenos a la comunidad española. Ha colaborado con campañas de salud, de donación de sangre. Asimismo, ha hablado de distintos problemas: la dislexia, menopausia, anorexia y cuestiones puntuales de algunas comunidades, como el peligro de los fuegos artificiales en las fiestas populares o las peligrosas carreras de motos en una avenida de Barcelona (Av. Tibidabo).

Los conflictos son siempre resueltos con la solidaridad entre los amigos y la participación de otros miembros del colegio no directamente implicados en los conflictos. La directora ejerce su autoridad con los profesores y hay siempre discusiones por disputa de poder entre ellos.

La serie no fue analizada como un todo. Nos concentramos en el universo adolescente presentado en la misma, esto es, consideramos como material de análisis las secuencias con presencia de los personajes adolescentes y/o temas que se relacionaban con los jóvenes. Vamos ahora a exponer el universo adolescente representado en los 9 capítulos analizados.

I.2.2. Los macrotemas y temas presentes

En las 286 secuencias de los 9 capítulos analizados sistemáticamente, identificamos 44 temas diferentes relacionados con los personajes adolescentes, objeto de nuestro estudio. Esta clasificación detallada era necesaria para el estudio, pero su examen exigió que fueran agrupados en tópicos, macrotemas, que permitieran una lectura cualitativa más global para una descripción más precisa del universo adolescente plasmado en la serie.

De este modo, los 44 temas fueron agrupados en 9 macrotemas, que presentamos a continuación en el orden de importancia por su número de apariciones.

A)- **El Macrotema Relaciones Personales:** Este tópico estuvo de manifiesto en el 23,42% de las secuencias (67 de 286) y congregó, como su nombre indica, los temas que tratan acerca de las relaciones sociales. El

tema de la Pareja Sentimental fue el más frecuente dentro del tópico, y también dentro de todo el análisis sistemático. Estuvo presente en el 100% de los capítulos analizados. Apareció en el 12,93% del total de secuencias (37 de las 286), seguido de Relaciones Personales Familiares, presente en el 7,34% de las secuencias, y de Problemas Familiares y Malos Tratos en Familia, que aparecieron en 3 secuencias de un mismo episodio.

B)- El Macrotema Sexualidad: Este macrotema ocupó el 20,62% del total de las secuencias analizadas, estando presente en 5 de los nueve capítulos analizados (4, 5, 6, 8 y 9). En este tópico agrupamos los temas relacionados con la sexualidad, que clasificamos como: Cuerpo; Embarazo Adolescente y Aborto. El embarazo en la adolescencia es el tema más presente en este tópico. En el análisis global fue también el segundo más recurrente. De hecho fue objeto de seis de los 9 capítulos analizados, siendo el tema protagonista en el 10,83% de las secuencias (31 de las 286).

C)- El Macrotema de las Transgresiones: Las transgresiones, en su conjunto como macrotema, constituyeron el tercer mayor número de secuencias, el 15,73% del total, presente en 4 (2, 3, 6 y 7) de los 9 capítulos analizados. Trabajamos con un único concepto de transgresión, el de romper las normas establecidas, como usar el teléfono de la conserjería o fumar en el pasillo del colegio. Las transgresiones específicas fueron listadas como: Transgresión-Robo; Transgresión-Robo Carta; Transgresión-Robo Exámenes; Transgresión-Quemar Exámenes; Transgresión-Engañar al Profesor; Transgresión-Pasar Chuleta; Transgresión-Contrabando; Transgresión-Violencia Fútbol y Transgresión-Huida del Hogar. Ninguna sobresalió sobre el resto en nuestro estudio.

D)- El Macrotema Valores Juventud: Este macrotema protagonizó el 13,63% de las secuencias. Incluimos aquí la Amistad, la Solidaridad, la Responsabilidad, el Trabajo, definido por Shalom Schwartz (1991) como un valor para la juventud al considerarlo una forma digna de ganarse la

vida, y la ideología de Grupos Ultras . Este último punto apareció en alguna secuencia a través de un grupo organizado con el objetivo de sembrar la violencia en partidos de fútbol y especialmente, de atacar a personas inmigrantes. Aunque menos frecuente, también entró en la clasificación, el Macrotema “Valores Juventud”, como tema (metas individuales y creencias), planteado en uno de los episodios como asunto a investigar por una periodista.

En el segundo lugar, por orden de recurrencia, apareció el Trabajo que llega al 4,89% del total de las secuencias analizadas (14 de las 286 secuencias), en evidencia en los capítulos 1, 2, 3 y 8. La Amistad fue tema en el 4,19% de las 286 secuencias analizadas. El valor de la amistad como tal no estuvo en pauta en muchas secuencias pero se repitió en 3 capítulos distintos (1,4 y 5) y es que dentro de este macrotema, el tema fue más frecuente en los capítulos analizados, pero sin embargo con menor presencia en número de secuencias, atrás del tema Trabajo. En el análisis global, La Responsabilidad apareció como tema en dos secuencias y en dos capítulos (7 y 8) y la Solidaridad como tema en si mismo, y no como tratamiento discursivo, fue discutida una vez (capítulo 4).

Aunque esté claro la preocupación de los adolescentes en la edad de los protagonistas por su carrera y profesión hay muy pocas menciones al respecto del tema en la escuela y entre los diálogos mantenidos entre los adolescentes. Los jóvenes de la edad de los protagonistas están terminando la ESO y tienen que decidir qué tipo de estudios seguir. Las tutorías en los colegios también están dirigidas hacia esto, pero no hay referencias a este tipo de conflictos o dudas, ni tramas que traten de la orientación vocacional como hay con otros anhelos y preocupaciones de los jóvenes.

E)- **El Macrotema Asuntos Escolares:** Los asuntos escolares aparecieron en el 9,09% de las secuencias. Su presencia es baja en términos de las secuencias analizadas, pero muy frecuente en número de capítulos.

De hecho, el macrotema surgió en seis de los nueve capítulos analizados (capítulos 1, 2, 3, 4, 5, y 9). Consideramos en este apartado todo lo que trataba sobre cuestiones y problemas comunes de un colegio, incluidos los exámenes.

F)- **El Macrotema Drogas:** Este tópico apareció bien remarcado en el 9,44% del total de las secuencias, distribuidas en tres capítulos distintos (2, 3 y 8). Los identificamos como tema cuando se refería a Drogas Ilegales, y también al Tabaco y al Alcohol. Como podrá ser visto en los resultados de la pesquisa con los adolescentes en el capítulo siguiente, el tema de las Drogas fue elegido como el más interesante y los capítulos en que se trató fueron nombrados por los adolescentes como la historia favorita.

La heroína está siempre presente a través de un personaje adicto (*Toni*, el hermano de *Quimi*). A pesar de que el conflicto acabó, con la cura de la enfermedad, de vez en cuando el asunto vuelve a surgir como tema de preocupación de los protagonistas y por situaciones en la calle. Las drogas de síntesis también se trataron en algunos capítulos. Como explicaremos más adelante en el análisis de los temas y de los personajes adolescentes, dos de ellos, *Eloy* y su novia *Isabel*, del equipo protagonista tomaron las pastillas (drogas de síntesis). El desequilibrio provocado acabó con el atropello de uno de ellos (*Isabel*). El problema fue tratado durante varios capítulos, sin embargo la cuestión específica de los peligros de las drogas de diseño acabaron siendo desviadas por las consecuencias advenidas del accidente (por ejemplo la indemnización a la familia de la joven atropellada), lo que generó otras situaciones dramáticas.³⁵

³⁵ **Contextualización:** Cuánto a las drogas de diseño, “el término sirve para designar a un conjunto de sustancias sintetizadas por químicos en laboratorios clandestinos con el propósito de producir efectos más potentes que el de las drogas clásicas, mediante variaciones en la estructura química. Se parecen a los derivados sintéticos de la morfina, pero derivan de sustancias estimulantes del organismo cuyo prototipo es una molécula química, la feniletilamina, muy parecida a la anfetamina” (www.csi-csif-cv-org/cuatro.htm).

Estas drogas aparecieron oficialmente en España en el verano de 1987, en Ibiza, cuando la Policía aprehendió 120 cápsulas de éxtasis. En 1993, el récord de aprehensión alcanzó 274.000 cápsulas. El

El Tabaco es plenamente aceptado y no aparece ni como droga, ni como un factor de riesgo para la salud, a no ser en escenas esporádicas: como la directora “pillando” a algún adolescente que insiste en fumar en el pasillo del colegio o cuando *Isabel*, embarazada, intenta encender un cigarrillo en el bar, mientras el embarazo aún es misterio entre sus compañeros y *Eloy*, su novio, se lo impide.

La bebida aparece como problema y también como socialmente aceptada. El padre de *Quimi* y *Toni* es alcohólico, y los chicos sufrieron mucho las consecuencias de su adicción, conforme nos remiten siempre las narraciones a través de los diálogos. Los chicos, también en la primera temporada cuando en la ficción tendrían 15 y 16 años, siempre aparecían consumiendo cervezas en los bares y en las fiestas, y los adultos frecuentemente aparecen consumiendo alcohol. El problema más grave que ha sufrido *César* cuando empezó a emborracharse todos los finales de semana era, simplemente, el de tener sueño en las clases.

La cuestión del "porro" (mezcla de hachís y tabaco) tampoco es objeto de discusión. Los adolescentes parecen fumar apenas cigarrillos, y nunca se plantea la cuestión. Sin embargo, *Quimi* tiene su casa decorada con objetos con la hoja del *cannabis* y esporádicamente hay señales de que los adolescentes han consumido la droga. En el capítulo 62, hay una escena dónde *Toni* y una amiga, adicta a la heroína, aparecen riéndose sin motivo. En la mesa cercana, hay un cenicero y un mechero. Además del enfoque de la cámara a la bandera con la hoja del *cannabis*, *Beatriz*, la amiga de *Toni*, por primera vez en ese capítulo parecía relajada de la crisis de abstinencia de la heroína. Los dos se reían mucho y se divertían hablando de su pasado,

primero caso de muerte asociado al consumo de este tipo de droga fue en 1981. Los efectos son paro cardíaco, edema pulmonar, hipertensión, fiebre, hemorragias internas y fallos renales, además de trastornos psiquiátricos como ansiedad, psicosis, depresión, irritabilidad, pérdida de memoria y del sueño. Una investigación presentada por el Ministerio de la Sanidad Pública, de 1999, da cuenta de que cada año 100 menores pasan por los centros de desintoxicación por drogas de síntesis. Según el Ministerio de Sanidad Pública, hay 1.400 menores en situación de riesgo.

sin mucho nexo entre las palabras, síntomas comunes del consumo del *cannabis*.

La adicción a la heroína del personaje *Toni*, hermano del protagonista *Quimi*, ha alimentado diversas tramas: los conflictos familiares; la adicción; la solidaridad; la información sobre drogas; tratamientos de cura y el SIDA. Fueron las tramas nominadas como las más interesantes por los adolescentes y las que han suscitado más discusiones en la prensa. El capítulo, presentado el 19 de junio del 2000, sobre la cuestión, fue tema del artículo de Carmelo Encinas, en el periódico *El País* de 24/07/2000. Pensamos que su reflexión, por estar ligada a la cuestión de las contribuciones de las series juveniles a la formación de los jóvenes, merecía ser transcrita aquí, aunque, analizados los resultados de esta investigación, nuestra visión es más crítica.

“El pasado lunes por la noche me reconcilié con la televisión...El feliz acontecimiento se produjo de forma casual durante la proyección de un capítulo de Compañeros...Aquel episodio trufaba dos asuntos cuya forma de abordarlos ante los espectadores me pareció digna de atención. En uno de ellos empleaban el supuesto complejo de una de las chicas por el exagerado volumen de sus pechos para presentar el machismo aún vigente entre la gente joven como algo repugnante y soez...como espectáculo ejemplarizante para una audiencia de chicos era magnífico aunque no tan rotundo como el que escenificaron paralelamente sobre el problema de la droga. En el relato aparecía “Toni” el hermano de “Quimi” haciendo desesperados esfuerzos para rescatar a su novia “Beatriz” de la adicción a la heroína. Lejos de caer en los tópicos moralizantes mostraban el terrible problema con un realismo que resultaba sobrecogedor...La trama argumental permitía además mostrar de manera descarnada el espantoso mundo de los toxicómanos...Vi la cara de mis hijos con los ojos clavados en lo que estaba aconteciendo y escuché sus comentarios de rechazo. Se lo había explicado mil veces pero ahora no

me queda duda que ellos saben que la droga no tiene nada de divertido. Después de presenciar decenas de campañas contra las toxicomanías con mensajes poco efectivos, cuando no contraproducentes, no se me ocurre una forma más eficaz de prevenir esa repugnante lacra que la que pusieron en antena los guionistas de Globomedia....Deberían tomar nota las televisiones públicas que subvencionamos generosamente con nuestros impuestos y a las que se les supone una función de servicio público... Los políticos deberían cuidar en manos de quien ponen tan delicado instrumento”. (Encinas, 2000)

G)- El Macrotema Imagen Personal: La imagen personal es difícil de cuantificar porque está implícita en el discurso visual, por esta razón podríamos considerar que este tópico está de manifiesto en todas las secuencias. Por ello, en el análisis de los personajes también tratamos este asunto. Ahora bien, para mantener los mismos criterios seguidos en el análisis del resto de tópicos, optamos por considerar la Imagen Personal como tema, cuando ésta era advertida en el discurso verbal. En este caso, la Imagen personal apareció en el 1% de las secuencias (3), en apenas un capítulo, estando siempre relacionada con la manera de vestir. Consideramos pues, dentro del macrotema, los temas de: Ropa y Apariencia Física-Ropa, cuando eran enfocados exclusivamente en relación con la Imagen Personal en los diálogos. Las chicas tienen roles que aparentan mayor preocupación por sus dotes físicos y por sus ropas, que los chicos.

H)- El Macrotema Ocio: Con el ocio sucede más o menos lo mismo. Muchas veces el tópico está en evidencia visual, los jóvenes son presentados en locales o situaciones de ocio, pero en los diálogos el asunto Ocio, como tal, protagonizó sólo el 1% de las secuencias, que identificamos en la ficha como Ocio y “Salir de Marcha”. Los temas se dieron en los capítulos 2 y 4.

I)- **El Macrotema Otros:** En esta categoría agrupamos los temas de menor recurrencia que, sumados, estuvieron presentes en el 5,94% de las secuencias. En este tópico incorporamos: “salir de marcha” y exámenes (tratados como un único tema), salud (menopausia), fútbol, muerte y buscando piso (temática específica de algunas secuencias cuando los personajes adolescentes *Quimi* y *Toni* deciden irse del hogar familiar). Estos temas se repartieron entre los capítulos: 3, 4, 6, 7 y 9.

Tras este listado, queremos destacar la siguiente cuestión: el formato desarrollado por *Globomedia* para la serie es de tres situaciones dramáticas en cada capítulo, con dos de ellas resueltas, lo que hace que el discurso sea muy dinámico, de acuerdo con el lenguaje televisivo. Esto no impide, entretanto, que los dramas ofrezcan soluciones simplistas y superficiales. Pudimos sentir esto con temas serios como la violencia doméstica y callejera, la cuestión de las drogas de síntesis, del tabaco y del alcohol. Hay capítulos en que los adolescentes se emborrachan, salen a buscar aventuras, se envuelven en accidentes, sin más consecuencias.

I.2.2.1. El Tratamiento discursivo

Como hicimos con los macrotemas y temas, fue del propio objeto de estudio que retiramos la clasificación de los tratamientos discursivos a partir de los apuntes en la ficha de análisis. Para urdir el análisis, agrupamos los tipos de tratamiento discursivo en tres categorías: positivo, negativo y neutro. Clasificamos como positivo los tratamientos discursivos de afecto, humor, acuerdo, cordialidad, solidaridad, incentivo, seriedad, complicidad y autoridad, diferenciando autoridad de autoritarismo. De hecho, determinar un tipo de tratamiento discursivo específico para el discurso de autoridad fue necesario para retratar una situación concreta en

la que participaba un médico. Nos sorprendió que este tipo de discurso que, desde nuestra óptica implica la aceptación de una autoridad por sabiduría y respeto, no haya aparecido otras veces en las relaciones de los adolescentes con sus padres o profesores.

Para clasificar los discursos como negativos, utilizamos el criterio de significación de negación y de repulsa. Como discursos negativos listamos: censura, enfrentamiento, agresión, amenaza, ironía, engaño o mentira, descortesía, desprecio, tristeza y soledad.

Como discursos neutros clasificamos las secuencias con dos discursos antagónicos. Por ejemplo: agresión y afecto, enfrentamiento y humor, censura y afecto, solidaridad e ironía, entre otros.

Aunque el habla no es objeto de nuestro estudio, conviene advertir que el lenguaje empleado es moderno, repleto de jerga, y esto no es exclusivo de los jóvenes en la serie. Está presente en el habla de los adultos, profesores o no del Centro. Por ejemplo, en el capítulo 58, la profesora de literatura, *Marisa*, está en casa sola, tomando un whisky, cuando entra su hijo *Eloy* y le dice: “*Voy a ser padre*” y la profesora inmediatamente responde: “¿*Qué coño dices?*”

A) El Macrotema Relaciones Personales y su tratamiento discursivo:

En Relaciones Personales, prevalecieron los tratamientos discursivos positivos (55,22% de las secuencias), seguidos de los discursos negativos con el 41,79%. Los neutros aparecieron en el 2,98% de los casos. Como ya

dijimos el tema concreto de más recurrencia dentro del Macrotema Relaciones Personales fue el de la relación entre miembros de parejas sentimentales.

En las Relaciones Familiares, los discursos positivos representaron el 61,90%, prevaleciendo los discursos de afecto con un valor absoluto de 5. Los discursos negativos alcanzaron el 33% y los neutros, el 4,76%.

Los Problemas Familiares fueron tratados con seriedad (2) y con ironía (1). En Malos Tratos Familiares, como el propio tema indica, predominaron los discursos negativos: los de engaño o mentira, de agresión y descortesía.

B) El Macrotema Sexualidad y su tratamiento discursivo:

Los temas relacionados con la Sexualidad fueron tratados mayoritariamente con discursos negativos, el 47,45% del total, seguidos de los discursos positivos, 45,76%, y los neutros, que representaron el 6,77%.

En el caso del Embarazo Adolescente prevalecieron los discursos negativos, de censura, y positivos, de seriedad. El tratamiento discursivo fue el siguiente en términos porcentuales: 43,75% negativos, 43,75% positivos y 12,5% neutros. En números absolutos: 14 discursos negativos, 14 positivos y 4 neutros.

En el tema del Cuerpo, la cuestión estuvo equilibrada entre los discursos positivos (10) y negativos (10), siendo apenas uno neutro, en el que contrabalanceaba afecto y agresión. El Aborto fue tratado negativamente (3), con enfrentamientos, y de manera positiva (3): complicidad, solidaridad y seriedad.

Llama la atención el equilibrio en el tratamiento discursivo de estos tres temas.

C) El Macrotema Transgresiones y su tratamiento discursivo:

Su tratamiento discursivo mayoritario fue el negativo, que aparece en el 71,11% de las 45 secuencias. La mayor parte de los discursos negativos fueron de enfrentamiento, agresión, censura, engaño o mentira y amenazas.

Llama la atención que el macrotema, a pesar de implicar una infracción, tuviera también 10 recurrencias de discursos positivos, el 22,22%. Los temas de las transgresiones tuvieron tratamiento positivo principalmente en las relaciones de solidaridad entre los propios adolescentes, ayudándose en el robo de un animal y de exámenes, al intercambiar una “chuleta” en las pruebas y al engañar a los profesores. Los neutros llegaron al 6,66%.

D) El Macrotema Valores Juventud y su tratamiento discursivo:

El conjunto de los temas incluidos en el macrotema Valores Juventud presentó los siguientes resultados globales: el 51,28% fueron con discursos negativos, el 43,58% con positivos y el 5,12% con neutros.

En el Macrotema de Valores Juventud, el de más recurrencia fue el Trabajo, como hemos mencionado. En la mayoría de ocasiones, éste es tratado con enfrentamiento y amenaza, por lo que en el 57,14%, de ocasiones tuvo tratamiento discursivo negativo. Ahora bien, el positivo alcanzó el 42,85% de las secuencias que trataron el tema.

La Amistad fue tratada mayoritariamente con discursos positivos

(75%), seguidos de los discursos negativos (25%), predominando el enfrentamiento. La Responsabilidad fue tratada en ambos casos con censura (negativo); en concreto, un profesor exigiendo de su alumno adolescente más responsabilidad con sus deberes escolares. Los Valores Juventud, que aparecieron durante una entrevista de una supuesta periodista con los adolescentes, fue discutido en dos secuencias con un discurso de ironía y otro con un discurso de acuerdo. La Solidaridad fue tratada con ironía.

E) El Macrotema Asuntos Escolares y su tratamiento discursivo:

El tratamiento discursivo mayoritario en el tópico de los Asuntos Escolares fue el positivo, con 15 clasificaciones; es decir, el 57,69% del total. Los negativos (11) representaron el 42,30%.

A pesar de que en esta suma total prevalecen los discursos positivos, conviene aclarar que el tratamiento que más predominó fue uno relativo al del discurso irónico, con 6 recurrencias. Entre los positivos, destacó la cordialidad (3).

F) El Macrotema Drogas y su tratamiento discursivo:

La cuestión fue tratada en la mayoría de las veces con seriedad. Los discursos positivos destacaron en 17 de las secuencias (62,96%), los negativos fueron 8 (29,62%) y los neutros 2 (7,40%).

Las Drogas Legales, como ocurre con la Imagen Personal y el Ocio, están muchas veces de manifiesto en el discurso visual de la serie. Los jóvenes aparecen fumando y bebiendo, sin embargo, el gesto no siempre es tema de conversación.

En los diálogos se trató acerca del tabaco y de la adicción a la heroína (enfermedad de *Toni*, hermano del personaje masculino principal, *Quimi*). El problema de la adicción a las drogas fue enseñado desde la óptica del sufrimiento en la desintoxicación y de la necesidad de apoyo (en este caso, se muestra el afecto de *Quimi*, protagonista adolescente, preocupado por la recuperación de su hermano), lo que explica los discursos de seriedad.

G) El Macrotema Imagen Personal y su tratamiento discursivo:

Con respecto a la Imagen Personal, cuando el tópico era explícito en los diálogos, como habíamos resaltado, predominaron los discursos positivos. El tema fue tratado dos veces con solidaridad y humor, y una de ellas con agresión e ironía (cuando la protagonista *Valle* humilla a su amiga, *Tanja*, la inmigrante bosnia-herzegovina, por su manera de vestirse).

H) El Macrotema Ocio y su tratamiento discursivo:

Tal y como señalamos, el Ocio es objeto de diálogo en el 1% de las secuencias (3). En dos es tratado positivamente con acuerdo y cordialidad, y en una con ironía.

I) El Macrotema Otros y su tratamiento discursivo:

Los temas clasificados como Otros recibieron tratamiento discursivo positivo en el 52,94%, de los casos y tratamiento negativo en el 41,17%. El neutro supuso el 5,88%.

Los discursos positivos fueron impulsados por el tema de la salud,

tratado con solidaridad, seriedad y cordialidad. En los negativos, prevalecieron los temas relacionados con el fútbol, siempre tratados con discursos negativos, de agresión, enfrentamiento, censura e ironía.

Tabla 2

Los Macrotemas y sus tratamientos discursivos

Macrotema	Presencia	Tratamiento Discursivo (%)		
		Positivo	Negativo	Neutro
A – Relaciones Personales	23,42	55,22	41,79	2,98
B – Sexualidad	20,62	45,76	47,45	6,77
C – Transgresiones	15,73	22,22	71,11	6,66
D – Valores Juventud	13,63	43,58	51,28	----
E – Asuntos Escolares	9,09	57,69	42,30	----
F – Drogas	9,44	62,96	29,62	7,40
G – Imagen Personal	1	66,66	33	----
H – Ocio	1	66,66	33	----
I – Otros	5,94	52,94	41,17	5,88

Fuente: Elaboración propia

Presencia: Porcentaje del número de secuencias en que aparece sobre el total de secuencias estudiadas (286).

I.2.3- Conclusiones particulares

Los temas tratados, en su mayoría, con excepción de los agrupados en Otros, son temas universales de interés para cualquier adolescente y

normalmente son problemáticas que forman parte de la vivencia personal de esta edad en Occidente. Es también justificable el alto porcentaje de presencia en la serie de los macrotemas Relaciones Personales y Sexualidad, por ser temas que motivan a los adolescentes. Lo que podría ser más cuestionable, por su fuerte presencia, es el Macrotema de las Transgresiones, muy privilegiado dentro de los capítulos analizados. En este caso, interpretamos el hecho por la tentativa de identificar la adolescencia con la rebeldía y la valentía. Las Drogas son más privilegiadas como tema que los Asuntos Escolares, lo que parece ser también una forma de dramatizar la serie ya que en realidad los Asuntos Escolares tienen más presencia en la vivencia cotidiana de la mayoría de los adolescentes de Secundaria que las drogas.

La serie plantea los conflictos y crea tramas polémicas y, como fue mencionado en la introducción de este capítulo, el mensaje final es siempre de optimismo y solidaridad, lo que queda reflejado en el tratamiento discursivo de los macrotemas y temas. Efectivamente, en el análisis del discurso por temas lideran los discursos positivos. De los 9 macrotemas empleados, sólo son 3 los que tienen mayoría de tratamientos discursivos negativos. Estos tópicos son: Transgresiones, Sexualidad y Valores Juventud. El porcentaje de discursos negativos más significativo (71,11%) prevaleció en las transgresiones, donde se da el mayor desequilibrio (sólo el 22,22% son positivos). En el resto (Relaciones Personales, Asuntos Escolares, Drogas, Ocio, Imagen Personal y Otros) destacaron los discursos positivos.

Es posible observar, por el análisis sistemático, la preocupación moralista y educativa de la serie. En el caso de la Sexualidad, el predominio de los discursos negativos se debió al tema específico del Embarazo Adolescente, tratado como un grave problema moral en la serie.

La necesidad de crear tramas de mucha acción, propias del discurso televisivo, ha hecho que los tratamientos negativos también prevaleciesen en algunos apartados menos polémicos, que podríamos clasificar como potencialmente positivos. Estos son los relacionados con la pareja sentimental, el trabajo, los exámenes y el fútbol, los cuatro tratados mayoritariamente con discursos de enfrentamiento. Así, por ejemplo, en el caso de las relaciones personales el porcentaje de discursos positivos es más bajo que el negativo al tratarse de la relación pareja sentimental, lo que interpretamos como reflejo de la necesidad de llenar de acción los guiones.

Por el análisis de los tratamientos discursivos con relación a los temas, podemos remarcar también que la ironía es un discurso común en la serie. Este tipo de tratamiento discursivo fue el más común cuando se trataba de Asuntos Escolares, Cuerpo, Ocio y Salir de Marcha, y Ropa.

I.3. LOS DECORADOS

Los decorados de la serie aportan información visual, especialmente por sus elementos simbólicos y de referencia. Los escenarios colaboran en la construcción de los significados ideológicos del discurso de la serie y los diversos ambientes enseñan al espectador cómo son sus personajes, cómo viven, de qué sustrato económico proceden o qué modo de vida practican.

Dado nuestro objetivo, analizamos los espacios donde actuaban los personajes adolescentes, de forma más recurrente. Para analizar los decorados, los dividimos en espacios públicos y privados, considerando como privados las casas de los adolescentes y, en el colegio, las aulas, el

gimnasio y la sala del director. Entre los públicos, serían los ambientes que propician las relaciones exclusivas entre adolescentes los que nos interesaron. Consideramos como ambientes públicos, la calle y, en el colegio, el bar, el pasillo, el patio, la biblioteca y el estudio de radio.

En el estudio de la radio, por ejemplo, los personajes adolescentes entran cuando quieren y el local tiene una función dramática específica para la evolución de las tramas. Por tratarse de un espacio neutro, al que los alumnos tienen acceso, es también un sitio de encuentros donde los adolescentes hablan de asuntos personales y también donde discuten, flirtean o hacen planes. Estar allí puede también significar intimidad y es frecuentemente usado para los encuentros de las parejas sentimentales del colegio y para reuniones donde se tratan cuestiones ajenas a los asuntos escolares que implican complicidad e intimidad.

I.3.1- Descripción: espacios públicos y privados

Describiremos aquí los escenarios fundamentales que aparecen en los capítulos de mayo y junio del 2000, que utilizamos para el análisis sistemático de contenido, con el fin de analizar la información visual explícita. Los decorados se incluyeron en la ficha de análisis bajo la columna nombrada “local”.

A) Locales Públicos:

- 1- **Entrada del colegio:** la fachada escogida para caracterizar el *Azcona* fue la de un Instituto público que presenta las características comunes de cualquier edificio moderno: hecho de ladrillo a la vista, con 3 pisos y marcos blancos en las ventanas.
- 2- **Patio del colegio:** caracterizado como un patio común y arquetípico.

De forma alargada, destacan los *grafitos*, de estilo abstracto, como si hubieran sido realizados por alumnos.

- 3- **Pasillo del colegio:** aquí, la gran protagonista es la máquina de Coca-Cola alrededor de la cual siempre concurren los personajes. Además, hay una máquina de venta automática de golosinas y sillas fijas a un lado de la máquina de Coca-Cola.

Las paredes del pasillo están pintadas con franjas de colores, meramente decorativas, y contienen carteles y cuadros de avisos que sirven para la renovación de los mensajes para la trama del cotidiano del colegio, fiestas, exámenes, además de propaganda para la audiencia, analizada en el apartado de la publicidad.

Desde el pasillo, se ven algunas aulas y las escaleras que supuestamente dan a los pisos superiores.

- 4- **Bar del colegio:** el bar tiene la función de servir de local de encuentro de todos los protagonistas, adultos y adolescentes, de la serie. Es utilizado para escenas diurnas cotidianas del colegio y también para fiestas, *shows* y otras escenas supuestamente nocturnas.

Su decoración es algo más sofisticada de lo que normalmente son los bares de colegios. Las paredes son de color amarillo, con cuadros, y dispone de una gran barra donde aparece siempre el porta-servilletas con el logotipo y la marca de la cerveza San Miguel. Hay tantos porta-servilletas como mesas, siempre están colocados sobre ellas. Detrás de la barra están las estanterías con las bebidas.

Hay máquinas digitales de juego, vídeo-juegos, una mesa de billar, una máquina expendedora de cigarrillos y una televisión en lo alto, frente a la cual, normalmente, los personajes adolescentes visionan juntos partidos de fútbol.

5- **Estudio de radio:** Está decorado con una mesa central, redonda y rodeada de sillas, micrófonos en la mesa y estanterías con archivos, discos y carteles coloridos. Los carteles aparecen sencillamente con fines decorativos, ya que no permiten identificar grupos musicales específicos u otro tipo de propaganda.

6- **La Biblioteca:** está sencillamente decorada con una mesa central de estudio y estanterías con libros.

B) Locales Privados:

1- **Aulas:** son diáfanos, con carteles en las paredes, bancos de madera revestidos de fórmica verde claro, como el patrón marcado por los institutos públicos, pizarra y un sitio para colgar la ropa.

2- **Gimnasio:** decorado con armarios, bancos y puertas que darían supuestamente a las duchas y lavabos. Se destacan principalmente un cartel de “No Fumar” y la máquina de Coca-Cola, que se ve en el pasillo desde la entrada del recinto.

3- **Casa de Quimi:** es el ambiente particular de los adolescentes de más presencia en la serie. El pequeño piso se compone de dos habitaciones, un comedor y una cocina. Todo ello en un mismo ambiente. Es usado por *Quimi* y su hermano, *Toni*, desde que abandonaron la casa de sus padres.

Es el único ambiente que pertenece al 100% a los jóvenes. Las

paredes fueron pintadas con mucho colorido, de violáceo y amarillo. El comedor está adornado con una bandera grande decorada con la hoja del cannabis y con la palabra “Mariguana” escrita debajo.

Las paredes del comedor están también decoradas con una placa del metro de Madrid y distintas placas de matrículas de coches.

En una de las esquinas hay un tablero de diseño con dibujos de *Toni* colgados en la pared.

El equipo de sonido está debajo de la bandera de la hoja del *cannabis*. Hay una estantería con libros, botellas de bebidas (tipo whisky y vodka), y un televisor pequeño junto a una caja de cervezas San Miguel.

Hay un sofá pequeño, una mesa de centro con cenicero. Una poltrona decorada con un respaldo de madera propio para coches. Las cortinas son de color naranja. Los cojines sobre el sofá rojo, están estampados en blanco y negro.

El baño tiene paredes de colorido un verde fuerte, y las habitaciones tienen las paredes rojas, como los sofás. La puerta de entrada es blanca por dentro.

Los pañuelos de cocina, que sirven para decorar el ambiente, también tienen estampada la hoja de *cannabis*.

La nevera está cubierta por *grafitos* y tiene apariencia de ser vieja.

4- **Casa de Valle:** donde vive con sus padres, que son el conserje y el dueño del bar del colegio respectivamente, y un hermano menor.

El ambiente está decorado de forma sencilla. No hay presencia de libros en el salón comedor, y las estanterías guardan portarretratos y objetos de decoración.

Todo el piso, incluso los dormitorios, está decorado con un papel de empapelar con un estampado florido. En el comedor hay cuadros de flores, plantas naturales, y el protagonismo se lo lleva la televisión, en el centro del salón.

- 5- **Habitación de Valle:** da la impresión de ser pequeña, con muebles modernos, decorada con libros, peluches y un portarretratos con una foto suya junto a *Quimi*.
- 6- **Casa de Sara y sus padres:** Caracterizada como una vivienda propia de la clase media alta. Los exteriores, con jardín y piscina, son especialmente utilizados para encuentros de la pandilla. Lo que más caracteriza los interiores de la casa es la amplitud y la separación de ambientes como el salón separado del comedor. La piscina del chalé es muy utilizada para representar cenas de verano, donde la pandilla se encuentra periódicamente.
- 7- **Casa de Eloy:** donde vive con su madre Marisa, profesora de literatura, y un hermano menor. En la casa de Eloy, el salón comedor está decorado con una estantería de libros. Está siempre ordenada, y tiene también algunos cuadros y flores artificiales. La cocina está separada del salón comedor por una barra, lo que permite tomas del conjunto del ambiente. La cocina es utilizada para la publicidad, al exponer productos con marcas específicas.
- 8- **Centro de Acogida:** donde vive la adolescente *Isabel* con sus hermanos pequeños. La fachada es alegre y limpia, y sirve para la identificación del local. Se enseña también la habitación de *Isabel* y sus hermanos, decoradas con camas, cortinas y colchas coloridas.

I.3.2- Relación entre los decorados y los macrotemas/temas

Una vez analizados los temas y los decorados como configuradores

del universo adolescente propuesto por la serie *Compañeros*, pasamos a comprobar, en este punto, de qué modo influye el lugar donde se realizan los diálogos. ¿Son diferentes las conversaciones que se realizan en los espacios privados y públicos? ¿ De qué modo distingue el joven entre lo privado y lo público?

Observamos que el tema de las Drogas fue tratado mayoritariamente por un escaso margen de diferencia en los locales privados, el 58,33% de las veces (14 ocasiones en la casa de *Quimi* y una en su casa familiar). El resto, el 41,67%, surgió en locales públicos (7 en la calle; una, en el pasillo y una, en el bar del colegio).

El tema de la relación de Pareja Sentimental estuvo relacionado principalmente con los locales públicos, estando el bar del colegio en el primer puesto en orden de recurrencia.

El tema de la Sexualidad también ocurrió en la mayor parte de las veces en locales públicos, con la excepción del Embarazo adolescente, equilibrado entre los locales públicos y privados.

El colegio, con sus ambientes públicos y privados, lideró los entornos de las Transgresiones. De hecho, 29 de ellas ocurrieron en el colegio y apenas 14 fuera de él.

Las Transgresiones que ocurrieron fuera del colegio se dieron en ambientes públicos como el Metro, el Campo de Fútbol, la calle, una casa abandonada y una sucursal bancaria. Tres de ellas acontecieron en ambientes privados: en una oficina, en una tienda de animales, que fue robada por los adolescentes, y en la casa de *Valle*, donde la transgresión fue discutida sin materializarse.

El local también determina las transgresiones, y hay transgresiones que se plasman como tal por el local en que transcurren, como usar el teléfono de la conserjería, engañar al profesor en el aula, pasar una "chuleta", sentarse en la mesa del profesor, etc. Las transgresiones en el colegio se equilibraron entre los locales del colegio caracterizados como públicos y los caracterizados como privados.

I.3.3- Conclusiones particulares

En el análisis de los decorados, comprobamos su importancia en el discurso de la serie. Los diversos ambientes, como ya hemos mencionado, constituyen mensajes de los diferentes modelos de vida propagados. En la casa de la profesora de literatura, por ejemplo, el espacio es sobrio y los libros son los protagonistas en el comedor; en cambio, en la casa de la conserje no hay libros, lo que destaca es un gran televisor en el centro del comedor.

En los otros hogares de los adolescentes sucede lo mismo. Los decorados indican la posición social y el tipo de vida de las familias. El piso de *Quimi* sirve para reforzar los valores de los jóvenes: la transgresión a través de la placa del Metro retirada de alguna calle de Madrid, los objetos usados, la bandera de *cannabis*, los colores chillones y otras señales de contestación o intentos de romper con el conservadurismo de los hogares familiares tradicionales.

Los decorados sirven, igualmente, a los intereses comerciales de la producción, como lo demuestra el gran protagonismo de la máquina de Coca-Cola en el colegio, las presencias específicas de marcas comerciales en el bar del *Azcona* y, en las cocinas de los hogares, escenarios de *merchandising* de harinas, leches y otros productos alimenticios

industriales, como ya explicaremos en el capítulo destinado a la publicidad.

En función de nuestros objetivos, es necesario destacar la bandera con la hoja de *cannabis* y la palabra explícita *mariguana* en la casa de *Quimi*, teniendo en cuenta que esta droga nunca formó parte de los contenidos dialogados. Los protagonistas criticaron la ingestión de heroína, alcohol, pastillas y cocaína, pero el consumo de hachís y marihuana nunca fue discutido. En los capítulos analizados sistemáticamente apenas una secuencia podría ser interpretada como referencia implícita a la droga, por lo que podríamos decir con seguridad que las referencias al cannabis sólo acontecen a través del decorado del piso de *Quimi y Toni*.

I.4- LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Para complementar el análisis, y para entender en qué tipo de relación se dio el diálogo: si entre adolescentes, si en familia o con los profesores, y si esto influyó en los macrotemas presentes y en su tratamiento discursivo, relacionaremos a continuación las circunstancias en que se dieron los diálogos.

I.4.1. Descripción

Computamos seis tipos de encuentros interpersonales de los personajes adolescentes: encuentros que se desarrollaban entre ellos, adolescentes y adolescentes; adolescentes y padres; adolescentes y hermanos; adolescentes, padres y hermanos, que denominamos "en familia"; adolescentes y profesores, y entre adolescentes y otros, que son en menor número y se tratan de los diálogos entre adolescentes y otros personajes adultos casuales.

Pasamos a desarrollarlos a continuación.

A) Relaciones entre adolescentes

Las secuencias desarrolladas con diálogos entablados exclusivamente entre los personajes adolescentes fueron un total de 158, lo que representa el 55,24% del total de las 286 secuencias analizadas.

En estas relaciones prevalecieron los discursos positivos y, entre ellos, los de seriedad. Computamos 80 conversaciones de carácter positivo (50,63%), frente a 67 negativas (42,40%) y 11 neutras (6,96%).

Desglosando el tratamiento discursivo en las relaciones entre adolescentes, los enfrentamientos representaron el 16,45% de estas 158 secuencias. En segundo lugar, apareció la seriedad, con el 10,75%, seguida de la ironía (8,86%) y el humor (8,22%). En orden decreciente tenemos el afecto (6,96%), la agresión (6,32%), el acuerdo, la complicidad y la censura (5,69% cada uno) y la cordialidad (5,06%). Y así éstos fueron los discursos más significativos en las relaciones dialógicas exclusivas entre adolescentes.

Al relacionar estos discursos con los temas, comprobamos que los adolescentes trataron entre ellos con enfrentamiento principalmente las cuestiones sobre las relaciones con la pareja y las transgresiones. El desprecio, el engaño o la mentira fueron registrados apenas en el tema de la Relación Pareja Sentimental y la amenaza estuvo condicionada a las Transgresiones. Ahora bien, también trataron con enfrentamiento: las Drogas, el Aborto, la Amistad, el tema del Cuerpo y el Fútbol. En estos temas tuvo presencia significativa también la agresión, la ironía y la censura. En menor número, estos temas fueron tratados con solidaridad, afecto y humor.

En el tema de la Relación Pareja Sentimental, prevalecieron los tratamientos discursivos positivos, al alcanzar el 59,45% de las secuencias. Los discursos negativos en el tema representaron el 37,83%, destacando los discursos de enfrentamiento, que surgen en 8 ocasiones, y el resto, el 2,70%, fue de discursos neutros (censura-afecto).

B)- Relaciones entre adolescentes y padres:

En las relaciones entre adolescentes y padres, 24, (esto es el 8,39% del total de diálogos), prevalecieron las relaciones de agresión. Los discursos negativos estuvieron presentes en 13 ocasiones (54,16% de estas relaciones); los positivos, liderados por el afecto, fueron 10 (41,66%) y los neutros, 1 (4,16%).

Los temas tratados entre padres y adolescentes fueron mayoritariamente los asuntos sobre Relaciones Personales, especialmente en el seno familiar, seguidos del Trabajo y del Embarazo adolescente. Además trataron sobre el tabaco, las Transgresiones, los Exámenes y algunos de los temas clasificados en el macrotema Otros (salud y menopausia).

C) Relaciones entre adolescentes y hermanos:

En las relaciones con los hermanos, 17 ó el 5,94% del total, todos los discursos fueron positivos (100%). En estos discursos predominaron los de afecto (6) y de solidaridad (5), seguidos de humor (2), complicidad (1) e incentivo (1). En los encuentros entre hermanos predominaron los temas incluidos en las Relaciones Personales, especialmente la familiar, y el macrotema de las Drogas (explotado en la unión de *Quimi* y su hermano *Toni*). Los adolescentes hablaron también entre hermanos de Embarazo

adolescente, Trabajo, Amistad y Salud.

D) Relaciones entre adolescentes y familia:

Los diálogos que involucraron a toda la familia, los adolescentes, padres y hermanos, fueron 9, lo que representa el 3,48% del total de las secuencias analizadas. En 6 de ellas (60%), los tratamientos discursivos fueron negativos y en 4 de ellas (40%), positivos, liderados por el afecto con dos registros. En familia, los adolescentes discutieron sobre la Relación Familiar (5), el Trabajo (2), el Robo (1) y el Embarazo Adolescente (1).

E) Relaciones entre adolescentes y profesores:

Las secuencias protagonizadas por adolescentes y profesores fueron 46 (16,08% del total). En estas secuencias prevalecieron los diálogos de censura (11), que, junto a los demás discursos negativos, representaron el 73,91% del total. Sobresalieron también los discursos de engaño o mentira (8) y de ironía (7). Los positivos, liderados por los discursos de acuerdo (4), representaron el 26% del total.

Los temas de estos diálogos fueron principalmente los Asuntos Escolares (17), seguidos por las Transgresiones (12). Así mismo también estuvieron en cuestión en estos diálogos los Valores Juventud, las Relaciones Personales y temas de menos recurrencia, como el Fútbol o la Salud.

F) Relaciones entre adolescentes y otros:

Las relaciones de los adolescentes con los personajes ajenos al ámbito escolar y familiar fueron protagonistas en 22 secuencias (7,69%). En concreto, estos otros personajes fueron: médico, periodista, encargados

de oficinas, conserjes del colegio, policías, ladrones, otros niños, jefes de servicios y empleados de instituciones públicas. En estas relaciones interpersonales, los discursos positivos y negativos estuvieron empatados con 11. Los macrotemas discutidos en estas relaciones fueron Transgresiones (5), Valores Juventud (5), Relaciones Personales (4), Sexualidad (4), Otros (3) y Asuntos Escolares (1).

Tabla 3

Las Relaciones Interpersonales

Relaciones Sociales	Presencia	Tratamiento Discursivo (%)		
		Positivo	Negativo	Neutro
A – Entre Adolescentes	55,24	50,63	42,40	6,96
B – Adolescentes y padres	8,39	41,66	54,16	4,16
C – Adolescentes y hermanos	5,94	100	----	----
D – Adolescentes y familia	3,48	40	60	----
E – Adolescentes y profesores	16,08	26	73,91	----
F - Adolescentes y otros	7,69	11	11	---

Fuente: elaboración propia

Presencia: Porcentaje del número de secuencias en que aparece sobre el total de secuencias estudiadas (286).

I.4.2- Conclusiones particulares:

Al contrario de los resultados obtenidos en el análisis del tratamiento discursivo por temas, donde predominaron los discursos positivos, el análisis del tratamiento discursivo hecho en el marco de las relaciones enseña una tendencia más marcada hacia el antagonismo, con predominio de discursos negativos. Esto se dio principalmente en los diálogos de los adolescentes con padres, familiares o profesores, lo que es, a nuestro entender, lo que caracteriza la serie en realidad: la mayoría de los diálogos entre adolescentes y adultos son de enfrentamiento y descortesía. La única excepción fue para la relación exclusiva entre hermanos, cuando el porcentaje de discursos positivos alcanzó el 100%. También es importante remarcar el pequeño número de discursos neutros, lo que evidencia la importancia de lo pasional en los diálogos.

En la relación entre los adolescentes, el tratamiento discursivo estuvo prácticamente equilibrado entre positivos y negativos.

Estos datos merecerán volver a ser evaluados para confrontarlos con los datos obtenidos del análisis de la recepción de la serie. Los adolescentes de la muestra tuvieron que opinar acerca de las relaciones de los adolescentes de la serie entre compañeros, padres y profesores. Esperaremos a la suma de estos datos para profundizar en el análisis de la representación de estas relaciones.

Para profundizar más en el universo adolescente representado en la serie, pasamos ahora al análisis de los personajes. Esto nos ayudará a encontrar las claves para entender los procesos de identificación y reconocimiento de los adolescentes.

I.5- LOS PROTAGONISTAS:



Predomina la representación de adolescentes de clase media que viven con sus padres, aunque existan algunas excepciones, como la niña rica *Sara* y la niña pobre *Isabel*, que vive en un Centro de Acogida con sus hermanos por haber sido abandonada por los padres.

Como hemos puntualizado anteriormente, se procura buscar situaciones con las que la audiencia pueda verse reflejada. Para lograr esto, los guionistas intentan estar abiertos a los problemas de los adolescentes, a sus anhelos, e identificar las tendencias de los cambios sociales, ya que el protagonismo queda acaparado en el programa por los 8 protagonistas adolescentes, *la pandilla de compañeros*, que son descritos con detalle en el libro "*Compañeros, no te fallaré*", editado por Salvat (2000) y dirigido especialmente a los *fans*. El libro aporta también fotografías y descripciones de otros personajes adolescentes secundarios.

En un texto, que recibieron los actores para preparar el lanzamiento del libro, el contenido del mismo se explicaba con las siguientes palabras: “La información que aparece en el libro tiene una razón de ser. Una parte ha sido extraída de la *biblia*, primer documento escrito sobre la serie; otra, del propio desarrollo de *Compañeros*, y el resto, de la lógica y la empatía que sentimos hacia alguno de ellos. Todo lo que aparece escrito es auténtico, por no decir supuestamente real”.

Nuestra intención inicial era definir aquí los perfiles de los personajes adolescentes con nuestras propias palabras, apuntar las características más importantes de cada uno de ellos a partir de nuestra ficha de análisis de contenido. Pero sentimos una tendencia subjetiva a la hora de valorar algunas características de los personajes y despreciar otras, conforme a nuestra óptica. Además, la identidad de los personajes descrita en el libro fue elaborada conforme a los rasgos definidos y perseguidos por los guionistas, por lo que está basada en el perfil trazado para la orientación de los actores. Así su descripción coincide con las actuaciones y comportamientos que se dan en la serie y garantizan más imparcialidad y más objetividad. Por todas estas razones, decidimos introducir los personajes utilizando la descripción de sus creadores³⁶ y complementarla con los datos obtenidos por la aplicación de nuestra ficha de análisis.

El libro trata únicamente de la serie de ficción: los personajes y sus historias son presentados como hechos reales. En ningún lugar de la obra se habla de los actores. No hay siquiera registro de los nombres de los actores que representan a los personajes. Este registro, sin embargo, lo haremos aquí porque creemos que los rasgos físicos de los actores son también objeto de aprecio y de identificación por parte de los espectadores juveniles. Como lo hicieron en el libro, también incluiremos en este

³⁴ Respetamos también los títulos de los puntos descriptivos de cada personaje, que no siempre coinciden.

apartado un noveno personaje adolescente, *Arancha*, porque, a pesar de que abandonó la serie, había sido una de las protagonistas de la pandilla en el momento del análisis. Incluso fue nombrada por algunas adolescentes como el personaje con el que más se identificaban.

Dicho esto, pasamos a la descripción de los protagonistas de la serie.

I.5.1- Descripción

A) *Quimi*:

El personaje *Quimi Verdet*, interpretado por el actor Antonio Hortelano, de 23 años, aparece en el 30,41% de las secuencias analizadas (87 de 286). Es el personaje adolescente de mayor protagonismo y con más apariciones en los registros evaluados durante los dos meses.



***Quimi* descrito en el libro “Compañeros, no te fallaré”, Editorial Salvat (2000:10-14):**

Así es su carácter: “Quimi, 17 años, se ha ganado a pulso su fama de rebelde. Pero casi nadie conoce cuándo empezó a mostrar ese carácter conflictivo. Tuvo una infancia muy dura que le hizo ser desconfiado e irascible...Sabe ocultar sus sentimientos. A veces incluso se muestra huraño, frío y violento. Cuando estalla en un ataque de ira no hay quien le pare. Escupe todo lo que piensa y más, para al final arrepentirse de todo...Le gusta estar al límite. Correr riesgos innecesarios. Tiene un sexto sentido que le avisa del peligro. A veces da la sensación de no estar en sus

casillas, pero en realidad es una forma de liberar su rabia. Parece estar mejor en el lado de los malos, los peligrosos, los problemáticos. Siempre acaba demostrando que él es diferente. Nunca actúa como ellos pero sí utiliza sus métodos para desenmascararlos. Va por la vida de duro, pero en el fondo tiene un gran corazón. Esta combinación, junto con su aspecto físico (pelo largo, barba por hacer, ropa ancha), provoca delirios entre las chicas. Aunque es justo el novio que la mayoría de las madres no quieren para sus hijas”.(pp:10)

Define también la identidad de Quimi: *“El tabaco y la cerveza. Fuma habitualmente dentro del colegio, a pesar de que no está permitido, le gusta las motos y coches de velocidad; los grupos de rock y la música punk; detesta la disciplina, los horarios, el colegio, su padre, los ecologistas, los políticos, la policía, los skins, los deportistas, y la gente que va de sana”. (pp:10-11)*

“Así viste: *No puede pasar sin su chupa de cuero. Es como su segunda piel. Debajo siempre lleva camisetas, incluso en invierno. Entonces se pone dos superpuestas: primero la de manga larga y, encima la de manga corta...Viste pantalones anchos, caídos y con muchos bolsillos. Y de calzado, sus botas tipo militar, que no se quita ni cuando hace calor”. (pp:10)*

“Su primera vez: *a los quince años ya sabía todo lo relacionado con el sexo opuesto...lleva tatuado en el culo el nombre de Valle. Se lo hizo cuando viajaron juntos a Amsterdam”.(pp:13)*

“Tiene por costumbre: *Dormir en cualquier sitio: en el piso de unos colegas, en la calle, en el desguace, en un coche abandonado. Hacer “pellas” e irse al bar, a los recreativos o al billar”.(pp:13).*

Pasamos ahora a complementar esta descripción con las informaciones obtenidas en nuestras fichas de análisis.

El macrotema en el que destacó la presencia de *Quimi* fue

mayoritariamente en el de las Drogas. Apareció en el 17,24% de las secuencias en que se trató este asunto. *Quimi*, como el resto de los protagonistas adolescentes, no hizo uso de drogas ilegales en los capítulos analizados, pero todos se relacionaron con ellas a través de la adicción a la heroína y posterior recuperación del hermano de *Quimi*, *Toni*.

En capítulos anteriores al análisis sistemático, como ya hemos mencionado anteriormente, *Eloy* e *Isabel* hicieron uso de "pastillas" (drogas de síntesis) y en los capítulos analizados, se vio como *Quimi*, *Valle*, *Eloy*, *Isabel* y *Sara* estuvieron consumiendo alcohol y tabaco pero solo *César*, de la pandilla, apareció borracho en los capítulos analizados. *Quimi* aparece como un fumador incansable, siempre está fumando cuando está sólo.

Quimi también participó como protagonista en tres transgresiones: el contrabando de piedras preciosas (sin embargo, en este asunto fue involucrado sin conocimiento de ello); el robo de un animal, hecho a propósito, y el uso privado del teléfono de la consejería del colegio sin autorización. Las transgresiones en *Quimi* se visualizaron en un total de 10 secuencias (11,49%). Además, el personaje muchas veces es mostrado cometiendo transgresiones en el tránsito con su moto de repartidor.

En el macrotema de más presencia en la serie, Relaciones Personales, *Quimi* destacó en los temas Relación Familiar (11,49% de sus secuencias) y Relación Pareja Sentimental (10,34%). En las secuencias analizadas, el personaje se enfrenta a sus padres por la solidaridad con su hermano, drogadicto, y con el que se va a vivir a un pequeño piso alquilado. El sitio, apodado *buhardilla*, pasa a ser referencia entre el grupo de adolescentes para reunirse. Antes de independizarse del hogar familiar y aún dentro de los capítulos analizados, *Quimi* ya estaba trabajando como repartidor de mercancías en moto para pagar el tratamiento médico de recuperación a su hermano.

El tratamiento discursivo de Quimi es mayoritariamente de carácter positivo (47,12%), seguido de los discursos negativos (40,22%) y el 12,64% son neutros. De los discursos negativos, los que más destacaron fueron los enfrentamientos, con 13 recurrencias, y de los positivos, la seriedad, también con 13 recurrencias.

Definieron también el tratamiento discursivo oral de este personaje: el humor (7), la ironía (6), la complicidad (5), la solidaridad (5) y el incentivo (4). Con menos recurrencia, el afecto (3), la cordialidad (3) y la censura (3), donde *Quimi* aparece como el que censura a sus colegas. En el discurso de la amenaza (3), el personaje es la víctima, siendo amenazado por su jefe en el trabajo, por un encargado de oficina y por su padre.

El personaje es tratado en la serie como el líder de la pandilla, por su seriedad, experiencia y éxito entre las chicas. Sus amigos le respetan, es solidario y justo, pero impaciente e irónico.

Sus apariciones fueron mayoritariamente en compañía de adolescentes, 49 ocasiones, seguidas de diálogos con “otros” (11), con padres (7), con hermanos (7), con profesores (5), en familia, con padres/hermanos, (4), y en solitario (4). A solas con *Valle*, su pareja, apareció en 8 ocasiones.

La mayor parte de los enfrentamientos fueron con su pareja sentimental, *Valle*, relación en la que computamos apenas 2 discursos de afecto frente a 4 de enfrentamiento. La relación más afectiva de *Quimi*, en las cuales prevalecieron los discursos de solidaridad, seriedad y de incentivo, fueron con su hermano *Toni*.

Los guionistas procuran evidenciar el comportamiento rebelde del personaje. A pesar de esto, los enfrentamientos de *Quimi* normalmente

están limitados a la autoridad (padres, profesores, jefe en el trabajo), y el personaje es más afectuoso con sus compañeros y como hemos mencionado, con su hermano. Siempre se pone también al lado de los más débiles, como si de un antihéroe se tratara. El personaje es diseñado como solidario con los demás y sus transgresiones son normalmente en tono de desafíos.

Ejemplo: en uno de los capítulos analizados, a *Quimi* le roban la mercancía que debería entregar, lo que le plantea un gran problema porque la entrega era para unos mafiosos que trabajaban con contrabando. *Quimi* persigue a los chicos que le robaron. Les amenaza, pero después acaba apiadándose de ellos y consigue un empleo de repartidor de mercancía para uno de los chicos, que también pasa a ser invitado a una fiesta en su casa.

Quimi es el personaje adolescente masculino más popular de la serie. Su protagonismo se deriva de los guiones, que lo privilegian como un líder de la pandilla, pero también por las características de galán del actor Antonio Hortelano. Él y su compañera sentimental en la serie, *Valle*, son las estrellas de la película cinematográfica que *Compañeros* estrenará en 2001.

B) Valle:

El personaje *Valle Bermejo*, interpretado por la actriz Eva Santolaria, de 25 años, apareció en 79 secuencias (27,5% del total de las secuencias analizadas). Alta y delgada, es el personaje femenino protagonista en la serie y también el de más popularidad entre los adolescentes. Su extrema delgadez ha sido objeto de conjeturas en la prensa rosa, donde se ha



hablado de que sufriera anorexia. Estas informaciones fueron desmentidas por la actriz.

Valle descrita en el libro “Compañeros, no te fallaré”, Editorial Salvat (2000:15-19):

“Su carácter: ... Valle Bermejo, 17 años, eligió la opción de vivir más deprisa porque se lo pedía el cuerpo. De carácter agresivo e inquieto, enseguida empezó a sentirse mayor y a experimentar por sí misma. Si a esto le sumamos un encanto natural y un físico más que aceptable, obtenemos una chica explosiva: Valle”. (pp:17).

“En el colegio ha sido una chica polémica y con mala reputación. Hace caso omiso de las imposiciones y los horarios. Le molesta que la critiquen y está convencida de que es por envidia. Ha aprendido a ser cruel con los demás y a saber dónde golpear para hacer daño...Valle no es conservadora, pero algunos de sus valores sí: es fiel en el amor y firme en sus criterios. El tiempo ha ido limando esa rebeldía innata y ha salido a relucir otra Valle, más tierna y segura de sí misma. Su primer trabajo en el catering también la ayudó a encontrar un cierto equilibrio interior....Quiere seguir viviendo deprisa y sin límites. Va a seguir haciendo lo que le dé la gana”. (pp:18).

“Así viste: La ropa es su seña de identidad. Le gusta toda la moda de los años setenta, con colores atrevidos...es fácil que luzca tres prendas de tonos muy distintos. Sabe que todo le sienta bien...no usa bisutería...Adora las plataformas. A Valle también le gusta marcar la diferencia con su pelo. Probar con distintas tonalidades: mechadas en sentido horizontal y vertical. Lucir cortes asimétricos”.(pp:15).

“En su casa: Valle quiere con locura a sus padres, pero hay cosas de ellos que le sacan de quicio. Es demasiado crítica con los dos. No tiene ningún reparo en decirles lo que piensa de ellos”.(pp:15).

“Aficiones: salir de noche. Aunque sus padres intenten ponerle

limitaciones de horario, ella siempre se lo salta a la torera, lo que le provoca más de una bronca en casa. La ropa; comprarse ropa; probarse ropa, criticar la ropa de los demás”. (pp:16).

*“**Detesta:** las sensiblerías. No soporta la gente cursi. Las charlas sobre orientación sexual, las niñas pijas, criticonas y remilgadas (excepto Sara) Y los chicos listillos y empollones. Los muermos de cualquier tipo: político, intelectuales, etc”.*(pp:17)

*“**Sus primeros escarceos:** Tuvo muchos novietes entre los trece y los catorce años. Todos eran mayores que ella. La virginidad la perdió con Quimi a los catorce. Fue dentro de un coche y hacía un frío glacial. Resultó bastante decepcionante, pero estar con Quimi ya era más que suficiente. Después de aquella vez, lo hizo con dos chicos más, hasta que volvió a repetir con Quimi. Esta segunda vez, en la buhardilla, sí fue superespecial”.*(pp:18).

Ahora pasamos a la información obtenida en nuestras fichas de análisis.

En las secuencias analizadas, el protagonismo de *Valle* prevaleció en las Transgresiones. De hecho en 14 de las 79 secuencias en que participó surge este macrotema (17,72%). Este personaje lideró el robo de un animal para ayudar a su novio *Quimi*, amenazado por unos contrabandistas por haber perdido su mercancía; copió en los exámenes del colegio y recibió una “chuleta” en otra ocasión. En las demás transgresiones, Valle participó como personaje secundario.

El otro tema más frecuente en que estuvo involucrado el personaje fue en el de la Relación Pareja Sentimental, (13,92%), donde se reparte el protagonismo con *Quimi*, su compañero, o ha actuado como sostén de los enredos sentimentales de sus amigos.

El otro tema, en el que sí fue el centro de la trama, fue en de la Amistad. De hecho, el tema de la Amistad se desarrolló en 9 de sus secuencias (11,39%) en las cuales fue puesta a prueba su amistad con su mejor amiga *Arancha*. (*Arancha* estaba pasando por problemas familiares y dejó a *Valle* plantada, quien la esperaba porque necesitaba información para un examen. Defraudada, *Valle* agrede verbalmente a la amiga. Valle resuelve el examen por la “chuleta” de *Tanja*, precisamente la inmigrante bosnia a quien despreciaba). Toda la pandilla se implica en la cuestión del enfado entre *Valle* y *Arancha* para intentar aproximar de nuevo a las dos compañeras y para acoger a la nueva amiga de *Valle*, *Tanja*.

El personaje participó en los temas de las Drogas, el Tabaco, los Asuntos Escolares y el Aborto, pero sin ocupar el centro del drama.

Valle es una líder entre las chicas y todas quieren ser su amiga. El personaje es más criticado por los chicos del Azcona, que la “*eligieron la más puta de la clase*” (pp:19), lo que el personaje acredita por su manera de vestirse. Aparece como la más experimentada y madura de las chicas. Y se muestra agresiva y temperamental en sus relaciones de amistad, agrediendo a la inmigrante bosnia, *Tanja*, por su ropa y apariencia física, y peleándose con su mejor amiga *Arancha* por cuestiones de asuntos escolares.

De las secuencias en que *Valle* participó (79), en el 59,49% (47) el tratamiento discursivo fue positivo; en el 39,24% (31) fue negativo y apenas 1 (1,26%) neutro. De los positivos prevalecieron los de seriedad (11), seguidos por afecto y cordialidad, cada uno con 8 recurrencias; seguidos por solidaridad, solidaridad - humor, complicidad, cada uno con 5; y sólo humor, también con cinco.

De los negativos, prevalecieron los discursos de enfrentamiento (13), a los que hay que sumar dos registros de enfrentamiento y agresión

conjuntos. En segundo lugar apareció también la ironía (8), seguidos de discursos de censura, agresión, y descortesía.

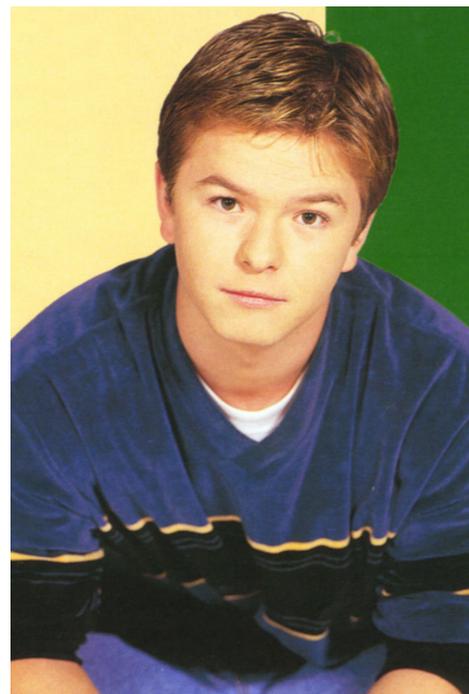
Valle aparece entre adolescentes en 50 ocasiones; con los padres en 10; con “Otros” 6 veces; con profesores 4; en familia, con padres y hermanos, 4; con hermanos, 3, y en solitario, 2.

Al contrario de su pareja sentimental *Quimi*, en las relaciones familiares de *Valle* prevalecieron los discursos de afecto. Sus enfrentamientos fueron más significativos en las relaciones entre adolescentes, equilibrados por los discursos de seriedad (11 cada uno). En las relaciones con los profesores, Valle también tuvo su discurso empatado entre discursos positivos y negativos. Con “Otros” prevalecieron los negativos, por tratarse las cuestiones sobre robo y contrabando.

A pesar de su comportamiento infantil y agresivo con sus compañeras adolescentes, *Tanja* y *Arancha*, el personaje de *Valle* retoma el liderazgo entre sus amigas, y una vez que los conflictos se resuelven vuelve a ser solidaria y promueve la unión y el compañerismo entre la pandilla.

C)- César:

El personaje *César Vallalta* apareció en 43 de las 286 secuencias (14,98%). El personaje es interpretado por el más joven de los actores, Julián González, de 18 años. En las secuencias analizadas, lo que más se destaca es el cambio de personalidad que sufre el



personaje. Esta confusión de identidades provocó una reacción negativa en la recepción adolescente como enseñaremos en el capítulo siguiente.

César descrito en el libro “Compañeros, no te fallaré”, Editorial Salvat (2000:20-22):

“Así es su carácter: Si algo diferencia a César Vallalta, 17 años, de sus amigos, desde luego, es su fuerte sentido del deber. Delegado de curso. No sólo saca buenas notas, además tiene tiempo para soplarles alguna pregunta y luego reírse juntos en el bar mientras se toman unas cañas ... César lo tiene casi todo: es guapo, inteligente, buen estudiante, buen amigo y un líder nato. No obstante, tener que dar siempre la talla le pesa cada vez más y, cuando Arancha le falla, comienza a sentir la necesidad de convertirse en el malo de la película”. (pp: 20).

“Así viste: Le gusta la ropa clásica con toque de modernidad. Normalmente viste sudaderas, más cortas de lo habitual. Nunca se pone camisas y no le gustan los pantalones anchos. En cuestiones de vestuario, ha buscado siempre la opinión de los demás”.(pp:20).

“Aficiones: el cine de terror y de ciencia-ficción. El senderismo, la escalada, Leer cómics. Tiene la colección completa de Víbora y Asterix”.

"Las chicas: Nunca ha soportado las comeduras de coco de las chicas con las que ha salido (un par de ellas, antes de Arancha): que no sé si lo nuestro funciona, qué esperas de mí, ayer no me llamaste...Con Arancha las va a pagar a todas juntas”.(pp:21).

El personaje de César tuvo gran protagonismo en el tema de la Relación Pareja Sentimental. En los capítulos analizados, su novia Arancha lo deja para acompañar a su familia a Argentina. Tal hecho sirve de excusa para los cambios de personalidad de César y para la introducción del tema de los "ultras", leitmotiv de algunos de los capítulos analizados. Además, dentro del mismo enfoque del cambio de personalidad de César,

registramos los temas del Fútbol, Fútbol y Apuesta, y de las transgresiones relacionadas con la violencia en el fútbol.

Así que termina la relación sentimental de *César* con *Arancha*, empieza a ganar protagonismo en la serie el personaje de *Tanja*, la inmigrante bosnia-herzegovina, que se convierte en la nueva pareja sentimental del personaje. En las secuencias analizadas, estos dos personajes se enamoran y *Tanja* intenta que *César* deje a los “ultras” para volver a incorporarse a la pandilla.

César era considerado un adolescente modelo, buen estudiante y responsable. Incluso tenía un trabajo en el colegio como coordinador de asuntos deportivos por el que recibía una remuneración. Como hemos mencionado, el personaje sufre un cambio de personalidad. Frustrado por haber sido abandonado por su pareja sentimental, *César* se envuelve con los “ultras” del colegio, participa de agresiones, peleas, borracheras e incluso agrede físicamente a sus propios compañeros.

Hablando sobre el tema con el director Manuel Ríos, le cuestionamos en una entrevista personal, realizada en Madrid el día 27 de junio de 2000, sobre el capítulo en que *César*, un “buen chico”, de la pandilla de *Compañeros*, empieza a salir con un grupo neo-nazi, violento, y les ayuda a destruir un bar propiedad de una persona de origen marroquí. Ninguna consecuencia es generada de esta acción. El director nos dijo:

– “No siempre pasamos un mensaje moralista. Se han cargado un bar, y ya está, se lo han cargado”.

Cesar, entretanto, volverá con sus antiguos amigos después de fallar en los exámenes, participar de otras borracheras y mostrar actitudes de violencia con el nuevo grupo, también del *Azcona*. El personaje acaba

reconciliándose con su “vieja pandilla” cuando en capítulos posteriores, su chica, *Tanya*, bosnia-herzegovina, se ve amenazada por sus nuevos amigos por haber presenciado una paliza que el grupo ha dado a un compatriota suyo en el barrio de inmigrantes donde vive en Madrid. Al estilo de películas de acción, *César* y *Tanya* acaban socorridos por la “vieja pandilla de Compañeros” que aparece armada con palos para salvarlos.

Las apariciones de César estuvieron restringidas a relaciones entre adolescentes, con profesores y en solitario. *César* no estuvo implicado en ninguna ocasión en relaciones familiares, con padres y hermanos, ni con otros adultos.

En su tratamiento discursivo predominaron los discursos negativos, 53,48% (23 de las 43 secuencias en las que participó). Los discursos positivos fueron el 39,53% (17), liderados por las relaciones entre adolescentes y marcados por el humor, la complicidad y la solidaridad. Los neutros fueron el 6,97%.

D)- *Luismi*:

El personaje de *Luismi* participó en el 16,08% de las 286 secuencias (46). *Luismi Bárcenas*, de 17 años, es interpretado por el actor Manuel Feijoo, de 24 años, y miembro de la familia Aragón, propietaria de la Productora Globomedia, que creó la serie *Compañeros*. Este actor es también guionista de la serie.

***Luismi* descrito en el libro “Compañeros, no te fallaré”, Editorial Salvat (2000:23-25):**



“Así es su carácter: Luismi es un chico entrañable, sencillo y divertido. Con el paso del tiempo, ha aprendido a sacar partido de esa habilidad de hacer reír y a no ser tan pesado con los demás. Envidia a todos aquéllos que enseguida caen bien a la gente. A veces se siente fuera de sitio. Es demasiado sensible y sugestionable. Así, ha vivido situaciones totalmente surrealistas, como creer ver espíritus y héroes virtuales”(pp:23).

Define aún su identidad: *“No destaca especialmente en los estudios, lo que le entusiasma es trabajar en la emisora de radio, en el aula de imagen, grabar con el vídeo. Tardó a acercarse a las chicas”*. (pp:25).

“Así se viste: No se preocupa mucho de su vestimenta. Es su madre la que elige por él. Y como es de esperar, ésta hace todo lo posible para que su hijo no se constipe o pase frío. Así en invierno le obliga a llevar camisas de algodón, y encima jerseys de lana y de cuello alto”.(pp:25).

“Aficiones: La magia. Es su auténtica pasión. También grabar a sus amigos y familiares en vídeo. Y las ciencias experimentales.

Detesta: Que sus padres le traten como si fuera un niño. Las drogas. El alcohol. No aguanta una copa sin marearse. La clase de gimnasia. Es muy negado para el ejercicio físico.” (pp:25).

Luismi tuvo su protagonismo limitado a tres macrotemas: Relación Pareja Sentimental (15), Sexualidad (10) y las Transgresiones (9). En los tres macrotemas, dividió el protagonismo con su pareja sentimental en la serie, *Sara*, con la excepción de una de las transgresiones: cuando robó una carta sentimental de un profesor dirigida a una profesora, para después utilizar las palabras del maestro para declararse a *Sara*. A pesar de ser enseñado en la serie como un chico serio y responsable, además de robar la carta, el personaje participa con la novia en el robo de un examen y, para esto, acuden al colegio por la noche con pasamontañas como si de criminales comunes se trataran.

En el macrotema de la Sexualidad, *Luismi* estuvo involucrado porque los chicos empezaron a burlarse de *Sara* por el tamaño de sus senos. Él le compra un sujetador reductor y la consuela como puede, e interviene incluso liderando en la pandilla una campaña para que la chica no se haga la cirugía estética.

En *Luismi* prevalecieron las conductas de solidaridad, humor e ironía. Los discursos positivos fueron 23 (50%), los negativos 22 (47,82%) y uno neutro. Fueron menos los discursos de enfrentamiento, y *Luismi* censuró más a sus compañeros de lo que él fue censurado.

Como *César*, estuvo involucrado en apenas dos tipos de relaciones: entre adolescentes (83,%) y con profesores (17,%).

E) - Sara:

Sara Antón, 17 años, papel interpretado por la actriz Lara de Miguel, 20 años, apareció en 49 secuencias (17% del total). La actriz es rubia, de ojos azules, y es el único personaje de clase social media alta. Su padre sería un abogado de éxito y posee una segunda residencia con piscina en los alrededores de Madrid, donde la “pandilla” se reúne con frecuencia.



***Sara* descrita en el libro “Compañeros, no te fallaré”, Editorial Salvat (2000: 26-28):**

“Así es su carácter: Es muy fría y calculadora. Tiene claros cuáles son sus objetivos y no tiene en cuenta los sentimientos de los demás para alcanzarlos. Si hubiese que añadir algo a su favor, sería su fuerza de voluntad y constancia. En sus pensamientos es muy conservadora, y luego se las da de liberal. En la relación con los chicos se comporta de un modo atrevido y descarado. Eso sí, nunca ha dejado que fueran más allá de los besos y algún tocamiento. Con Luismi ahora es distinto, pero es ella la que lleva la iniciativa” (pp:26).

“Así viste: Es la más femenina, que adora las faldas cortas y los vestidos... Su pasión es la ropa. Se pasa horas y horas eligiendo las prendas que va a ponerse cada día. No tiene problemas para comprarse lo que quiere. Su armario está que revienta. Es la única del grupo que no pone reparos en criticar la forma de vestir de los demás. Dice conocer a las personas por su vestimenta” (pp:26).

“En su casa: La familia de Sara parece salida de una serie americana. Todos son guapos y diciéndose lo mucho que se quieren a todas horas. Para Sara su madre es un modelo a imitar. Le pierde meterse en su vestidor y probarse todo tipo de joyas, perfumes y ropa. Con su padre no se lleva mal de todo, pero le cuesta someterse a sus exigencias de aceptar la protección policial.

Su padre fue víctima de un atentado terrorista por su anterior trabajo como fiscal en la Audiencia Nacional. El suceso se produjo a las puertas del Azcona. Su hermana pequeña, Azucena, también estudia en el Azcona” (pp:27).

“Un vicio: El tabaco. Es una fumadora empedernida.

Odia: La suciedad y el desorden. Los barrios marginales y el centro de Madrid: tan sucio, caótico y lleno de inmigrantes. Los chicos groseros. Las películas de acción con Stallone y demás”(pp: 28).

Su participación, en los capítulos analizados, estuvo prácticamente

restringida al colegio, con excepción de una escena con la madre de *Valle* y dos más con otros adultos. Fue el centro de la trama en la cuestión de la Sexualidad y Cuerpo, acomplexada por el tamaño de sus senos, lo que causó diversos conflictos y enfrentamientos con otros adolescentes y con la profesora de gimnasia.

Sara, considerada buena alumna, también decidió comprar un examen a unos chicos que los estaban vendiendo y, por complicaciones en el proceso, decide ella misma con su novio intentar robar los exámenes una noche en el colegio. La actitud es tan infrecuente en la alumna que cuando decide confesar para no perjudicar a toda la clase, la directora no le cree y piensa que lo hace sólo por solidaridad con los demás y, por esta razón, acaba no siendo castigada.

En *Sara* los discursos positivos y negativos estuvieron equilibrados en 24 cada uno de ellos (48,97%), y los neutros representaron el 2,04%. Entre los negativos, prevalecieron los discursos de enfrentamiento (7) y de censura (6), seguidos por los de ironía, engaños o mentiras. En los positivos, predominaron los de afecto (4) y cordialidad, seguidos de los de solidaridad y acuerdos.

Los enfrentamientos y las agresiones en los que *Sara* se involucró fueron a raíz de los piropos que recibió por causa del tamaño de sus pechos, de las transgresiones en que participó, y por la cuestión de oponerse al aborto de su amiga *Isabel*.

Sara tampoco se relacionó con hermanos, ni familia en general, durante el análisis.

F)- Isabel:

Isabel, 17 años, aparece en 56 secuencias (19,51%). El personaje es interpretado por la actriz Virginia Rodríguez, de 19 años, también miembro de la familia Aragón. Es alta y delgada. Tuvo gran protagonismo en los capítulos analizados, sin embargo es el único personaje femenino que no recibe ninguna mención de admiración o identificación de las adolescentes de nuestra muestra, lo que podrá ser observado en el capítulo del análisis de la recepción.



El personaje vive en un Centro de Acogida con dos hermanos menores, porque fueron abandonados por los padres. Su madre sería una prostituta en Valencia y aparece en momentos puntuales.

***Isabel* descrita en el libro “Compañeros, no te fallaré”, Editorial Salvat (2000:32-34).**

“Así es su carácter: Por su complicada historia familiar, se ha forjado un carácter fuerte y parece estar resentida con todo el mundo. Es desconfiada, y odia con todas sus fuerzas que se compadezcan de ella(...) Tiene mucha falta de cariño y se enamora con facilidad. Es fría y muy pasional, distante y cercana a la vez. Intenta ser autosuficiente pero reclama constantemente la atención de todos” (pp: 34).

“Así viste: Casi siempre compra la ropa en un baratillo. De la pandilla es la más atrevida a la hora de romper con las modas. Le encantan las superposiciones. Pero no sólo en la parte de arriba. Es muy habitual verla con un pantalón largo y una falda encima, que le cubre hasta la

rodilla...Por su altura sabe que le favorecen. Y se encuentra muy guapa (pp: 33).

“Odia: Los falsos convencionalismos. La compasión. La mentira. A las personas que siempre se están lamentando de la vida que tienen.

Su chico ideal: Primero fue Quimi, luego Eloy. Le gustan los chicos cariñosos y salvajes, tiernos y atrevidos, y guapos”(pp:32).

Isabel tuvo gran protagonismo en los capítulos del análisis sistemático porque se queda embarazada. Así se plantean las cuestiones del aborto, de la soledad, de la pobreza y del abandono; y el de la relación sentimental de pareja. El embarazo del personaje causó muchos conflictos, como la duda entre abortar o tener el bebé, el recelo de tener que dejar el colegio, las peleas y el desprecio del novio, o la posterior acogida por la madre del novio, que es la profesora de literatura del centro.

Sobre la trama, comentó en una entrevista realizada para este trabajo el guionista Pedro García: “Pensamos que sería mucho más interesante y más positivo dejar que *Isabel* tuviera el hijo, sin embargo esto no se había planteado antes. Pero nos pareció incluso una solución más original que las soluciones simplistas que siempre se encuentran como hacer con que se perdiera de forma natural”.

En las transgresiones, *Isabel* aparece una vez como protagonista debido a una huida del Hogar de Acogida. En las demás transgresiones, apenas como espectadora.

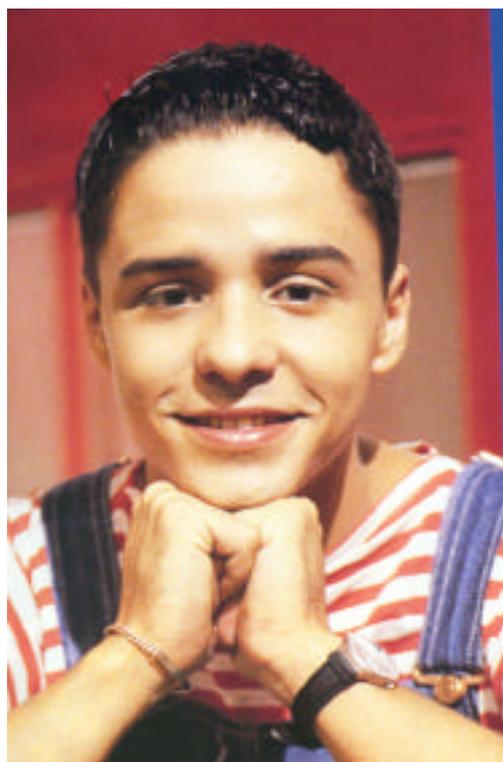
El tratamiento discursivo que prevaleció en las secuencias en que participó *Isabel* fue principalmente positivo (50%), seguido de los negativos (39,28%) y los neutros (10,71%). *Isabel* se relacionó con sus homólogos adolescentes, con sus hermanos, que de hecho son sus relaciones más afectuosas, con profesores y con Otros (médico y profesionales del Centro de Acogida). Se relacionó también con padres,

pero en su caso se trató siempre de la madre de otros adolescentes: de *Eloy*, su pareja sentimental, y también con la madre de *Valle*.

Con los profesores predominaron los discursos negativos, de censura, descorteses y de engaño o mentira. Con sus hermanos, en las seis secuencias, los discursos fueron de afecto, complicidad y solidaridad. En solitario, *Isabel* estuvo triste y preocupada. Con sus amigos adolescentes, hubo enfrentamientos por la cuestión del aborto y de la amistad, pero también se dio solidaridad y afecto en los mismos temas.

G)- *Eloy*:

Eloy Rubio, de 17 años, aparece en 35 de las 286 secuencias (12,23% del total). El personaje es interpretado por Nicolás Belmonte, de 23 años, que tiene mucho éxito entre las chicas por sus dones físicos, como verificaremos por las entrevistas realizadas a nuestra muestra de adolescentes. El personaje, sin embargo, no ha recibido ningún nombramiento de identificación o admiración por parte de los adolescentes en la investigación de campo. Esto puede estar relacionado con los papeles que asumió en los capítulos analizados de la serie y en los inmediatamente anteriores.



En la serie *Eloy* es hijo de la profesora de literatura, *Marisa*. *Marisa* está divorciada y el personaje convive con ella desde hace poco tiempo, por lo que ambos tuvieron muchos problemas de adaptación.

Eloy descrito en el libro “Compañeros, no te fallaré”, Editorial Salvat (2000:29-31):

“Así es su carácter: El carácter de Eloy está marcado por su situación familiar, desde niño se acostumbró a enfrentarse solo a sus problemas. Eloy es reservado pero muy activo a la vez, y casi siempre actúa en beneficio propio... Poco le importan las consecuencias de sus actos si con eso ha logrado satisfacer su ego. Además, es muy orgulloso y temperamental. Le gusta provocar, y ha llegado a tener enfrentamientos serios con sus compañeros y profesores. Sabe cómo tratar a las chicas. Es atractivo y lo explota al máximo. Liga con las de su edad, pero con las más maduras va a por todas. No es difícil oírle alardear de sus conquistas. Alguna vez se ha creído irresistible y ha puesto en peligro la vida de su hermano Emilio. Fue cuando apareció en escena una ex alumna de Marisa, con problemas mentales y dispuesta a vengarse de la profesora a costa de sus hijos. Ya ha sufrido la bulimia y superó su adicción a las pastillas”(pp:29).

“No puede pasar: Sin ir al gimnasio, correr en sus ratos libres o hacer algún deporte. Está enamorado de su cuerpo.

Una debilidad: su hermano Emilio.

Su chica ideal: Le gustan todas. Sabe que las chicas le consideran guapo, y ha ligado todo lo que ha querido y más. No es nada romántico” (pp:30).

El protagonismo de *Eloy* en los capítulos analizados se dio únicamente por el embarazo de su pareja sentimental, *Isabel*. Para eximirse de cualquier responsabilidad, *Eloy* miente a su madre y se enfrenta a *Isabel*. Es censurado por sus compañeros, y después decide apoyar a su novia. Ambos pasan a recibir también el apoyo de su madre, la profesora *Marisa*.

El tratamiento discursivo del personaje fue mayoritariamente negativo, representando éste el 60%. Los positivos fueron el 31,42%, y los

neutros el 8,57%. De los discursos negativos, prevalecieron los enfrentamientos y la agresión, que sumados llegan a 12. En segundo lugar, están empatados los discursos de ironía y censura con cuatro apariciones respectivamente.

Eloy actuó entre adolescentes, con padres y en familia. No se registró participaciones de *Eloy* con profesores.

H)- *Tanja*:

Tanja Mijovic, de 17 años, estuvo presente en 34 (11,88%) de las secuencias estudiadas. El personaje es representado por la actriz Ruth Nuñez, de 21 años. Es un personaje que nació en Bosnia-Herzegovina y entró para sustituir a *Arancha Alberti*, que por problemas personales de la actriz, se quedó embarazada, dejó la serie. De las chicas, sólo *Tanja* no responde agresivamente a sus compañeros, ni utiliza insultos, ni palabras de baja jerga. Aún



así, el tratamiento discursivo del personaje en las secuencias analizadas fue en el de 50% de los casos, discursos negativos, 41,17% positivos y 8,82% neutros. Los discursos negativos fueron justificados por los enfrentamientos del personaje con *Valle* y *César*, por censurar su aproximación a los “ultras”. *Tanja* se unió a la pandilla durante la emisión de los capítulos analizados sistemáticamente. Ambas, *Tanja* y *Arancha*, aportaron elementos de identificación entre las adolescentes de nuestra muestra como veremos más adelante.

***Tanja* descrita en el libro “Compañeros, no te fallaré”, Editorial Salvat (2000: 35-37):**

“Tanja es una superviviente que debe aprender a adaptarse para no vivir el rechazo y no dar problemas. En España se siente como una privilegiada, como si la vida le hubiera dado una segunda oportunidad y está dispuesta a aprovecharla(...)Llegó con sus padres Pero y Sofía(...) detesta las guerras, la violencia, las envidias”(pp: 37).

“Así es su carácter: Tanja intenta que su condición de inmigrante no afecte demasiado a su vida cotidiana. Por ello, trata de pasar desapercibida, sin atacar o juzgar “a priori” el comportamiento de los demás. Es precavida y muy sensata. Se considera una superviviente que debe aprender a adaptarse para no vivir el rechazo y no dar problemas....

***Encanto natural:** Nunca ha tenido reparos en ponerse ropa prestada. La verdad es que Tanja está un poco acomplejada y no se ha preocupado demasiado por su aspecto. Con la ayuda de Valle, poco a poco va a ir renovando su vestuario, y aprendiendo a sacarse partido”* (pp: 35).

“Un defecto: Sus amigos todavía no le han descubierto ninguno. Es despistada, pero se disculpa diciendo que todavía no conoce bien el castellano.

***En el amor:** No ha tenido demasiado tiempo para pensar en los chicos. Le llama la atención César. Ve cómo se está metiendo en una espiral de violencia, pero no puede evitar sentirse atraída”* (pp: 36).

El mayor protagonismo de *Tanja* en estas secuencias se dio en su relación sentimental con *César*, que acababa de iniciarse. El personaje se interesa por el compañero y le censura su aproximación a los “ultras”. En los demás temas, está como coadyuvante. Apoya a *Isabel* en su decisión de abortar, pasa una “chuleta” a *Valle* en un examen y empieza a aproximarse a la pandilla.

El personaje aparece únicamente entre adolescentes con la excepción de una visita a casa de *Valle*, en una escena en que está la madre de *Valle*,

Rocío. No se relaciona ni con familia, ni con profesores.

I)- Arancha:

El personaje *Arancha Alberti*, de 17 años, como ya hemos mencionado, se preparaba para dejar la serie cuando empezamos el análisis. Aún así fue nombrada como personaje favorito y de mayor identificación por algunas adolescentes. Aparece en 13 de las secuencias (4,5%). *Arancha* dejó la serie después del tercer capítulo del análisis sistemático, sin embargo permaneció mencionada por los otros personajes adolescentes y “a través de cartas que enviaba desde Argentina” con su voz en *off* en estas lecturas.



***Arancha* descrita en el libro “Compañeros, no te fallaré”, Editorial Salvat (2000: 38-39):**

“Así es su carácter: Es sensible, idealista y solidaria. Detrás de esa apariencia infantil, se esconde una joven tenaz y observadora, que cree que si tienen ganas se puede cambiar el orden de las cosas. Lo peor es que ella está marcada por un carácter influenciado y melancólico. Que depende de su estado de ánimo... Siempre está dispuesta a luchar por una causa justa, pero necesita del empuje de los demás. Cuando está hundida le cuesta remontar. Despierta ternura en los demás con bastante facilidad” (pp: 39).

“Así viste: Le gusta jugar a vestirse como si fuera una niña. Le encantan los vestidos estampados con motivos campestres.

Odia: Que su familia esté separada. La gente que se cree superior,

especialmente los pijos. Los tíos que se pasan el día hablando de culos y tetas, y que babeaban por una chica. Su pelo. La regla. Los pelos en la ducha. Las matemáticas.

Le gusta: *Estar con sus amigos, particularmente con Valle y César. Hablar con su hermana.*

Su heroína: *Su hermana Ana (profesora en el Azcona). Es su mejor confidente.*

El primer beso: Dice que le supo a palomitas. Tenía solo 13 años. El chico era de su misma edad. Estaban en el cine. Aquello terminó como había empezado” (pp: 38).

Arancha, que dejaba la serie, destacó en los temas de las Relaciones Personales-Problemas Familiares, de la Amistad y de la Pareja Sentimental. El personaje dejaba el colegio para acompañar a su familia a Argentina. Estuvo también en el centro de un drama con *Valle*, su mejor amiga. Le iba a enseñar las lecciones para un examen, pero cambió de idea y decidió estar con su hermana que la necesitaba. *Valle* no le perdonó y las amigas se enfrentaron. Después estuvo presente a través de su voz cuando los amigos leían sus cartas supuestamente enviadas desde Argentina.

Se relacionó con sus compañeros adolescentes y con su hermana, profesora del centro.

El tratamiento discursivo del personaje fue mayoritariamente positivo, en el 61,5% de las ocasiones en que intervino. Los negativos fueron en el 38,46%. Los enfrentamientos fueron con sus amigos adolescentes y con su pareja sentimental, *César*. Con su hermana, sólo se dieron discursos de afecto y solidaridad.

Tabla 4**Los protagonistas y el tratamiento discursivo**

Macrotema	Presencia	Tratamiento Discursivo (%)		
		Positivo	Negativo	Neutro
<i>A – Quimi</i>	30,41	47,12	40,22	12,64
<i>B – Valle</i>	27,59	59,49	39,24	1,26
<i>C – César</i>	14,98	39,53	53,48	6,97
<i>D – Luismi</i>	16,08	50	47,82	2,17
<i>E – Sara</i>	17	48,97	48,97	2,04
<i>F – Isabel</i>	19,51	50	39,28	10,71
<i>G – Eloy</i>	12,23	31,42	60	8,57
<i>H – Tanja</i>	11,88	41,17	50	8,82
<i>I – Arancha</i>	4,5	61,5	38,46	----

Fuente: elaboración propia

Presencia: Porcentaje del número de secuencias en que aparece sobre el total de secuencias estudiadas (286).

I.5.2. Conclusiones particulares

Los protagonistas adolescentes ofrecen posibilidades variadas de identificación a los jóvenes que siguen el programa. Aparece el joven rebelde (*Quimi*), el buen estudiante (*César*), el bromista inseguro (*Luismi*), la chica femenina y sumisa (*Tanja*), la chica agresiva, siempre a la defensiva, (*Isabel*) y la liberada (*Valle*). Además, todos ellos reúnen aún

otras características de personalidad y comportamiento que posibilitan identificaciones de los propios adolescentes receptores con los personajes y/o con personas que conocen. La variedad de personajes y de situaciones en que se involucran permite, numerosas posibilidades de identificaciones, y de transmisión de informaciones y valores específicos en la serie.

Ahora bien, el modelo presentado por los guionistas se sostiene en el adolescente contemporáneo, inmerso en la actualidad, con preocupaciones y problemas que están a la orden del día, como lo muestra, por ejemplo, el hecho de haber incluido a una inmigrante del este europeo, al tener que sustituir al personaje *Arancha* por problemas personales de la actriz que la interpretaba. La inclusión de una refugiada de guerra les abre varias posibilidades para explorar situaciones dramáticas insólitas, o, por lo menos, poco habituales en el cotidiano escolar anterior a la aparición del personaje, además de poder trabajar con una situación que vive actualmente España.

Los modelos femeninos y masculinos no escapan entretanto de los arquetípicos: el masculino rebelde y el femenino conciliador (*Quimi y Valle*, protagonistas principales, y *César/Tanja/Arancha*). Incluso los problemas familiares están divididos de esta forma. Los conflictos con los padres están concentrados en los personajes masculinos (*Quimi, César y Eloy*) y las buenas relaciones con los padres en los femeninos (*Arancha, Valle, Tanja y Sara*). La excepción aparece con el personaje *Isabel*, que vive en un Centro de Acogida por haber sido abandonada por los padres, pero ahí también ejerce un papel arquetípico femenino, el matriarcal. El personaje se torna responsable de los hermanos menores, a quienes cuida como si fuera una madre. Incluso intenta fugarse con ellos cuando se ve amenazada de ser separada de los mismos por haberse quedado embarazada. Las diferencias genéricas tradicionales también se reflejan en la distribución de los temas: "violencia" y "aficiones por el fútbol" para los

chicos, y "aborto" y temas relacionados con la "imagen personal" para las chicas, por poner algunos ejemplos.

En la cuestión del aborto, por ejemplo, la duda entre hacerlo o no hacerlo fue presentada como un problema específico del personaje *Isabel* y la discusión sobre el tema se concentró entre las chicas. Los chicos participaron como espectadores de la cuestión, incluso la pareja de *Isabel*, *Eloy*, que al principio intentó alejarse completamente del tema y después, "arrepentido" y por presión de los amigos, pasó a apoyarla, lo hizo como si no estuviera involucrado directamente en la cuestión, esto es, como si a él no se le planteara ningún conflicto.

De hecho, los clichés fueron mantenidos durante el tratamiento discursivo del embarazo de *Isabel*. La chica, que ya había aparecido como sometida en la cuestión de las drogas de síntesis supuestamente involucrada por la influencia del novio, también se encuentra atrapada en la problemática del embarazo, como si se tratara de la única víctima del problema dentro de la pareja.

La sexualidad, en general, recibe el mismo tratamiento convencional y diferenciado para chicos y chicas. *Quimi* y *Eloy*, los personajes masculinos más experimentados sexualmente, tienen en esta característica una especie de ventaja frente a sus compañeros y frente a las chicas. La situación no es igual para *Valle*, que, por haber tenido experiencias sexuales, fue elegida la más "puta" de la clase, en un episodio anterior a nuestro análisis. *Valle* sufre constantemente recriminaciones de sus amigos por su sexualidad liberada.

Los personajes siguen el patrón físico perseguido por los medios en general: todos son guapos, de rasgos atractivos y delgados. Incluso se

utilizó el hecho de que la actriz que interpreta el personaje de *Sara* tuviera unos senos más desarrollados, para crear una polémica sobre la cuestión (*Sara* recibiendo piropos de los chicos y por esta razón el personaje se plantea la posibilidad de una operación de estética).

I.6- LA PUBLICIDAD:

Consideramos de vital importancia relacionar la publicidad con el discurso de la serie y con las cuestiones de identidad que queremos estudiar. La publicidad hace parte del “continuum” televisivo y, por lo tanto, está inserta en el mensaje específico de la serie. De este modo, ahora pasamos a analizar la misma y en el punto dedicado a la recepción cuestionamos pues si los adolescentes miraban los anuncios mientras asistían al programa, si los relacionaban con la serie y su valoración de los mismos, aunque conviene aclarar que nuestro objetivo no es analizar la eficacia publicitaria, ni tampoco comprobar si la cadena cumple con el límite legal de publicidad³⁷.

I.6.1- Descripción: estrategias y productos

La serie es financiada por la publicidad contratada por Globomedia y por la publicidad de rutina que compra los horarios dentro de la cadena Antena 3, que emite la serie³⁸. *Compañeros* fue patrocinada en el período del análisis por la bebida sin alcohol “Rives”, además de por otras empresas comerciales, que varían en los agradecimientos de cada capítulo.

³⁵ La ley 22/1999 modifica aspectos substanciales de la Ley 25/1994 y permite 12 minutos de publicidad por hora, pero no considera publicidad comercial ni los patrocinios, ni la propaganda institucional de las cadenas. Tampoco no entra en el cómputo de la legislación los anuncios conocidos como presencia, la propaganda dentro del programa (merchandising).

³⁸ Recordemos que Antena 3 es la cadena con mayor ocupación publicitaria, seguida de Tele5, según un informe elaborado por GECA Consultores en septiembre del 2000.

Además, el programa incluye el *merchandising*, término en inglés internacionalizado en la Comunicación Social de Masas para designar la comercialización de espacios publicitarios insertados en obras de comunicación de masas, especialmente cine y televisión, con su presencia implícita. Este tipo de propaganda aparece como parte del guión, como productos que consumen los personajes o para definir sus *modus vivendi*.

La producción de *Compañeros* informa que normalmente no crea pautas comerciales para los guionistas, simplemente adecuan las posibilidades de *merchandising* a los guiones, como optar por una marca determinada de bebida o de material de consumo, según dijo el productor ejecutivo y director César Vidal en una entrevista realizada en Madrid el 26 de junio de 2000. Él admitió, entretanto, que los actores acostumbran a protestar cuando sienten que hay una determinada insistencia en las marcas comerciales de los productos que sus personajes consumen en la ficción.

El análisis del *merchandising* (la máquina de Coca-Cola en el pasillo del colegio donde los protagonistas recurren frecuentemente; la cerveza San Miguel, siempre servida en el bar del colegio; marcas de mochilas, etc.) inserto en las tramas de la serie fue hecho en las fichas de contenido, por estar embutido en el desarrollar de la serie, mientras que los anuncios en los intermedios comerciales fueron analizados por separado. A nuestro entender, los productos de consumo anunciados a través del *merchandising*, además de una preocupación por la venta, contribuyen en los significados ideológicos de la representación.

De las 286 secuencias, 71 de ellas (24,82%) contenían *merchandising*. La mayoría 41, (53,94% de los productos anunciados) hicieron publicidad del refresco Coca-Cola y 36 (50,70%), de la cerveza San Miguel.

Tabla 5**La Publicidad en forma de Merchandising**

Contenido Merchandising	N° de Secuencias	Porcentaje sobre las secuencias con publicidad	Porcentaje sobre el total de secuencias
A – Coca-Cola	41	53,94	14,33
B – Cerveza San Miguel	36	50,70	12,58
C – Mochila Puma	2		0,69
D – Mensa-Men	1		0,34
E – Harina Purina	1		0,34
F – Banesto	1		0,34

Fuente: Elaboración propia

El *merchandising* es un tipo de publicidad de mucho prestigio para los anunciantes porque, además de la garantía de su visionado durante la presentación del programa, funciona con un mensaje eficaz y natural, perseguido por el proyecto publicitario e ideológico de la promoción del consumo, según informó César Vidal (director de *Compañeros*).

La propia emisora se sirve de la popularidad de un programa para hacer propaganda institucional. Por ejemplo, el episodio más visto de la serie, comentado en la introducción de este capítulo, al hablar de la trama que implica a un grupo de delincuentes que se refugia en el colegio haciendo rehenes, fue aprovechado para dar a conocer el elenco de “Policía”, una serie que estrenaría la cadena poco tiempo después, en septiembre del 2000.

Existe también un tipo de anuncio ambientado en la serie, normalmente

presente al final de la primera parte, identificado como informe publicitario representado por los actores en el papel de sus personajes. Este tipo de anuncio siempre antecede al primer bloque de publicidad y por esto fue computado en los bloques normales de propaganda, por estar considerado dentro de la legislación como publicidad comercial y por su exposición explícita de “informe publicitario”.

Cada episodio es dividido en 4 bloques, de lo que resultan 3 intervalos comerciales. Uno de los intermedios es breve, con una media de 4 minutos de duración, seguido de la apertura del capítulo con imágenes-resumen de las historias anteriores. Los otros dos intermedios son más largos, de una media de 14 minutos cada uno.

En cada bloque de propaganda de los capítulos analizados se sucedieron una media de 30 anuncios. Esto implica que quien está viendo la serie, si no hace *zapping* (cambiar de cadena utilizando el mando a distancia), recibe junto a ella la llamada comercial de unos 30 productos distintos en cada intermedio comercial. Consideramos importante para este trabajo listar los tipos de productos anunciados durante la exhibición de la serie, porque muchos de estos productos son presentados como señas de identidad de los adolescentes. El comercial del coche, por ejemplo, no vende el coche, pero sí la “sensación de libertad, de poder” que da el coche. La empresa de alimentación vende su producto como garantía de belleza para quien lo consume, los productos higiénicos femeninos son sinónimo de modernidad, etc.

Normalmente los productos anunciados en un intermedio se repiten en los otros, por esto el número de productos anunciados en cada intermedio no significa que sean de productos distintos. Algunas veces incluso se repite el anuncio de un mismo producto en un mismo intermedio.

Tabla 6**INTERMEDIOS COMERCIALES: DURACIÓN Y N° DE PRODUCTOS**

CP	Intermedio 1		Intermedio 2		Intermedio 3		Total	Total
	Duración	NP	Duración	NP	Duración	NP	Minuto	N.P.
1	4'	12	16'	32	12'	21	32'	65
2	4'	12	15'	31	14'	26	33'	69
3	4'	12	16'	31	12'	22	32'	65
4	4'	12	17'	34	8'	19	30'	65
5	4'	12	16'	32	12'	24	32'	68
6	5'	12	15'	32	11'	21	31'	64
7	5'	12	15'	30	12'	24	32'	66
8	4'	12	14'	32	14'	28	32'	72
9	4'	12	15'	32	14'	28	33'	72

CP- Capítulo

NP- Número de Productos Anunciados

Fuente: Elaboración propia

El total de minutos excede con frecuencia el tiempo estipulado por ley, lo que fue explicado por Rosa García, encargada de la Inserción Publicitaria de Antena 3, por haber, como ya hemos citado, una brecha en la legislación, al no computar en la cuenta de anuncios comerciales la propaganda institucional de la cadena ni los patrocinios.

Los intermedios más largos son criticados por los adolescentes que consideran una exageración el número de productos anunciados durante los programas, lo que veremos en los resultados de la pesquisa sobre la recepción.

Para saber qué productos fueron anunciados durante la exhibición de los capítulos de *Compañeros* en los meses de mayo y junio del 2000, revisamos las grabaciones y construimos un listado, agrupándolos por categorías, conforme aparecen en el cuadro siguiente. En total, hay 107 productos distintos anunciados.

PRODUCTOS ANUNCIADOS EN LOS INTERMEDIOS

1-**Alimentos** (Total de productos: 22): productos de alimentos preparados (6), yogures (3), salchichas (1), helados (4), alimentos con fibra (2), cereales (2), aceitunas (1), gazpachos (1) y cadenas de Fastfood (2).

2- **Autopromoción de la cadena** (Total: 12): películas de la cadena, viñetas de la cadena, series de la cadena, programación de la cadena..

3- **Bebidas con alcohol** (Total:2): cervezas (2).

4-**Bebidas sin alcohol** (Total: 6): café (1), zumos (2), colas y refrescos (3).

5-**Cosméticos** (Total:14): cremas (3 marcas), protectores solares (3 marcas), productos de maquillaje (6 marcas) y tintes de pelo (2 marcas).

6- **Educación** (1): curso de profesionalización privado.

7- **Electrodomésticos** (Total: 3): aire-acondicionados (2 marcas) y lavadoras (1).

8-**Golosinas** (Total: 1): chicles.

9-**Higiene** (Total 5): compresas (2 marcas) y champús (3 marcas).

10-**Medicamentos** (Total: 4): analgésicos (2), vitaminas (1) y contra la gripe(1).

11- **Ocio** (Total: 6): lanzamientos de discos (2), películas en cartel (3) y vídeo-club (1).

12- **Otros** (Total:7): loterías (1), empresas de transporte (1), páginas amarillas (1), guía callejeros (1), seguros (2) y bancos (1).

13-**Servicios de Telecomunicación** (Total:11): Empresas de Comunicación y de Internet (3), empresas de teléfonos móviles (3), empresas especializadas en ventas por Internet (4) y servicios de humor por teléfono (1).

14-**Vehículos** (total: 9): Coches (9).

15-**Vestuario** (2): ropa íntima (1), ropa deportiva (1).

Fuente: Elaboración propia - Total de productos distintos anunciados: 107

I.6.2. Conclusiones particulares

Nos limitamos a contar y a listar los productos anunciados durante la presentación de la serie porque el análisis del contenido de los anuncios no se trataba del objeto de estudio en cuestión.

El número de productos anunciados (107) en más o menos dos horas de exhibición de televisión, siendo cerca de 96 minutos para la exhibición del programa y una media de 47 a 49 minutos de anuncios comerciales presenta una proporción, a nuestro juicio, abusiva. La duración de los intermedios comerciales, que algunas veces superan el cuarto de hora, revela el objetivo marcadamente señalado por los intereses financieros de la televisión.

Además de los intermedios comerciales, la exhibición de la serie en si viene cargada de *merchandising* que pueden confundir al telespectador y principalmente influenciarle de manera impropia, porque el anuncio insertado en el contexto adquiere otra *glamour*, al ser identificado con los personajes.

Cabe resaltar también que sólo se anuncie un producto del área de la Educación, a pesar de que el argumento del programa se desarrolla en un Instituto de Primaria y Secundaria, el colegio *Azcona*.

Consideramos aún más grave la fuerte presencia del *merchandising* de la cerveza San Miguel, por la serie tratarse de un producto cultural - la televisión como reflejo de una cultura, o de ocio - como serie de entretenimiento- para consumo infantil y juvenil. Los protagonistas están muchas veces tomando cerveza, incluso en secuencias que podrían ser identificadas ubicadas temporalmente a la hora de la comida y de intermedios de clase.

II- ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA RECEPCIÓN DE LA

SERIE JUVENIL DE TELEVISIÓN “COMPAÑEROS”, ENTRE ADOLESCENTES

“If you want to know something about someone, ask him - he just may tell you”. (Citación de George Kelly en Marcia 1976)³⁹

Hemos primado exhibir los resultados respetando el discurso de los adolescentes, dado nuestro interés por conocer cómo expresa el receptor su relación mediática, por esto incluimos varias citas textuales, principalmente las recorridas en las redacciones, ya que esta técnica induce al adolescente a expresar su pensamiento de forma secuencial y con más claridad y riqueza de vocabulario del que normalmente utiliza en su lenguaje oral.

³⁹ Si quieres saber algo de alguien, pregúntale- es probable que te lo diga. (traducción propia).

II.1- INTRODUCCIÓN: LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ADOLESCENTES MIEMBROS DE LA MUESTRA

Para esta investigación, como hemos mencionado en la metodología, fueron oídos en una primera aproximación la totalidad de los 100 alumnos matriculados en 4º de ESO en el colegio Príncipe de Gerona (Barcelona) el día 28 de abril del año 2000. La mayoría de esos alumnos tenían entre 15 y 17 años, siendo apenas tres los que habían alcanzado los 18 años en la época de la pesquisa.

La muestra fue reducida, después de este primer sondeo, a 62 alumnos, (38 chicas y 24 chicos), al escoger únicamente los que veían regularmente la serie juvenil *Compañeros*. En estos 62 adolescentes centramos la investigación cualitativa que nos interesaba, empleando las técnicas de recogida de información ya explicadas en la introducción de esta Tesis Doctoral.

Para facilitar la comprensión de las características sociodemográficas de los adolescentes de la muestra, construimos un perfil mayoritario a partir de la información obtenida. Esto nos permitió percibir que el adolescente medio investigado aquí, además de ir a una escuela pública en la zona central de Barcelona, es de clase media y tiene su vida centrada en el Instituto. Además, sus intereses se dividen principalmente entre la escuela y los amigos.

Tiene padre formado en el curso secundario o superior; en cuanto a la madre, ha hecho el primario completo o el curso secundario. Con un hermano o hermana. La mayoría de los chicos practica un deporte, normalmente el fútbol, y la mayoría de las chicas no practica ninguna actividad de este tipo. Este adolescente aún no trabaja y tampoco mantiene

otra actividad extra-escolar.

En cuanto al visionado de televisión, en general los chicos asisten de 3 horas y media a 5 horas al día, y las chicas, un poco menos, de 3 horas a 4 horas y media. Las niñas pueden tener su visionado de televisión aún controlado por los padres. Habitualmente, estos adolescentes cenan viendo la televisión, lo que ocurre entre las 21:00 horas y las 22:30 horas. La mayor parte de sus familias no tienen la costumbre de comprar periódicos todos los días. Tampoco tienen Internet. Todos tienen radio en casa y la escuchan de vez en cuando. Lo habitual es ir al cine una vez al mes. No acostumbran a ir al teatro, actividad vista como complementaria de una diligencia escolar.

Los hábitos y costumbres de ocio entre chicos y chicas son muy similares en los grupos centrados en las mayorías, pero hay distinciones en los grupos minoritarios dentro de la muestra. La mayoría no se fija en los comerciales, pero entre los miembros de los grupos minoritarios que dicen fijarse en ellos, éstos agradan más a chicos que a chicas. En las minorías que van al cine con frecuencia, las chicas van más que los chicos. Las chicas también tienen más actividades extra-escolares no deportivas, especialmente el estudio de una lengua extranjera. En el grupo minoritario que habitúa leer periódicos, los chicos leen más que las chicas y también escuchan más la radio y utilizan más Internet.

Descrito nuestro adolescente medio vayamos a una información más detallada.

A) CONTEXTO FAMILIAR:

La mayor parte de los adolescentes, el 54,84% (34) dijo tener 1 hermano, el 24,19% tiene dos hermanos, el 17,74% de ellos son hijos

únicos y el 3,23% dijeron tener tres hermanos⁴⁰.

En cuanto a la escolaridad de los padres, encontramos que, de los 62 padres, el 38,71% tienen la escolarización superior (24 padres). El mismo número, otros 24 (38,71%), terminaron la Educación Secundaria y el 22,58% (14) tiene el curso primario completo. El porcentaje cae mucho con relación a la escolaridad de las madres: el 25,81% (16) tiene curso superior, el 37,10% (23) terminaron la Educación Secundaria, el 35,48% (22) tiene el curso primario completo y el 1,61% son apenas alfabetizadas.

Por las informaciones prestadas sobre la actitud laboral de los padres encontramos que la mayoría trabaja, sólo el 8% de los padres no está en activo, cuatro (6,45%) aparecieron como jubilados y uno (1,61%) está sin trabajo. De las madres, el 35,48% (22) fueron identificadas por los adolescentes como amas de casa.

B) ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES:

- DEPORTE:

De las 38 chicas que asisten normalmente la serie *Compañeros*, el 60,53% de ellas (23) dijo no practicar ningún deporte. El 21,05% (8) dio una respuesta afirmativa y el 2,63% (una adolescente) practica dos modalidades de deporte. De las que practican una modalidad: dos practican el fútbol, una el baloncesto; dos, el voleibol; dos, el tenis; una, natación y una, bicicleta. La que practica dos modalidades ha citado bicicleta y fútbol.

De los 24 chicos que acompañan la serie *Compañeros*, el 75% (18) dijo practicar una modalidad de deporte. 12 nominaron el fútbol y los otros

⁴⁰ El Informe Juventud en España, divulgado el día 19/10/2000 publica que un 52% de los jóvenes entre 15 y 29 años son hijos únicos y sólo el 45% tiene una familia clásica con padre, madre y hermanos. La investigación estuvo en campo en octubre de 1999 y efectuó 6.492 encuestas personales por 563 municipios de todas las comunidades autónomas del Estado.

cinco, un deporte distinto cada uno: *fitness*, pelota vasca, baloncesto, montañismo y atletismo. Uno de los adolescentes afirmó practicar “todos” los deportes. El 25% de ellos (6) dijo realizar dos modalidades de deporte. Fueron estos: fútbol y tenis; fútbol y buceo; fútbol y ciclismo; fútbol y culturismo; fútbol y mantenimiento; baloncesto y béisbol.

En cuanto a otras actividades extra-escolares, de las 38 chicas, el 63,16% no realiza actividad extra-escolar alguna (24). De las que sí lo hacen, el 36,84% (14 chicas), ocho estudian una lengua extranjera y cuatro, un instrumento musical.

La proporción de no realizar ninguna actividad extra-escolar no deportiva también se repitió entre los chicos: el 83,33% (20) de los chicos expresó no tener ninguna otra actividad y el 16,67%, (4), dijeron que sí. Dos de estos adolescentes nombraron Lengua Extranjera y uno mencionó dos actividades: informática e inglés. Y los otros dos: Grupo Escolta y “voluntario”, sin especificar de qué.

C) ACTIVIDAD LABORAL:

De las 38 chicas, apenas el 2,63% (una adolescente) dijo trabajar. Trabaja los fines de semana, de 17:00 horas a las 21:00, horas en una panadería.

De los 24 chicos, el 16,66% (4) trabajan normalmente: uno en una empresa de Informática; uno de DJ; uno es monitor de *Fitness* y uno trabaja de recepcionista en una clínica odontológica tres horas diariamente. Los demás dijeron no trabajar aún.

D) VISIONADO DE TELEVISIÓN:

Las chicas se dividieron de la siguiente forma en cuanto al visionado de televisión: el 42,10% (16) asisten diariamente de 2 horas y 30 minutos a 3 horas de televisión y el 13,16% (5) dijo asistir una hora diariamente. El mismo porcentaje, el 13,16%, de 3 horas y media a 4 horas, y otro 13,16%, de 4 horas y media a 5 horas. El 10,52% (4) dijo asistir de 5 horas y media a 6 horas y el 5,26% (2 chicas) afirmó asistir 8 horas de televisión diariamente. Este mismo porcentaje, el 5,26% (2 chicas), marcó los visionados de televisión entre una hora y media a dos horas diarias.

En cuanto a la restricción del consumo, de las 38 niñas, el 42,10% (16) tienen controlado su horario de visionado, pero ninguna de ellas citó ningún programa u horario específico.

Los chicos: el 33,33% (8) consume de 4 horas y media a 5 horas; el 25% (6), de 3 horas y media a 4 horas; el 20,83% (5), de 2 horas y media a 3 horas; el 12,5% (3), una hora al día; el 12,5% (3), de 5 horas y media a 6 horas; el 4,16% (1), de 1 hora y media a dos, y el 4,16% (1) dijo asistir hasta 8 horas de televisión al día.

De los 24 chicos, el 12,5% (3) expresó que sus padres no les deja ver toda la televisión que desean. Dos dijeron tener prohibido asistir *Gran Hermano*, y uno, “algunas películas”.

Comprobamos que, de los 62 adolescentes, el 95,16% (59) tiene el hábito de ver la televisión a la hora de la cena y el 12,90% (8) contestó que no tiene el hábito de cenar con el receptor prendido. De los 8 que cenan sin mirar la televisión, 4 lo hacen a las 20:30 horas, uno a las 20 horas y tres a las 22 horas.

E) LECTURA DE PERIÓDICOS:

Los resultados sobre la lectura del periódico por las familias fueron computados conjuntamente, pero registramos por separado los resultados de chicos y chicas con relación a la lectura individual. A la pregunta: ¿Alguien lee el periódico en tu casa? El 59,67% (37) respondió que no y el 40,32% (25) dijo que sí. De los 25 que contestaron que sí, 10 dijeron que un periódico es leído en su casa todos los días, 3 en los fines de semana y 12 apenas los domingos. Diez adolescentes dijeron que ambos, padres y madres, tienen el hábito de leer periódicos, siete de ellos, que sólo el padre lo leía; cuatro que la madre lo leía, siendo que dos de ellos, sólo la madre. Cuatro citaron a “los padres y el hermano” y cinco dijeron leerlos ellos también.

De las 25 familias (el 40,32% que leen un periódico), 19 citaron “La Vanguardia”, 12 citaron “El Periódico de Catalunya”, cinco “El País”, cinco “El Deportivo”, cuatro “El Mundo”, dos “El ABC”, uno “As Mara”, uno “Expansión” y uno “La Razón”.

De los cuatro adolescentes que citaron que la familia leía más de uno, estos fueron: “ABC” y “El País”; “El Periódico” y “La Vanguardia”; “El Deportivo” y “El ABC”; “El Deportivo y EL Mundo”, y uno citó que la familia leía 3: “El País”, “El Periódico de Catalunya” y “El Deportivo”.

De los cinco adolescentes que dijeron leer el periódico, 4 eran chicos y uno chica.

F) INTERNET:

En cuanto a tener Internet en casa, utilizamos el mismo criterio de

registro de los datos. Computamos conjuntamente la pregunta familiar: ¿Tienes Internet en casa? y por género la pregunta ¿la utilizas?. En esta pregunta obtuvimos el siguiente perfil: el 67,74% (42) no dispone de Internet en casa, y el 32,26% (20) sí. En cuanto a la utilización, el 18,42% (siete) de las chicas, dijo utilizar Internet, y el 29,16%, siete chicos de los 24, también dijo que la emplean.

G) RADIO:

Utilizamos el mismo criterio familiar para computar los resultados sobre la audición de radio, conjuntamente e individual por género. Constatamos que el 100%, los 62 adolescentes, tiene radio en casa. De los 24 chicos, el 79,16% (19) de los chicos la utilizan y el 20,83% (5) contestó que no la escuchan. De los 19, 15 facilitaron los horarios en que la escuchan, siendo que 5 dijeron oírla por la noche; cuatro, por las tardes; cuatro, cuando pueden; dos, todos los días, y uno, por la mañana.

De las chicas, el 73,68% (28) de las 38 afirmó utilizar la radio. De las que la utilizan, una dijo hacerlo por la noche; cuatro, todos los días; siete, “cuando puedo”; dos, por la mañana; tres, por la tarde; tres, “cuando hago los deberes”; una, en el coche; dos, los fines de semana y una “cuando ni estudio, ni veo la tele”. De las otras, el 26,31% (10) que no la escuchan normalmente, seis de ellas dijeron oír la radio “a veces” y cuatro dijeron no oírla nunca.

H) CINE:

Con relación al cine, por tratarse de una actividad extra-familiar, computamos todos los resultados separados por género. De las 38 chicas, el 89,47% (34) dijeron ir al cine y el 10,52% (4) dijeron no ir al cine nunca. De las que van al cine, 23 dijeron ir una vez al mes; 6, seis veces al año; 5, dos veces al

mes; 2, dos veces al año; 4, de dos a tres veces a la semana y una dijo ir cada 3 meses.

De los chicos, el 95,83% (23) dijo ir al cine y apenas el 4,16%, (1) contestó que no va nunca. 13 dijeron ir una vez al mes; 7, seis veces al año; 1, dos a tres veces por semana; 1, dos veces al mes y 1, una vez a la semana.

I) TEATRO:

Todas las chicas, el 100%, dijeron haber ido al teatro. 26 con el colegio; cinco con los padres y el colegio; tres con amigos y el colegio; dos con los padres, el colegio y los amigos; una con los padres y amigos, y una con el colegio y la hermana.

De los chicos, el 95,83% (23) contestó haber ido al teatro alguna vez, y apenas uno que nunca había ido. 17 dijeron haber ido con el colegio; dos con los padres; dos con los padres, los amigos y el colegio; uno con los padres y el colegio y 1 con amigos⁴¹.

⁴¹ Una amplia investigación realizada por la Sociedad General de Autores de España (SGAE) enseña que un 49,3% de españoles **no** asistieron a una sola proyección de cine en el año de 1999, que 76,7% de los españoles **no** asistieron a ningún concierto de música pop rock, y el 90, 5% **no** asistieron una presentación de música clásica. El Informe registra aún que 75,4% **no** pisó un teatro y el 78,1% **no** compró una sola película de vídeo y que un 44,2% **no** compró un solo disco durante el año de 1999. La investigación fue basada en la recaudación de estos centros culturales sin categorización por edades. Fuente SGAE (Sociedad General de Autores) publicada en “La Vanguardia, nº 42.672 (26/08/00).

II.2- LA RECEPCIÓN DEL CONTENIDO TEMÁTICO VERBAL

“ el mundo privado se abre hacia el mundo común y la misma cosa que está allá, en el corazón del mundo, está acá, en los límites de la pantalla”. (Blanchard, 1979: 98).

A continuación presentaremos los resultados de la investigación sobre la recepción específica de la serie. En cada punto analizamos globalmente las respuestas, resaltando las diferencias genéricas cuando es oportuno.

II.2.1. Sobre las tramas de mayor y menor aceptación

Al contestar sobre los macrotemas y temas de mayor interés tratados en la serie juvenil, los adolescentes destacaron las Drogas, sobre todo por el comportamiento de los personajes adolescentes que rodean el hermano de *Quimi*. También señalaron las historias de amor, y específicamente “cuando los protagonistas se enamoran”, y las transgresiones. Citaron también el tema de los “ultras” y de la violencia en el fútbol. Para identificar la diferencia entre las apreciaciones de chicos y chicas, computamos estos resultados por separado.

Las tramas que más gustaron a las **chicas**, según indicaron en el cuestionario sociomediático, fueron las siguientes:

- 1- “La historia de Quimi y Valle” (Relación Pareja Sentimental)

- 2- “Cuando tienen un accidente por las drogas, me hizo pensar que es una tontería tomarlas para pasarlo bien” (Drogas)
- 3- “Cuando Quimi ayuda a su hermano que era cuando él estaba metido en la droga” (Drogas)
- 4- “Cuando el hermano de Quimi se desengancha de las drogas y se da cuenta que dibuja muy bien” (Drogas)
- 5- “Cuando fueron al Camino de Santiago” (Camino de Santiago)
- 6- “Cuando Isabel se queda embarazada” (Sexualidad)
- 7- “Cuando hicieron un “estriptis” (Transgresión).

Los **chicos** que contestaron a esta pregunta en el cuestionario coinciden con las chicas en dar prioridad a la relación entre el protagonista *Quimi* y su hermano drogadicto. Las 10 historias citadas por los chicos fueron éstas:

- 1- “Cuando *Quimi* busca un piso para él y su hermano” (Otros: buscando piso)
- 2- “La del hermano de Quimi con las drogas” (Drogas)
- 3- “La de Quimi con sus padres” (Problemas Familiares).
- 4- “La historia relacionada con la droga” (Drogas).
- 5- “Cuando el hermano de Quimi era drogadicto” (Drogas).
- 6- “Cuando Quimi sale con la moto” (Transgresión).
- 7- “Cuando los protagonistas se enamoran” (Relación Pareja Sentimental),
- 8- “La playa” (Ocio).
- 9- “Los de los ultra de Madrid” (Valores Juventud).
- 10- “El alcoholismo en un capítulo” (Drogas).

Las tramas que menos gustaron entre las **chicas** fueron:

- 1- “En la pasada temporada cuando mostraban un conflicto de un inmigrante africano, que había sufrido y por eso era violento en algunas

ocasiones” (Otros).

- 2- “Cuando Quimi deja a Valle”. (Relación Pareja Sentimental).
- 3- “La historia de amor que Quimi comparte con la prima de Sara” (Relación Pareja Sentimental).
- 4- “La que hicieron en el colegio sobre la prehistoria” (Otros).
- 5- “Cuando hacen la tabla de la juija” (Otros).
- 6- “Cuando Cesar se pega con tres chicos del Athletic” (Transgresión).
- 7- “Los problemas con las drogas”(Drogas).

Dos **chicas** contestaron, sin precisar las historias, pero explicando su idea de desestimación:

- 1 - “En general todas las historias tienen a ver mucho con la vida real”.
- 2 - “Que al final suele acabar bien y eso casi nunca sucede”.

Siete **chicos** contestaron la cuestión sobre los episodios que no les gustaron de la siguiente forma:

- 1- “ Cuando se van de marcha” (Ocio con Transgresión)
- 2- “ Que se pusieron los cuernos” (Relación Pareja Sentimental).
- 3- “ Tema de los más pequeños” (Otros: sin relación con los adolescentes).
- 4- “La del Ninja” (Otros: sin relación con los adolescentes).
- 5- “La de la custodia de Begonia” (Otros: sin relación con los adolescentes).
- 6- “Los episodios en que Alfredo se va a Guatemala” (Otros: sin relación con los adolescentes).
- 7- “No me gusta ver las realidades del ambiente en el que los jóvenes nos movemos” (Transgresión).

En los dos Grupos de Discusión, también se trató el tema.

A) Grupo I.

_ “Exageran las cosas, pero la serie intenta reflejar la juventud en estos tiempos”

_ “Hay siempre un mensaje moralista. Por esto es buena para los padres también. A muchos padres les gusta”

B) Grupo II

_ “La serie es instructiva. Enseña situaciones que pueden ocurrir y cómo solucionar los problemas. Los adultos que la ven se interesan por temas juveniles: Nos enseña muchas cosas, como no quedarse embarazada, por qué debemos donar sangre. Creemos que un joven puede aprender mucho de esta serie”.

II.2.1.1 Sobre la capacidad educativa de la serie

En cuanto a esta cuestión encontramos de manera cuantitativa el siguiente resultado en las redacciones. Entre las chicas el 57,14% (8) contestó que la serie sí les enseña cosas, pero tuvieron reservas sobre la aplicación de estos conocimientos en sus propias vidas. El 42,85% (6) dijo que la serie no les ayuda con cuestiones prácticas del cotidiano. Entre los chicos, el 14% (4) afirmó que aprenden de la serie cuestiones prácticas para la vida y los otros, el 42,85%, lo negó.

Entre los argumentos aportados por las **chicas** que afirmaron aprender de la serie, destaca el valor del compañerismo. Así lo explicaron:

1- “He aprendido que hay muchos problemas en la vida como quedarse embarazada, las drogas, los accidentes de tráfico a causa del alcohol, etc. y que todo esto se puede evitar. No considero que me ayude a mejorar mi

vida porque estos problemas no me afectan mi”.

2- “Sí, he aprendido que uno mismo se debe ayudar y entregar por un amigo y en especial estar al lado de la familia. Esto lo sabia pero como noté ese mensaje en la serie me pareció muy bien. Pero supongo que como tengo personalidad propia, y una ideología que personalmente me gusta mucho como me lo inculcaron mis padres”.

3- “ Sí, sí que he aprendido algo ahora no caigo en muchas cosas pero algo en general que enseñan es por ejemplo que hay que ser tolerante y comprensiva con los que te quieren y con los que tu aprecias. Más que nada para conservarlos y no herirlos. No es que me ayude a mejorar mi vida, pero sí me ayuda a ver el lado positivo de la vida y los problemas ya que les ves desde fuera. A mí me inspiran a vivir ya que puedes pensar: ¿ porque te van a salir mal las cosas si en tu serie siempre se arreglan? Te ayudan a ver las soluciones de muchos problemas”.

4- “He aprendido que teniendo buenos compañeros, sean como sean siempre serán compañeros, y siempre o casi siempre los necesitarás en esta vida. Creo que no, porque no deberíamos dejarnos llevar por una serie. Aunque siempre puedes encontrar algún personaje igual que tu”.

5- “He aprendido que la vida es bastante dura, y que muchas jóvenes, a nuestra edad, tienen que buscarse la vida. Así que he aprendido a ver la situación real y, si en futuro se presenta, saber afrontarla”.

6- “Si he aprendido viendo la serie, no considero que me ayuda a mejorar la vida porque yo no voy hacer todo lo mismo que en la serie”.

7- “ Viendo la serie he aprendido que tener un compañero es como tener un tesoro, es decir, tener algo con mucho valor; que estés donde estés y

pase lo que pase se preocupan por ti e intentan hacer todo lo posible por ayudarte. No considero que me ayude a mejorar mi vida, es más, creo que la TV no debería influir para nada en nuestras vidas, pues creo que es un medio de comunicación que a veces engaña”.

8- “ Sí, los problemas que tienen y como solucionarlos. Yo diría que sí, ya que algún día te encuentras en su situación te ayudará algo lo que los otros hicieron en ese momento”.

Las excepciones hechas por las chicas en cuanto el aprendizaje y la aplicación en su vida:

1- “Ya no es que aprendas, sino que, cuando tratan algún problema de actualidad, se intentan llegar al punto más correcto, porque como saben que la serie es vista por muchísima gente, tienen que dar un buen consejo para la juventud.

No soy consciente en que me pueda cambiar la vida la serie”.

2-“No se aprenden muchas cosas, porque los temas que tratan son bastante ‘normales’. Me refiero a que temas como el SIDA o las drogas se habla mucho sobre ellos y se comentan en el instituto. Un tema que me parece interesante que se comente es el de Isabel y el tema del aborto, ya que no se suele comentar en el instituto”.

3- “No, no he aprendido nada y no me ayuda a mejorar mi vida ya que yo veo esta u otras series y sé que son series, que todo es mentira, que todo está medido y que en la vida real no es todo como aparece en la televisión. Aunque también he de reconocer que la serie me ha acercado a temas de verdadera importancia y aunque yo no haya aprendido de ellas porque no necesite esa información, puede haber gente que se sienta identificada con esos problemas que aparecen en la vida cotidiana”.

4- “No he aprendido nada viendo esta serie. No me ayuda a mejorar mi vida porque yo tengo una manera de pensar y actuar y esta serie no me influye para nada”.

5- “Yo personalmente no creo que halla aprendido nada viendo la serie, aunque si que es cierto que presenta problemas juveniles actuales, aun así no considero que ayude a mejorar mi vida en ningún aspecto, ya que no considero que sea una serie educativa aunque en ocasiones los capítulos conllevan moralejas como el no consumir drogas, no actuar con violencia, confiar en los expertos....”.

6- “No, a veces te ayuda a pensar en lo que debes hacer o no”.

Los argumentos de los **chicos**, concordando:

1- “Sí, te ayuda a aprender las cosas de la vida que no has experimentado, aunque están las cosas muy exageradas, pero la gente se cree que es la realidad y no lo es. Ayuda a la gente ver como es la vida, y la gente se cree más lo que ven por la tele, que lo que cuenta la gente”.

2- “ Viendo la serie puedes aprender algo sobre algunos temas un poco tabúes hoy en día, como el sexo o las drogas.

Sí, En algunos aspectos pueden mejorar tu vida, dando informaciones que antes no sabías o que no estabas seguro de ello. También te puedes dar cuenta según la actuación de algunos personajes de quién son tus verdaderos amigos y quienes no lo son”.

3-“ Sí que he aprendido algo de la serie, lo que he aprendido es que por encima de todo está la amistad. No considero que me vaya mejorar la vida ya que yo ya la tenía bien asumido que lo que uno importa en la vida es la amistad con la familia y con los amigos”.

4-“Sí, en parte, en la serie he podido comprobar como uno se puede descarrilar cuando uno no sabe hacer lo que le conviene para su futuro”.

Los **chicos** discordando:

1-“No ya que no creo que esa serie muestre la verdadera realidad que viven los alumnos en la escuela. Mi vida no creo que le ayude a mejorar una serie que muestra un colegio real con personajes bastante rudos pero con historias que rozan la ficción y que yo creo que solo están hechas para poder *decentar* más telespectadores”.

2-“No, no me he ayudado en nada. Porque para que me ayude alguien yo tengo a mis padres y a mis hermanos y no necesito influenciarme de cosas que veo en televisión”.

3-“ La verdad es que no he aprendido más de lo que sabía y tampoco creo que me ayude a mejorar la vida. Porque en casi todas las series te dicen lo que está bien y siempre acaba bien, y eso en la realidad no es siempre así”.

En las discusiones de grupo compararon la serie con otros programas televisivos y hubo incluso en estas comparaciones coincidencias en nombrar el programa *Gran Hermano*, que se presentaba en la época, como la antítesis de un programa instructivo para adolescentes. El Grupo I comparó el *Gran Hermano* con la serie: reforzando que “del *Gran Hermano*, sí que no se puede aprender nada”. “Es solo morbo”. El fenómeno *Gran Hermano* también fue citado en el cuestionario, como negativo en la visión de los padres. Algunos adolescentes mencionaron que tenían su visionado prohibido por sus padres.

Pero pasemos a desarrollar la cuestión siguiendo el orden de los macrotemas más comentados por los miembros de la muestra (Sexualidad,

Drogas, Relaciones Personales - de pareja- e Imagen Personal).

A) SEXUALIDAD

Sobre la opinión y/o postura de las jóvenes frente a la sexualidad presentada en la serie, el 78,94% (30 de las chicas) contestó que les parecía correcta la representación de la relación de los jóvenes con la sexualidad presentada en la serie y el 21,05% (8) negaron que este tema estuviera bien representado de acuerdo con sus realidades. La proporción de chicos que estaban de acuerdo con esta afirmación fue aún mayor, el 91,66% (22 de los chicos) concordó con la afirmación y el 8,33% (2) convino que el tema no está de acuerdo con la realidad que viven.

Tabla 7

Valoración de la representación del Macrotema Sexualidad

	Sexualidad (%)	
	BR	MR
Chicas	78,94	21,05
Chicos	91,66	8,33

*BR = tema **bien** representado de acuerdo con la realidad vivida*

*MR = tema **mal** representado de acuerdo con la realidad vivida*

Sobre este macrotema se profundizó también en los grupos de discusión, que acordaron que el tema del sexo está bien representado: “hay chicas más lanzadas” y “chicas más normales”. Los grupos también acordaron que, como en la “vida real”, los chicos tienen su sexualidad “más

libre y sin culpas”, y para las chicas, el tema es más complicado: “o enseñado por la vía de la ingenuidad y dificultad de las chicas para lidiar con la situación cuando se plantea” o “demasiado flojo para las chicas malas”.

En los grupos también se discutió sobre el papel de la serie como educadora en los temas de sexualidad. Concluyeron que son importantes las informaciones sobre prevención de embarazo y de enfermedades sexualmente transmisibles, principalmente porque el asunto no es tratado como debería “en la mayoría de las familias”. Los jóvenes consideraron que de este tema se habla poco en su hogar, por lo que la serie ayuda en este sentido.

B) DROGAS

Con relación al tabaco y a la bebida alcohólica, apenas un chico de los 62 adolescentes dijo creer que la serie *Compañeros* le incentiva a beber alcohol y a fumar. Ninguna de las 38 chicas concordó con esta afirmación y 23 chicos también negaron esta posibilidad.

En los Grupos el Discusión, el tema fue muy discutido para concluir que el consumo de tabaco está muy extendido entre ellos y que la serie sólo retrata la realidad. Piensan que la gran mayoría de los adolescentes de su edad fuman y están empezando a beber alcohol.

Tabla 8

Valoración de la representación del Macrotema Drogas

	Drogas (%)	
	BR	MR
Chicas	68,42	31,57
Chicos	83,3	16,66

*BR = tema **bien** representado de acuerdo con la realidad vivida*

*MR = tema **mal** representado de acuerdo con la realidad vivida*

La percepción sobre el tema de las drogas ilegales tuvo un poco más de discordancia en las redacciones, pero también hubo consenso. Entre ellas, el 68,42% (26 de las chicas) entendió que las drogas ilegales en la serie eran tratadas con base a la realidad y el 31,57% contestó que no era correcta la relación de los jóvenes con la droga presentada en la serie. Una afirmación y una negación fueron justificadas:

La afirmación:

_ “Se ha satanizado un poco el tema de las drogas, pero me parece bien. Me gusta que la gente que no tiene contacto con ellas crea que es en principio malo, aunque luego se adapte a sus vivencias”.

Y la negación:

_ “Cuando Eloy e Isabel tomaban ‘éxtasis’ ninguno de sus compañeros les insistía lo suficiente en las consecuencias que podían tener”.

La desproporción fue mayor en el grupo masculino, el 83,33% de los chicos (20) contestó que les parecía real la representación y el 16,66% (4) no acordó con que la relación de los jóvenes con la droga presentada en la serie sea la correcta.

Uno lo justificó porque le parecía correcta de la siguiente forma:

_ “ lo hacen por probar algo nuevo”

La discusión en grupo profundizó el tema de la heroína que les pareció muy bien tratado “porque enseña las consecuencias”. Para ellos, el tema es interesante porque, además de colocar el problema en evidencia, se plantea también el sufrimiento, los problemas familiares que “pueden llevar a las drogas” y la necesidad de solidaridad en la familia a partir de la relación entre el protagonista *Quimi* con su hermano drogadicto.

_ “ Las drogas son muy peligrosas. La serie enseña bien esta cuestión. El hermano de Quimi es drogadicto y está hecho polvo. Al verlo pensamos, tomas drogas y te quedarás así”(Grupo I)

_ “El de la heroína está muy real. No dicen que es malo, enseñan las consecuencias. Hay adolescentes en el Instituto que no tienen ninguna idea de las drogas. Solo han visto por la tele” (Grupo II).

C) RELACIONES PERSONALES (Relación Pareja Sentimental)

Este es uno de los temas que más les emociona. Les gusta seguir las tramas sentimentales entre los personajes de la serie, a pesar de que las critican por ser “demasiado dramáticas”: “están siempre peleando y poniéndose los cuernos”. En los Grupos de Discusión, llegaron a la conclusión de que hay “demasiados líos y exageros”. Entienden que el objetivo de la serie no es, en este caso, “ser real”, pero sí el de entretener y

generar audiencia.

La relación que más les gusta es la de los protagonistas principales, *Quimi y Valle*. Sufren cuando discuten y tardan en aceptar rupturas de pareja como cuando *César* se separó de *Arancha*, provocada por la marcha de la actriz de la serie. Consideraron, sin embargo, que el personaje *Arancha* fue bien sustituido por la inmigrante bosnia, *Tanja*, y el personaje también les conquistó.

D) IMAGEN PERSONAL

Este macrotema, discutido en los grupos, fue valorado entre ellos como uno de los que más influyen en los adolescentes, porque les da idea de cómo vestirse, les sugiere novedades y experimentaciones: “Nosotros somos influenciables a la manera de vestirse”. “Nadie quiere parecer muy raro, mejor vestirse como los demás”.

II. 2.1.2. Conclusiones particulares:

El grupo mayoritario está formado por las **chicas** y los **chicos** que coincidieron en nombrar tanto los mismos temas de mayor interés, como los menos aceptados. Es en los grupos minoritarios donde aparecieron las discordancias.

Los dos colectivos, chicos y chicas, coincidieron en nombrar como temática favorita la Relación Pareja Sentimental y en reprochar las rupturas de pareja. Este comportamiento lo asociamos directamente con los procesos de identificación que realiza el adolescente espectador. La muestra revela una elevada implicación emocional, lo que hace que se sientan muy afectados cuando se "ponen los cuernos" y cuando hay rupturas. De este modo, en lo que respecta a los temas de menor

preferencia, destacan los que giran en torno a conflictos entre las Parejas Sentimentales, además de las cuestiones ajenas a los adolescentes, en las que no se activan los procesos de identificación.

Los otros dos temas en que también coinciden, aunque con menos nominaciones, son Drogas, Violencia en el Fútbol e Ultras. Por último los **chicos** añadieron a la lista de los temas preferidos: los Problemas Familiares, la Búsqueda de Piso del protagonista, la Conducción de moto por parte del protagonista y el Alcoholismo.

De manera general, las **chicas** son más críticas que los **chicos** en la apreciación global de los temas. Un colectivo muy superior de **chicos** consideran bien representados los temas de la Sexualidad y de las Drogas (91,66% frente a 78,94% y 83,3% frente a 68,42% respectivamente).

Sobre la capacidad pedagógica de la serie, entre las justificaciones que niegan la capacidad de aprender de la serie, varias **chicas** destacan aspectos relacionados con el propio medio, dando muestras de conocer las estructuras de la narración-ficción y del medio televisivo. Los chicos también, aunque de manera más discreta, atestan entender estos mecanismos. Los **chicos** fueron más concretos señalando además del compañerismo, la importancia del conocimiento de diferentes temas.

Sin embargo, en lo referente a las drogas legales, Tabaco y Alcohol, el 100% de los adolescentes creen que está bien retratado, “ya que la gran mayoría de los adolescentes de esta edad fuman y empiezan a tomar alcohol”, según afirma la propia muestra. Sólo un chico contestó que ve en esta representación un estímulo para fumar y beber y en el Grupo I, las chicas consideraron que el tema es tratado con demasiada frivolidad: “de estos hábitos que sí, nunca se enseñan las consecuencias”⁴²

⁴² Obs.: Dos participantes, un chico y una chica que ya habían discutido y discordado por la cuestión de la representación del tabaco y de la bebida en la serie pasaron a discutir sobre la representación de las

Con respecto a las drogas ilegales, en los episodios analizados estuvo de manifiesto fue la heroína. La cuestión profundizada en la discusión en grupo mereció aprobaciones de **chicos** y **chicas** que llegaron a un acuerdo de que el tema estuvo bien representado. En el Grupo I, con mayoría de chicas, sin embargo hubo discordancias por una minoría que afirmó que el mensaje es ‘moralista’ y que el tema ha sido ‘satanizado’ en la serie.

II.3- LA RECEPCIÓN DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES

El tema de las relaciones interpersonales fue tratado especialmente en las redacciones aplicadas en parte de la muestra.

II.3.1- Sobre la adecuación a la realidad adolescente

A) Relaciones entre Adolescentes

En cuanto a la representación de la relación entre adolescentes, el

drogas ilegales. La chica argumentaba que enseñaban de forma moralista y el chico insistía que no. Que sólo enseñaban las consecuencias pero que “entre ellos nunca se decía que es malo” y la chica insistía que “da lo mismo”, si enseñaban malas consecuencias el mensaje era el mismo. Argumentó, sin embargo, que mismo que le pareciera “moralista”, lo encontraba bien hecho porque le parecía que era la mejor forma de tratar el asunto en una serie juvenil: “el mejor es que el adolescente piense que es malo, terrible, y después descubra que hay gente que convive de forma distinta, mejor que ya enseñar como algo natural como lo hacen con el tabaco y el alcohol”. Volvieron entonces a discutir sobre la representación del tabaco y del alcohol. Cuando el chico argumentaba que estaba bien representado porque es “lo normal”; “la realidad”, la chica insistía en que hay una apología y que de esas drogas nunca se enseñaban las consecuencias. Volvieron a discutir y a repetir sus argumentos. El chico se sintió agredido por otro miembro del grupo (chica) que le decía que él defendía la representación del alcohol y del tabaco porque, él sí que estaba habituado a fumar y a beber, pero que para ella no le parecía natural. Pasaron a discutir sobre si era o no natural con el chico sintiéndose agredido y constreñido. Él volvió a argumentar que la serie era para divertirse y que nadie vería una serie “que tratara de cirrosis y cáncer de pulmón”.

punto fuerte de la serie, hubo casi una unanimidad en la interpretación de que estas relaciones entre “compañeros” está bien representadas. El 92,85% de las **chicas** contestó que sí, y apenas una hizo alguna cláusula. El 85,71% de los **chicos** también afirmó que estas relaciones están bien representadas y puntualizó “casi siempre”. Aunque reconocen que se dan situaciones exageradas, lo aceptan porque consideran que forma parte del lenguaje televisivo. Aquí están sus argumentos.

Chicas:

- 1- “Sí, se ayudan mucho si alguno tiene algún problema”.
- 2- “Sí, porque hay relaciones de amistad pero también de odio, como en la realidad”.
- 3- “Sí porque en los capítulos de esta serie se presentan pros y contras habituales que hacen que el grupo se acerque o se separe según la situación. Por otra parte el grupo crea en ocasiones relaciones que van más allá de la amistad y que con frecuencia se presentan entre los jóvenes”.
- 4- “Sí que me parecen reales las relaciones que tienen entre compañeros, porque muestran lo que hace cualquier persona entre amigos. Salen, discuten, se divierten, se ayudan. Eso es lo que hacemos nosotros entre compañeros”.
- 5- “Con sus compañeros, se ven reales porque cuando tienen que ayudar a sus amigos lo hacen, se ayudan el uno al otro y en la vida real también se hace eso”.
- 6- “Sí, parecen ser buenos amigos, y se ayudan en todo lo que les haga falta, lo que no es muy normal son los líos en los que se meten”.
- 7- “La relación que se tienen unos con otros sí que me parece bastante real, ya que ellos se conocen mucho y tienen mucha confianza entre ellos”.
- 8- “Creo que sí, ya que hay discusiones como en todos los grupos, aunque a veces son un poco exagerados”.
- 9- “Sí, creo que los actores hacen lo mismo que hacemos los demás jóvenes

con nuestros compañeros, hay algunos que te caen mejor o peor, gente con la que uno va y te hacen cambiar de forma de ser, ...Sí, creo que parece real”.

10- “Las relaciones entre los compañeros, que me parece real, ya que se ayudan unos a otros, discuten, salen. Tanto en los alumnos como entre los profesores/as y los padres”.

11- “Creo que como el programa va de jóvenes estudiantes, hacen más reales la relación con los compañeros. Y me gusta que tratan los temas actuales”.

12- “Sí, con sus compañeros ya si que lo clavan, ya que más o menos es como en todas partes, lo único que veo es lo que falla es que los problemas y complicaciones son más exagerados. No quiero decir que no pueda pasar pero son cosas muy extremas. Claro que una chica joven puede tener problemas con la *forma*, las drogas y embarazos pero no es tan normal como los líos que suelen haber de novios y eso”.

13- “Supongo que sí, porque como hay de todo en los institutos, supongo que habrá gente que se relacione de esta manera”.

Y la **chica** que hizo una reserva, escribió:

14- “A veces, en clase sí porque si por ejemplo, tienen que hacer un examen injusto, todos se quejan y están de acuerdo para que no lo haga. Pero cuando quedan no, porque parece como si fuesen hermanos, todo les sale bien”.

La visión de los **chicos** fue la siguiente:

1- “ Con sus compañeros es donde yo creo que más acertada está la serie ya que los vínculos de amistad que se crean son bastante reales y los pudiéramos aplicar a nuestra vida cotidiana aunque yo creo que se meten en demasiados líos, pero bueno si eso no pasara, ¿ Qué aliciente tendría la

serie?"

2- "Sí, porque hay veces en que uno se deja influir por sus compañeros y eso lo reflejan bastante bien en la serie"

3- "Las relaciones que hay en la serie entre ellos son también muy parecidas a las de hoy en día, en la serie refleja los diferentes grupos y discusiones que hay en realidad".

4- " Sí que me parecen reales ya que se ayudan entre ellos y se explican los problemas que tienen entre ellos y hacen las caras que hacen, cualquier grupo de amigos que salen juntos y viven los propios problemas de ellos y se intentan ayudar en todo lo que pueden".

5- "Sí, porque es una relación de amistad con plena confianza; a pesar de que hay sus malos momentos al final todo se arregla, como suele pasar en la vida".

6- " Sí, porque todos nos tratamos igual y más o menos hacemos lo mismo".

Y la cláusula:

7- "Depende de los compañeros, las relaciones entre ellos son muy variadas, cortan, y al siguiente capítulo vuelven. Hay más malos rollos en la serie que en la vida real".

Los Grupos de Discusión también acordaron que la relación entre los adolescentes en la serie está bien representada: "la relación con los compañeros es bastante real, unos días discuten, otros no". "Son reales la relación que hay entre chicos y chicas. Sí que en realidad son más maduras las chicas. Son más responsables, equilibradas". "No reaccionan con agresiones físicas" "Prácticas más común entre chicos". Está muy normal: "un día discuten, otro no"; "Sí, que la mayoría es solidaria con sus amigos".

B) Relaciones entre personajes adolescentes y sus padres:

En cuanto a la segunda cuestión, aunque sí les parecía real la relación de los jóvenes con sus padres, hubo menos unanimidad de interpretación. El 50% de las chicas respondió que “más o menos”, el 28,57% que “sí”, que estas relaciones sí que parecían reales, y el 14,28% contestó que la representación de estas relaciones no está de acuerdo con la realidad. En el universo de los chicos, el 28,57% contestó que “más o menos”, el 28,57% que “sí” y el 42,85% que “no”.

Las **chicas** que encontraron las relaciones parecidas con las que tienen en la vida real lo argumentaron así:

- 1- “Sí que me parecen reales las relaciones que tienen con sus padres. En la serie como en la vida real hay familias de todo tipo, están los que pase lo que pase acaban entendiéndose y solucionando los problemas como la de “Valle” y las familias que por muchas veces que intenten llevarse bien siempre acaban discutiendo como la de Quimi”.
- 2- “Bastante, porque la relación padre-hijo de la serie varía según la actitud y la forma de pensar de los jóvenes y los padres. Y en todos los casos se presentan problemas avituales o acercamientos también avituales en la vida real”.
- 3- “Sí, porque las relaciones entre padres e hijos en esta serie son diversas y distintas, buenas y malas como en la realidad”.
- 4- “Sí, porque los padres se preocupan y se enfadan con ellos si hacen algo mal, e intentan ayudarlos”.
- 5- “Sí, y me gustan mucho ya que sus padres, como no son muy estrictos, ellos les cuentan todo y les dejan que salgan con sus amigos hasta muy tarde”.

Los **chicos** lo argumentaron así:

1- “Las relaciones que mantienen los jóvenes con sus padres son muy parecidas a las de hoy en día, cada vez hay más problemas en las casas de los jóvenes y esto es algo que sucede en la serie”.

2- “Sí, porque muchas de las peleas, discusiones que llevan en la serie, las hemos vivido y nos sentimos un poco identificados”.

Los argumentos de las **chicas** cuando decían que “algunas veces” estas relaciones parecen reales fueron los siguientes:

1- “ A veces, siempre salen buenos padres y nunca discuten con los hijos y así no es siempre”.

2- “Podría ser el mismo caso que la primera pregunta, aunque tampoco salen los padres de todos, ya que siempre salen los mismos”.

3- “Depende, en la mayoría sí, pero hay veces que lo exageran demasiado.”

4- “Un poco sí, porque es normal que entre padres e hijos de vez en cuando haya discusiones, pero es que en esta serie casi siempre discuten padres e hijos, no hay ninguna familia donde padres e hijos se sienten a hablar tranquilamente”.

5- “ Algunos sí son normales, por ejemplo la relación de Valle con su madre es bastante normal. no lo es tanto la relación de Eloy con su madre, porque no parece tan real, aunque a lo mejor sí hay hijos que se comportan así con sus padres”.

6- “Pasa lo mismo que con los *profes*, solo que bueno, se intentan acercarse bastante a la vida real, y tengo que decir que se parece bastante solo que son más comprensivos en la serie”.

Los dos **chicos** que encontraron las relaciones de padres e hijos representadas en la serie “más o menos” dentro de la realidad, lo argumentaron así:

- 1- “ Algunas sí que me parecen reales. Porque les cuentan los problemas a los padres o deciden con quién quieren vivir sí con su madre o su padre”.
- 2- “Sí, pero lo que pasa es que hablen poco entre ellos”.

Los argumentos contrarios de las **chicas** fueron:

- 1- “ En la serie, yo creo que los jóvenes hacen lo que quieren, sin respetar la opinión de los padres, pero en la vida real solemos contar más con la opinión de nuestros padres”.
- 2- “No, los padres les deja mucha libertad y parece que no les importa lo que hacen sus hijos”.

Los **chicos** que no encontraron las relaciones con los padres representada en la serie de acuerdo con la realidad que viven lo argumentaron con estas palabras:

- 1- “ En ese tema yo considero que las relaciones con sus padres son muy distantes y yo creo que en la realidad los padres juzgan un papel más importante que el que aparece en la serie”.
- 2- “No, ya que ellos tan solo tienen 17 años, en la serie, y los padres les dejan demasiada libertad y hacen lo que quieren”.
- 3- “No, normalmente no, los padres no influyen en el curso de los alumnos. Los profesores no asisten a las casas de los padres para hablar de los alumnos. Y los padres pasan de sus hijos”.

Los grupos fueron más radicales en considerar la relación con los padres mal representada: “normalmente no son tan comprensivos”. “También no son tan tontos y están siempre liándose entre ellos” (Grupo I); “Los padres en realidad son más autoritarios y más respetados que la representación en la serie” (Grupo II).

C) Relaciones de los personajes adolescentes con sus profesores

En cuanto a la pregunta de la redacción, si les parecía real las relaciones de los jóvenes con sus profesores en la serie, la mayoría de las **chicas** contestó que no, esto es el 78,57%, (11 chicas de las 14 que retornaron las redacciones). Estas relaciones sólo parecieron reales al 14,28% (2 de ellas) y a una “más o menos”. Los 7 **chicos** oídos en la redacción (100%) respondieron que “no” se les parecía real la relación de los alumnos con sus profesores presentada en la serie.

La excesiva confianza entre profesores y alumnos destaca entre los argumentos de las **chicas** para justificar que no les parecía reales. Fueron los siguientes:

- 1- “No, porque tienen demasiada confianza ya que en la realidad los jóvenes no son invitados por sus profesores para cenar, realizar trabajos, etc. en sus casas. Aunque por otra parte, teniendo en cuenta que la mayoría de profesores tienen hijos que estudian en el colegio, es lógico que tengan confianza entre ellos ya que todo ‘queda en familia’”.
- 2- “No, porque puede haber afecto y aprecio e incluso preferencia pero no esas confianzas, me parece que se tratan como si fueran colegas, amigos, etc.”
- 3- No me parecen reales las relaciones de los jóvenes con sus profesores. Tienen demasiada confianza y se tratan con mucha familiaridad; parece que los profesores saben todo o casi todo sobre sus alumnos y eso en la vida real no suele ser así y no hay tanta confianza entre profesor-alumno”.
- 4- No, los profesores, en las series, se meten mucho en la vida privada de los alumnos e intentan solucionar los problemas que tienen con sus familias, etc.... y en la vida real los profesores fuera de los temas de clase, etc....no se preocupan de nada más”.
- 5- “No, no me parecen reales. Porque yo no encuentro normal que un

profesor se enrolle con una de sus alumnas. A veces sí que me gusta como se tratan, ya que como son amigos y se cuentan sus cosas”.

6- “No, porque tienen demasiada confianza unos con otros, y eso en la vida real no es así, por lo menos en la mayoría de casos”.

7- “Para nada, a parte de que tienen mucha confianza casi todos jóvenes de la serie tienen familiares en el instituto, profesores, conserje...”

8- “No. Porque los alumnos les confiesan algunos problemas que normalmente deberían hablar con los padres y no con los profesores”.

9- “No demasiado, ya que hay mucha confianza en la serie, y en la vida real, los alumnos debemos de tener mucho más respeto a la hora de dirigirnos a nuestros profesores”.

10- “No me parecen reales porque en la realidad los profesores no se interesan ni preocupan tanto por los problemas personales de los alumnos”.

11- “No mucho ya que son demasiados comprensivos, sí que en la vida real hay profesores así, pero más bien son profesores de nuestros sueños por decirlo de algún modo”.

La excesiva amistad, también destacó entre los chicos. **Ellos** argumentaron su negativa así:

1- “No, porque los profesores no influyen nada, normalmente en la vida de los alumnos, solo influye en algunos alumnos en las notas de los estudiantes, es demasiado falso, eso no ocurre en la vida real”.

2- “No mucha, ya que casi siempre, (excepto en algunas ocasiones), la relación profesor-alumno y viceversa no es muy amistosa. Claro que también hay que pensar que muchos de ellos sus padres trabajan en el colegio, ya sea como profesor o conserje, etc. y eso siempre conlleva a que se lleven medianamente bien”.

3- “Las relaciones que mantienen los jóvenes con los profesores lo veo un poco irreal, entre ellos se llevan bien pero hay demasiada relación para ser profesores y alumnos”.

4- “No porque son relaciones un poco cínicas y creo que aunque, en la vida real te puedes llevar muy bien con profesores, no es muy normal que un *profe* se vaya de copas con su alumno. Claramente en la vida real lo que hay entre *profes* y alumnos es una relación de trabajo, en la cual los alumnos tienen su sitio y su función y los profesores lo mismo. Lo que pasa en la serie creo es que es un poco utópico, pero creo que no estaría mal, todo sería más divertido y ameno”.

5- “No. Porque en la serie parecen un amigo más”.

6- “No me parecen muy reales. Porque normalmente no se trata un profesor como si fuera tu amigo o lo insultas”.

7- “Yo creo que no. Por que en la serie los alumnos y los profesores tienen un grado de confianza que en la realidad ningún alumno puede llegar a mostrar por ningún profesor ya que el distanciamiento entre profesores y alumnos es cada vez mas frecuente en las escuelas. Pero siempre llegamos a la misma cuestión. En España lo que la gente quiere ver son problemas, que solo se pueden conseguir con ese grado de confianza”.

El argumento de la **chica** que contestó a veces es el siguiente:

– “ A veces parecen reales, pero otras muestran una relación demasiado buena, mucha preocupación por parte de los profesores con respecto a la vida privada de los alumnos. (Al menos a mí me lo parece)”.

Las dos **chicas** que contestaron sí, que estas relaciones en la serie les parecían reales argumentaron así:

1- “Sí, porque creo que el profesor tiene que ayudar al alumno y en esta serie se refleja esta relación”.

2- “Sí, por que es como se hace en la vida real”.

Los Grupos de Discusión también acordaron que la relación con los

profesores no está bien representada: “En realidad dan sus clases y se van. No llegan a conocer a nadie, como ocurre en la serie”(Grupo II). El punto de vista minoritario, de considerar esta representación positivamente por estar idealizada, no encontró eco en las discusiones de grupo. Los grupos fueron todavía más críticos a esta representación.

Tabla 9

Interpretación de las Relaciones (datos en %)

	Entre Adolescentes		Adolescentes y Padres			Adolescentes y Profesores	
	BR	MR	BR	MMB	MR	BR	MR
Chicas	92,85	7,15	28,57	50	14,28	14,28	78,57
Chicos	85,71	14,29	28,57	28,57	42,85	---	100

Fuente: Elaboración propia

*BR = relaciones **bien** representadas de acuerdo con la realidad vivida*

*MMB = relaciones **más o menos bien** representadas de acuerdo con la realidad vivida*

*MR = relaciones **mal** representadas de acuerdo con la realidad vivida*

II.3.2- Conclusiones particulares

Tanto las chicas como los chicos coincidieron en valorar positivamente la representación de los adolescentes de la serie con sus compañeros. Para ellos, son las relaciones mejor representadas. A pesar de discusiones y rupturas pasajeras, la serie presenta una amistad incondicional entre ellos, de mucha solidaridad y unión en la solución de problemas, lo que el adolescente reconoce como propio de su realidad.

Pudimos advertir en sus comentarios que ésta es también la relación más valorada entre ellos: “el grupo es el más importante para un joven”; “los padres importan poco a nuestra edad”; “Nadie quiere ser distinto a su grupo” o “la amistad es lo mejor de la vida”. Las únicas cláusulas a la hora de valorar la representación de las relaciones entre compañeros indicaron cuestiones concretas (“se meten en demasiados líos”; “hay más malos rollos que en la vida real”...)

En cuanto a la representación de la relación de los adolescentes con los padres, la interpretación sugiere una reflexión interesante sobre la variedad de interpretaciones, esto es, de decodificaciones. Como defiende la teoría de la codificación/decodificación de Stuart Hall, es viable que haya influencia de la vivencia de cada uno a la hora de interpretar el mensaje transmitido. Sobre los mismos mensajes, los mismos discursos, recogemos interpretaciones dispares: unos comentaron sobre la excesiva libertad y confianza presentada en la serie en las relaciones de padres e hijos, lo que a su entender no correspondía a la realidad y otros, en sentido contrario, hablaron de “padres que pasan de sus hijos”; “padres que están siempre discutiendo con sus hijos”; “nadie se sienta a hablar tranquilamente”... como situaciones que tampoco representarían la realidad. Hubo también interpretaciones muy precisas y claras sobre el **discurso mediático**: “las relaciones normales no interesan a la tele...”

Sobre las relaciones de los personajes adolescentes con sus profesores, la mayoría optó por la crítica, por no estar bien representada. Sólo un grupo minoritario de **chicas**, elogió el tratamiento idealizado de estas relaciones. Este punto de vista ni siquiera encontró eco en las discusiones de grupo. Incluso los grupos fueron más críticos ante esta representación.

Sirva como anécdota explicar que quienes encuentran bien representada las relaciones entre los profesores y adolescentes son la *fan* que creó una de las páginas en Internet sobre la serie, una joven vasca, de 23 años y profesora de primaria, y la fundadora del club de *fans* de en Barcelona una chica de 16 años. La joven profesora justificó que lo que la movió a crear la página en Internet sobre la serie fue precisamente el comportamiento de los profesores en el colegio idealizado de la serie. Dijo aún se sentir identificada con las preocupaciones y conductas de los profesores *Compañeros*.

Intentamos incluso profundizar sobre el tema abordándolo con los grupos y tratando de averiguar si esto sería una de las claves del éxito de la serie. Ambos grupos reflexionaron afirmando que la idealización les parece más interesante, ya que la representación de estas relaciones basada en la realidad “no interesarían a nadie, porque son muy malas” y en la serie los “profesores son *guais*”. Reiteraron una vez más que, para ellos, lo más interesante de la serie son las relaciones entre los *Compañeros*, las aventuras que tienen y las informaciones, en historias “bien contadas”.

En lo referente a la relación entre hermanos, los adolescentes consultados destacaron como positiva la relación entre el protagonista, *Quimi*, y su hermano adicto a la heroína. Incluso justifican al destacar el tema de las Drogas por esta relación.

II.4- LA RECEPCIÓN DE LOS PROTAGONISTAS: EL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN

No todos los adolescentes admitieron alguna identificación con los personajes. Por el contrario, sólo el 36% de las chicas y el 50% de los chicos mencionaron alguna identificación. No hubo identificación con personajes del sexo opuesto. Todas las chicas mencionaron a personajes femeninos y los chicos a personajes masculinos.

II.4.1. Sobre los protagonistas adolescentes

En los Grupos de Discusión, los adolescentes concluyeron que “los personajes son estereotipados: hay buenos y malos, todas las chicas son guapas, perfectas” (Grupo 1). “Los adolescentes están bien representados en su manera de vestir y relacionarse: la relación con los compañeros es bastante real, unos días discuten, otros no. Se representa a jóvenes modernos y que tienen más libertad de lo que en realidad disfrutamos, no es verdad que se pueda salir de viaje sin monitores” (Grupo 2).

El personaje femenino que más identificaciones inspira, conforme a lo citado por la muestra, fue la protagonista rebelde *Valle* (con 5 indicaciones), seguida de *Tanja* (con 4 indicaciones), a pesar de que *Tanja* en la serie es una inmigrante bosnia, una niña tímida y con un buen comportamiento. En tercer lugar, apareció *Sara* (3 indicaciones), la niña rica, y *Arancha*, que se despedía de la serie en la temporada analizada, también fue nombrada como objeto de identificación de dos adolescentes. *Arancha* fue sustituida por el personaje *Tanja*, que heredó su pareja sentimental (*César*), y era también una niña responsable en los estudios y de buen comportamiento, aunque menos tímida que su sustituta.

Isabel, la niña sin padres que vive en un Centro de Acogida con sus hermanos, ha tenido problemas de drogas, un accidente por mezclar pastillas con alcohol y, en la temporada analizada, estaba embarazada. Este personaje no fue mencionado ni una sola vez por la muestra.

A continuación, incluimos las identificaciones mencionadas y los argumentos de las adolescentes (**chicas**) empleados para justificar su elección:

Valle (5):

1- “ Con Valle. Porque tiene problemas menos serios y más de mi edad. También porque es la ‘protagonista’, y normalmente (creo) que la gente se siente identificada más con un protagonista que con un personaje “secundario”, como creo que lo son todos los demás personajes”.

2- “Yo me identifico más con Valle, quizás porque es la más atrevida y casi siempre consigue su objetivo”

3- “Yo me identifico un poco con Valle, ya que es la más alocada pero también tiene su lado sensato. No sé exactamente porqué pero creo que es la mejor en la serie, no de actriz, que también es muy buena, sino que es la que más me gusta en forma de ser. Ella es divertida, atrevida y alocada, también es *sexy* y sensual y tiene un lado muy sensato y cariñoso. Yo más o menos tengo esa forma de ser aunque con mucho más carácter, pero creo que es la mejor, la que más destaca y con la que más me identifico”.

4- “ porque intenta ayudar a los demás”.

5- “...Creo que me puedo parecer más a Valle porque tiene las cosas muy claras y sabe lo que quiere”.

Tanja (4):

1-“...*Tania* en la serie. Porque creo que en la personalidad, y en la forma

de ser es la única en la que me identifico”.

2-“por su forma de ser.”

3-“ porque es la que hace lo correcto.”

4- “porque no bebe, ni fuma, ni toma drogas”.

Sara (3):

1- “Con Sara, la típica niña inocente”.

2- “Con Sara, porque no es muy lanzada como Valle ni muy tímida como Tanja. Es la más normal, aunque un poco pija (con esto no me identifico)”.

3- “ es la más normal”

Arancha (2):

1- “Me identifico más con ‘Arancha’ aunque no aparezca en la serie. Me identifico con ella por su forma de ser, por la forma como trataba a sus compañeros, en la forma de llevar los estudios, en la forma de divertirse”.

2- “por su carácter”

Entre los chicos, con los personajes masculinos también se repitió la tendencia apuntada por las chicas. El protagonista *Quimi*, pareja sentimental de *Valle* en la serie, fue el que más inspiró identificaciones (7), seguido de *Luismi* (5) que, como *Tanja*, es el más tímido y de mejor comportamiento de la pandilla. *César*, que era buen alumno aunque en los capítulos analizados estaba andando con los “ultras”, recibió dos indicaciones.

Eloy, personaje que representa un adolescente agresivo y conflictivo, no recibió ninguna mención de identificación, como ocurrió con su pareja sentimental *Isabel*, entre las adolescentes de la muestra. *Eloy* tenía

problemas familiares. Se fue a vivir con su madre ya adolescente, se envolvió con drogas y es el padre del hijo de *Isabel*.

Los argumentos de los adolescentes **masculinos** fueron los siguientes:

Quimi (7):

- 1- “porque es rebelde, insano y viste a mi gusto”.
- 2- “porque es parecido a mí”.
- 3- “porque la gente me mira como un bicho raro por mis camisetitas, mas que nada”.
- 4- “porque es de mi estilo”.

Los demás no se justificaron.

Luismi (5):

- 1- “Me identifico con Luismi porque es muy sencillo y no da mucho la nota comparado con los demás compañeros que tiene”.
- 2- “Luismi. Yo creo que he elegido este personaje porque reúne una serie de características que yo también comparto. Él es simpático, el payaso del grupo, tiene buenas amistades y otras características que creo que podría decir que compartimos”.
- 5- “porque es un poco patoso, pero muy simpático.”
- 6- “ porque es parecido a mí en los estudios”.
- 7- No se justificó

César (2):

- 1- “Porque va a su bola”.

2- “Por su carácter”.

En cuanto a las justificativas sobre por qué no hay identificación con los personajes, decidimos registrar aquí apenas las más significantes. Las otras pueden ser encontradas en las redacciones incluidas al final de este trabajo en los anexos.

Chicas:

– “Lo cierto es que no me identifico con ninguno de los personajes, aunque reconozco que la psicología de éstos está muy trabajada y que a menudo se encuentran personas así”.

Chicos:

– “...Porque mi vida es una vida normal que tiene pocos sobresaltos y creo que a nadie le gustaría verla en la televisión, ya que es bastante aburrida (o real) comparada con la de las series (que parecen de ficción)”.

– “nadie se adapta a mi forma de ser”

– “con nadie, son actores”.

– “Con un poco de cada uno, no tengo a nadie en concreto, sino hay cosas de cada personaje que suelen parecerse a mí”.

Ambos grupos valoraron los personajes sin admitir identificaciones, sin distinciones entre chicos y chicas. En las discusiones en ambos grupos, los adolescentes mezclaron sus opiniones sobre los personajes con sus opiniones sobre los actores.

1- Quimi:

El personaje es muy apreciado entre ellos. Fue resaltada su habilidad para el humor y la ironía: “siempre dice lo que siente”, “es sincero”. Valoraron positivamente sus diálogos de ironía “es el más inteligente, a pesar de no ser buen estudiante”. Para ambos grupos, *Quimi* es el personaje más bien diseñado y más coherente: “no cambia tanto como los otros. Uno siempre puede saber como va actuar” o “Es leal a sus amigos, pero nadie le puede decir lo que hacer”.

2- *Valle*:

En cuanto a la apreciación de *Valle*, hubo menos unanimidad. Criticaron el personaje y elogiaron a la actriz: “actúa súper bien y es guapa”. “Nunca usa sujetador, es un poco puta”. La evaluación general es de que el personaje es “interesante” y representa bien una a chica “liberada y guapa”. Nadie en los grupos, o sea públicamente, admitió identificarse con el personaje.

3- *César*:

Las opiniones sobre *César*: las chicas lo encuentran muy cariñoso con su pareja sentimental, “es el novio que a todas les gustaría por su fidelidad y dedicación” o “Es inteligente y tiene personalidad”. Para los chicos, el personaje es “muy normal”, y podrían sentirse identificados con él.

4- *Tanja*:

Conviene que el personaje es simpático, pero muy tímido. Piensan que está bien representado por ser un personaje “extranjero”. Consideran que tiene preocupaciones y emociones de una chica “normal de su edad”.

5- *Luismi:*

El personaje fue mucho más criticado que en las redacciones y en el cuestionario, principalmente en el Grupo I, que lo halla un “idiota” total, “siempre muriéndose por la ‘pija’ esta, con miedo de todo y ‘sacando las pelotas’ a los profesores”. En el Grupo II, ninguno de los chicos admitió identificarse con el personaje, pero lo encontraron muy “normal” y parecido a otros chicos de su edad.

6- *Sara:*

El personaje es bien aceptado por ambos grupos. El Grupo I le fue más crítico, pero le ve también cualidades de “ser leal con los amigos”, “ser seria” y alguien en que se puede “confiar”. Para el Grupo II, la actriz es guapa y trabaja bien.

8- *Isabel:*

Es el personaje femenino que menos simpatía atrae. Resaltan que la actriz es buena y guapa, pero piensan que el personaje es muy “pesado”, siempre la “víctima”. El Grupo II piensa que el personaje está bien representado porque hay gente “que sufre mucho”, “que no tiene dinero”, “ni familia”. Piensan que es positivo que a pesar de sufrir, el personaje tenga mucho orgullo y una chica llamó la atención del hecho de que el personaje también generó antipatía por haberse interpuesto entre *Valle* y *Quimi*.

9- *Eloy:*

El personaje también atrae poca simpatía. Las chicas piensan que es

“guapísimo”. Ningún chico reforzó estos comentarios que salieron en ambos grupos y los chicos del Grupo I dijeron encontrar al actor “muy feo”. Las chicas resaltaron sus cualidades de actor, porque mismo siendo simpático consigue ser “asqueroso, chulo”. Piensan que el personaje está bien trabajado, enseña cómo un adolescente puede ser agresivo y convertirse en consumidor de drogas.

II. 4. 2. Conclusiones particulares

El papel de lo imaginario y del deseo en la interpretación de un mensaje mediático se observa en el discurso de los adolescentes a la hora de valorar a los personajes. Los adolescentes mencionaron únicamente los valores que tienen acordados como positivos al argumentar su identificación con los personajes: “porque es buen estudiante”; “porque hace lo correcto”; “porque intenta ayudar a los demás”; “porque es de mi estilo”; “por su carácter”; “porque viste a mi gusto”; porque es rebelde”; “porque es sensual”; “porque no bebe, ni fuma, ni toma drogas” o “la típica niña inocente”.

Incluso cuando hablan de los puntos que consideran débiles de los personajes con los que se identifican, lo contraponen inmediatamente o justifican como en los ejemplos siguientes: “porque es rebelde, pero consigue su objetivo”; “es loca, pero sensata”; “es loca, pero cariñosa”; “un poco patoso, pero simpático” o “...es un poco pija, pero con esto no me identifico”.

En definitiva, no se dan diferencias entre chicos y chicas a la hora de explicar su percepción sobre los personajes de la serie. Las discrepancias genéricas solo quedan reflejadas en que los chicos se identifican con personajes masculinos y las chicas, con femeninos. En este sentido, cabe

remarcar también que los **chicos** apelan a cuestiones físicas al justificar la identificación.

II.5. LA RECEPCIÓN DE LA PUBLICIDAD

II.5.1- Sobre las estrategias y productos

Para saber cómo los adolescentes ven los anuncios en la serie, y cómo les impacta, incluimos preguntas específicas en el cuestionario pasado a los 62 adolescentes de la muestra. Por suponer que podría haber distinciones significativas de género, computamos por separado las respuestas de las chicas y de los chicos.

Los resultados:

De las 38 chicas, 24 (63,16%) dijeron que no ponen atención a los comerciales y 14 (36,84%) señalaron que sí que se fijan en los comerciales. La proporción de los chicos que contestaron que no ponen atención a los comerciales fue más grande que el de las chicas. De los 24 chicos, 4 (16,67%) afirmaron fijarse y 20 (83,33%) lo negaron. Uno de los que contestaron afirmativamente lo justificó así: “Sí, pero como arte”.

En cuanto a la evaluación que fueron invitados a hacer sobre si les gustaba los comerciales, 6 chicas (15,78%) contestaron que les gustaba, 12 (31,57%) contestaron que les gustaba "a veces", "algunos" y "depende", y 20 (52,63%), que no les gustaba. De las que contestaron no, 4 lo justificaron:

1- "Son muy largos"

- 2- "No, no me gustan nada, porque la mayoría son iguales y no me aportan nada, ni me divierten".
- 3- "duran mucho tiempo".
- 4- "los odio".

De las 12 **chicas** que contestaron "algunos", "depende" y "a veces", 3 lo justificaron:

- 1- "algunos, pero la mayoría de las veces, cambio".
- 2- "a veces me gustan los que veo que están bien".
- 3- "depende de la calidad".

Solamente 5 **chicas** listaron los comerciales de los que se acordaban y una contestó genéricamente que se "acordaba de los mejores".

Los anuncios listados por las **chicas**:

- 1- "tintes de pelo, coca-cola, coches como el Audi".
- 2- "del baño de color Llongueras"
- 3- "De programación, de discos".
- 4- "De champú del cabello".
- 5- "De los mejores".

La mayoría de los **chicos**, 11 (45,83%), dijeron que no les agradaban los anuncios comerciales; seis (25%) dijeron que sí y siete (29,16%) contestaron gustar de "algunos" y "un poco". De los 6 que contestaron afirmativamente, dos justificaron:

- 1- "porque me gusta ver la imaginación que tienen los demás".
- 2- "sí, pero como arte".

Uno justificó por qué no le gustaba:

_ "me resultan bastante pesados y aburridos, además de innecesarios".

Sin embargo, los **chicos** fueron más pródigos en listar los comerciales de los que se acordaban.

Los anuncios listados por los **chicos**:

- 1- "tinte de pelo, colonia"
- 2- "cerveza San Miguel, coca-cola"
- 3- "helado"
- 4- "de los de Amena".
- 5- "de Maggi e de la Española"
- 6- "tinte de pelo"
- 7- "olivos, la Española"
- 8- "Renault Clio"
- 9- Natillas, Nike"

II.5. 2. Conclusiones particulares

Es interesante observar que, aunque un porcentaje más grande de chicos (83,33% frente al 63,16%) contestó en el cuestionario que no se fijaba en los comerciales, ellos fueron quienes mencionaron más anuncios. .

Ahora bien, no hubo grandes diferencias entre los tipos de comerciales recordados por chicos y chicas. Ambos grupos mencionaron los anuncios de tintes para el cabello (que aparecieron en la secuencia publicitaria representada por los protagonistas) y los comerciales de

automóviles, que fue el cuarto más anunciado (9). En ambos colectivos se mencionó también la bebida Coca-Cola, presente en el *merchandising*, y solamente los **chicos** señalaron la cerveza.

Hubo una coincidencia general en valorar negativamente los anuncios comerciales en las redacciones, cuestionarios y grupos de discusión. La principal razón expuesta por la que no se fijaban en los anuncios y hacían *zapping* fue el hecho de considerar que los intermedios son demasiado largos y repetitivos: son “muy aburridos”, “no aportan nada”. En los grupos se expresaron con profundo rechazo ante el *merchandising*: “uno se siente traicionado”, “es absurdo” y “yo pensaba que estaba prohibido”. Registramos, sin embargo, algunas valoraciones positivas de “hay buenos anuncios”, “es interesante mirar como arte” y “son un mal necesario”.

III. EL UNIVERSO ADOLESCENTE REPRESENTADO VS. LA RECEPCIÓN ADOLESCENTE

En este capítulo cruzaremos las informaciones obtenidas del análisis de contenido con la interpretación de los adolescentes. Esperamos que este punto facilite la reflexión sobre las conclusiones generales del estudio.

III. 1. CUESTIONES GENERALES

El grado de apreciación de la serie es elevado, según los datos de SOFRES A.M., en su quinta temporada de exhibición y tal como pudimos comprobar, los adolescentes la asisten voluntariamente por interés. El 62% de la muestra, compuesta por 100 adolescentes de un mismo curso de un Instituto barcelonés, la tienen en alta consideración, si la comparamos con las otras series juveniles que se presentan en televisión en el momento del estudio.

En los tres procedimientos de recogida de información, los adolescentes convinieron que la serie no tiene la intención de ser educativa, pero que sí les parece instructiva, y que les enseña cuestiones puntuales sobre sexo, drogas, alcohol, embarazo, enfermedades y otras cuestiones, que reciben poca atención en el centro escolar y en la familia, según afirma la muestra.

En cuanto a aprender de la serie cuestiones más subjetivas, como por ejemplo valores, los adolescentes nos ofrecieron datos en los tres instrumentos que coinciden con investigaciones que nos apuntan que los medios son más eficaces en reforzar valores que en transformarlos. (Gerbner y otros, 1980; Morgan, 1982 y 1987; Morgan, Alexander y otros,

1990).

Este pensamiento está bien sintetizado y expresado en dos ejemplos en la redacción:

1º- chica, comentando sobre los valores que había aprendido:

_ “...se debe ayudar y entregarse por un amigo y en especial estar al lado de la familia. Esto lo sabia pero como noté ese mensaje me pareció muy bien”.

2º- chico:

_ “. No considero que me haya ayudado a mejorar mi vida ya que yo la tenía bien asumido que lo que uno importa en la vida es la amistad con la familia y con los amigos”.

Los adolescentes dejaron claro su conocimiento del lenguaje televisivo: la necesidad de la televisión de entretener y de exagerar las tramas para atraer público, lo que la serie hace en profusión.

A continuación analizaremos por separado los diferentes aspectos.

III.2. EL CONTENIDO TEMÁTICO VERBAL

Los Macrotemas citados como los más interesantes coinciden en ser los más explotados por la serie y en aparecer en clave de conflicto. Todos ellos forman parte del cotidiano de los adolescentes y les atrae por tratarse de experiencias que están a punto de vivir y/o que empiezan a experimentar (Pareja Sentimental, Drogas y Sexualidad). Estos Macrotemas, por abarcar

juicios morales, son menos discutidos en las familias y en el Instituto, conforme nos atestaron, por lo que atienden más a su presencia en televisión.

Las Relaciones Personales representan el 23,42% del total de las secuencias. Hubo coincidencia numérica, entre chicos y chicas, en nombrarlas como favoritas, destacando los romances y las historias de solidaridad. Las Drogas estuvieron presentes en cinco de los nueve capítulos analizados a partir de la relación de *Quimi* con su hermano. Los jóvenes señalaron este tema como uno de los preferidos. La Sexualidad, el segundo más frecuente con una presencia del 20,62% en los diálogos, también fue mencionada por la muestra.

A)- Parejas Sentimentales

La cuestión sobre la relación entre los miembros de parejas sentimentales, muy frecuentes en la serie y muy valorada por los adolescentes como asunto favorito, fue, al mismo tiempo, el tema que más reclamaciones suscitó sobre su tratamiento discursivo.

El análisis sistemático de la serie da cuenta de que el tema fue tratado en el 59,45% con discursos positivos, de afecto por ejemplo, y que los negativos, expresados principalmente por los enfrentamientos, representaron el 37,83% del total de los diálogos que trataron el tema. En la interpretación la mayoría de los adolescentes encontró que estas relaciones están mal representadas y se quejó de los enfrentamientos, las traiciones, los cambios de pareja, mencionando incluso las rupturas de las parejas sentimentales y cuando los protagonistas “se liaban” con otros personajes secundarios como las historias que menos les gustaron.

La pareja sentimental que más les emociona es la relación formada por los protagonistas, *Valle* y *Quimi*, que es también la que más está en evidencia. En la serie está explícito que la pareja mantiene relaciones sexuales, además de las señales implícitas: viajan juntos, pasan la noche juntos y el tema es comentado también entre ellos.

La otra pareja sentimental en que también se explicitó que mantenían relaciones sexuales es la formada por *Eloy* e *Isabel*, con la consecuencia de que *Isabel* se quedó embarazada. No había entretanto, antes del embarazo, un vínculo de novios entre ellos. Al contrario de *Quimi* y *Valle* que, a pesar de los frecuentes conflictos, están muy enamorados, la pareja formada entre *Eloy* e *Isabel* era enseñada de forma más casual y con menos peso para los sentimientos. Ninguno de los adolescentes en ninguna de las técnicas de recogida de información admitió alguna identificación con estos personajes y con las situaciones dramáticas que vivieron: accidente por drogas de síntesis y embarazo.

Con las otras parejas sentimentales: *Luismi* y *Sara*, *César* y *Tanja* y anteriormente *César* y *Aranca*, la cuestión de las relaciones sexuales no son planteadas. Los adolescentes de la muestra valoraron muy positivamente la pareja sentimental que se formaba entre *Tanja* y *César*, que acababa de empezar. Los grupos comentaron que el enamoramiento de los personajes les emociona. Este planteamiento también apareció en las redacciones y en el cuestionario cuando contestaban sobre sus historias favoritas.

B) La Sexualidad:

Los temas relacionados con la sexualidad fueron tratados de manera equilibrada. Los discursos negativos, el 47,45% del total, y los discursos positivos representaron el 45,76%. Para la mayoría, este tema está bien

representado tomando como parámetro la realidad que vivencian. El 78,94% de las **chicas** piensa que el tema está bien representado y el 91,66% de los **chicos** coincidió con esta afirmación.

En los grupos, donde la discusión sobre el tema fue profundizada, los adolescentes tasaron positivamente las informaciones que aporta la serie sobre la cuestión, en la que prevaleció los discursos de seriedad y censura, estando los discursos positivos y negativos aproximadamente equilibrados en todos los temas relacionados con la sexualidad (Embarazo Adolescente, Cuerpo, y Aborto).

En uno de los grupos de discusión (Grupo II), se evidenció también la importancia de las informaciones concretas que les son transmitidas en la serie (cómo no contraer enfermedades o no quedarse embarazada) y llamaron la atención de que el discurso es más libre, con menos censura, en la serie que en las familias y en el colegio.

C) Las Drogas

El tema de las drogas ilegales, que les motiva e interesa, fue considerado bien representado por el 83,33% de los **chicos** y por el 68,42% de las **chicas**. De hecho, el tema estuvo presente en cinco de los nueve episodios analizados, concentrado principalmente en la adición y recuperación del hermano del protagonista. El asunto fue tratado en el 64% con discursos positivos, prevaleciendo los de seriedad y solidaridad, y el 32% con discursos negativos.

Los adolescentes también se interesan por los episodios dramáticos y de aventura en la serie y comentaron las historias que no les atraían y aquí

coincidieron en destacar los temas que consideraron tratados superficialmente en las narrativas: la tabla de la juija, la prehistoria y la representación imaginaria del libro de historia de un profesor. Todos estos episodios estaban encajados de manera forzada en las tramas del cotidiano escolar del *Azcona*, lo que revela una capacidad crítica ante los guiones. Con el último episodio citado en la discusión del Segundo Grupo (la representación imaginaria del libro del profesor), pudimos comprobar una correspondencia entre los índices de apreciación de nuestra muestra y los índices globales de la audiencia en España. Según el *rating* hecho por SOFRES A.M. para este capítulo, la audiencia fue de 2.600.000 espectadores, poco más de la mitad de la media habitual de la serie. En la discusión, el capítulo no agradó por la superficialidad con que fue tratado el tema de las Cruzadas, supuesto *leitmotiv* del libro del profesor.

Estos temas, menos valorados, tienen poca presencia. En el análisis de contenido fueron clasificados como Otros y conjuntamente representaron el 5,94% del total. Ahora bien, el tema más rechazado fue el de las traiciones en la pareja, las rupturas amorosas, con una elevada presencia en el marco de las Relaciones Personales. Y este rechazo, a diferencia del anterior, se debe al tratamiento discursivo (negativo). Aquí ambos colectivos coincidieron en números proporcionales de chicos y chicas, en enumerar las situaciones románticas como sus favoritas y las de las traiciones como las más rechazadas, al contrario del prejuicio común de que las chicas son más románticas que los chicos.

III.3. LAS RELACIONES INTERPERSONALES

A) Entre adolescentes

En los diálogos establecidos exclusivamente entre los personajes adolescentes prevalecieron los discursos positivos, el 50,63%, frente al 42,40% negativos. En los resultados de la interpretación adolescente, el 92,85% de las **chicas** consideraron que estas relaciones estaban bien representadas, les parecían reales porque los personajes se ayudan y son solidarios entre ellos. La proporción de **chicos** que concordaron con esta afirmación fue del 85,71%.

La representación de estas relaciones fue la que los adolescentes más identificaron como las mejores retratadas de toda la serie. Estas son también las relaciones con las que ellos más se identifican.

B) Adolescentes y padres

En la relación entre adolescentes y padres presentada en la serie, el 54,16% de los tratamientos fueron de discursos negativos, prevaleciendo los discursos de agresión. Los positivos fueron el 41,66%, prevaleciendo los discursos de afecto.

Para los adolescentes, el 50% de las **chicas** consideró que estas relaciones están “más o menos” de acuerdo con la realidad que vivencian. El 28,57% de las **chicas** está de acuerdo con esta representación y el 14,28% discordó. Ya el 48,15% de los **chicos**, el mayor porcentaje dentro de este ítem, está en desacuerdo con que estas relaciones están bien representadas; el 28,57% piensan que están “más o menos” bien representadas y el mismo

porcentaje cree que están “bien” representadas.

La serie presenta padres comprensivos y padres que no se entienden con sus hijos, pero a la hora de valorar estas relaciones pocos adolescentes valoraron ambas. Unos adolescentes se fijaron en las relaciones negativas, otros en las positivas. Y una minoría valoró las dos con mucha claridad de la representación: “son las típicas, hay de todo”; “hay poca opción para valorar porque siempre salen los padres de los mismos”, tendencia que apareció reforzada en los grupos.

Basándonos en el hecho de que todas las **chicas** se identifican con personajes femeninos y los **chicos** con los personajes masculinos, es importante reiterar que en la serie solamente un personaje femenino de los cuatro personajes femeninos principales de la pandilla, tiene problemas con los padres, que es la adolescente *Isabel*, que vive en un Centro de Acogida con sus hermanos. Su padre nunca aparece (les tenía abandonado) y la madre estuvo interpretada en algunos capítulos bajo mucho conflicto.

La cuestión ya es distinta cuando se trata de los personajes masculinos: *Quimi*, *César* y *Eloy* tienen conflictos con los padres. Apenas el personaje *Luismi* no presenta conflictos, aunque reclame de la superprotección de los padres. Con excepción de *Eloy*, los otros tres personajes masculinos inspiraron identificación.

C) Adolescentes y profesores

Las secuencias protagonizadas por adolescentes y profesores estuvieron presentes en el 16,08% del total analizado y fueron las que más discursos negativos contabilizaron, de hecho el 73,91%, donde prevalecieron los tratamientos de censura. Mismo así, los adolescentes consideraron que eran las relaciones peores representadas por el “exceso de confianza”, esta expresión tal y cual acuñada aquí fue utilizada por 13 de

las 14 adolescentes oídas en las redacciones y por uno de los chicos también.

Tal contradicción entre la apreciación de estas relaciones y el discurso analizado puede ser explicado por el desarrollo de las historias. Aunque haya una predominancia de discursos de enfrentamiento y censura, normalmente los conflictos son resueltos de manera positiva con acuerdos al final, y esta impresión parece prevalecer.

De hecho en estas relaciones primaron los enfrentamientos, pero la recepción consideró que estas relaciones no están bien representadas en la serie por el "exceso de confianza". En total, el 78,57% de las chicas consideraron que estas relaciones estaban mal representadas con lo que concordó el 100% de los chicos.

Es interesante observar la cuestión bajo la teoría de los usos y gratificaciones de la televisión. Aunque hubo total acuerdo en juzgar que esas relaciones son las peores representadas en lo que concierne a sus conexiones con la realidad, esta representación encuentra eco en el imaginario de algunos adolescentes que aprecian lo que estas relaciones tienen de idealizadas. Computamos discursos en este sentido en las redacciones y en los grupos, incluso por repetición de términos y coincidencia de expresiones (“Me gustan como se tratan”; “mi gustaría que fuera así”; “es utópico, pero no estaría mal”; “el profesor tiene que ayudar al alumno”; “más bien son profesores de nuestros sueños...” “no estaría mal”; “es más divertido y ameno que en la verdad son las relaciones de profesores y alumnos en el Instituto”).

III.4. LOS PROTAGONISTAS

A)- Personajes femeninos

Todas las menciones de identificación con los personajes fueron con los protagonistas adolescentes, miembros de la pandilla. Sin embargo, el número de adolescentes que nombró un personaje con el cual se sentía identificado en toda la muestra fue del 36,84% para las **chicas** y del **58,33%** para los chicos. Un total de 45,16% si computamos los dos géneros, chicos y chicas, conjuntamente.

La cuestión del liderazgo en el grupo parece atraer identificaciones. Aunque esta cualidad no fue mencionada, mayoría se identificó con los dos líderes entre los protagonistas adolescentes: *Quimi* y *Valle*.

El personaje femenino con el que más se identificó la muestra fue el de la protagonista *Valle*, interpretado por la actriz Eva Santolaria, con buena presencia, alta y delgada. Sus características físicas como argumento para justificar la identificación con el personaje fue mencionado por una única chica (“es sexy y sensual”) en este conjunto específico de chicas que se identificaron con algún personaje femenino.

Los otros argumentos razonaban sobre las características psicológicas del personaje: “es atrevida”, “es la más alocada, pero tiene su lado sensato” o “es divertida, atrevida, y tiene un lado muy sensato y cariñoso”. Hubo también identificaciones con la conducta y acciones de los personajes, características definidas por el guión de las historias: “tiene problemas menos serios y más de mi edad”, “casi siempre consigue su objetivo”, “porque intenta ayudar a los demás” y “porque tiene las cosas muy claras y sabe lo que quiere”.

En *Valle* prevalecieron los discursos positivos en las secuencias analizadas, representando el 59,49% del total, sobresaliendo los de seriedad. Los negativos, que fueron en el 39,24%, destacando los discursos de enfrentamiento. El personaje realmente es el “más atrevido y experimentado” (libro de fans: pp. 17) de los personajes femeninos. Tiene suerte en el amor y es muy popular entre los chicos y las chicas, ejerciendo un liderazgo dentro de la pandilla. Como fue mencionado por una de las adolescentes oídas, no tiene “problemas serios”, se lleva bien con sus padres y tampoco parece tener problemas en los estudios, esto justificaría la identificación.

El otro personaje femenino que más identificaciones inspiró fue la inmigrante bosnia-herzegovina, *Tanja*, a pesar de que acababa de estrenarse en la serie y su protagonismo estaba también delineándose. El físico de la actriz Ruth Nuñez, de 21 años, puede describirse así: morena clara, guapa, delgada y de baja estatura. Sus características físicas no sirvieron de argumentos en ninguna de las justificaciones de identificación con este personaje.

Los argumentos fueron sobre la personalidad del personaje y su conducta: “por su forma de ser”, “porque es la que hace lo correcto” y “porque no bebe, ni fuma, ni toma drogas”. El análisis de la serie, entretanto, ha reconocido una transgresión en el personaje, cuando “pasó chuleta” a una amiga en un examen.

El personaje de *Tanja* tuvo sus discursos marcados por la cordialidad, la seriedad y el afecto. Sus discursos negativos fueron básicamente por censurar a *César* su aproximación con los “ultras”, con excepción de algunos enfrentamientos con *Valle*, que criticaba su manera de vestirse.

En tercer lugar apareció el personaje de *Sara*, interpretado por la actriz Lara de Miguel, rubia y de ojos azules. Es descrita en el libro de *fans* como la más femenina de la pandilla (no es tan delgada). Sus dones físicos no fueron mencionados, apenas las características de personalidad y conducta: “la típica niña inocente”, “no es muy lanzada como *Valle*, ni muy tímida como *Tanja*. Es la más normal, aunque un poco pija...” y “es la más normal” .

Sus discursos positivos y negativos estuvieron ecuánimemente equilibrados con el 48,97%, prevaleciendo los discursos de afecto y cordialidad entre los positivos, y los enfrentamientos entre los negativos. Merece esclarecer que los enfrentamientos se dieron principalmente por los piropos que recibía por el tamaño de sus senos y por estar contra el aborto de una amiga, en los capítulos analizados.

El concepto de “normal” aplicado al personaje no fue explicado por la muestra, pero podemos apuntar que el personaje no tiene grandes problemas familiares. El único parece ser la no aprobación de su novio, *Luismi*, por sus padres. Es la única niña rica de la pandilla, es considerada una de las mejores alumnas por la dirección del colegio, pero también ha cometido transgresiones (comprar exámenes e ir al Instituto disfrazada por la noche para robarlos). Fue la única chica de la pandilla que se colocó contra el supuesto aborto de *Isabel*.

Arancha el personaje que dejaba la serie en los capítulos analizados también fue mencionado dos veces en la muestra “por su carácter” y “por la forma como trataba a sus compañeros, en la forma de llevar los estudios, en la forma de divertirse”. El personaje fue el que más contabilizó discursos positivos, 61,5%.

Fue presentada como una chica madura que decidió abandonar el

Instituto y a sus amigos para acompañar a su familia a Argentina. Era considerada muy buena alumna, y como lo describe el libro de *fans* “un poco melancólica y influenciable”.

El personaje *Isabel*, que había tenido gran protagonismo en las secuencias analizadas que coincidieron con el estudio de la recepción, no mereció ninguna mención como personaje con quién podrían identificarse. *Isabel* es representada por una actriz joven, de hecho la más joven de las actrices adolescentes de la serie, 19 años, que es rubia, alta, delgada y de facciones agradables de acuerdo con los patrones de belleza actuales.

El personaje está embarazada, no tiene familia y es siempre víctima de problemas. Se envolvió con las drogas de síntesis (pastillas) y, por esto, sufrió un accidente grave. En las secuencias analizadas prevalecieron los discursos positivos del personaje, 50% contra 39,28% de negativos.

En los grupos de discusión se habló de este personaje, que fue considerado “pesado” por chicos y chicas, con “demasiada mala suerte” e “infeliz”.

B)- Personajes masculinos

Quimi fue nombrado como el personaje que más identificaciones inspira. El 29,16% del total de los chicos de la muestra (7 de 24) lo citaron. El personaje, representado por el actor Antonio Hortelano es alto, delgado, tiene el pelo largo y lleva barba. Dentro de los patrones de belleza difundidos por los medios, su aspecto físico fue resaltado como motivo de las identificaciones en el 100% de las justificaciones de los chicos que lo mencionaron como objeto de identificación. Las cuatro justificaciones: “porque es de mi estilo”, “porque es parecido a mí”, “porque la gente me

mira como un bicho raro por mis camisetas, mas que nada”, “viste a mi gusto”.

Uno de los chicos también mencionó las características psicológicas del personaje: es “rebelde, insano”. En otro apartado, un adolescente citó las actitudes de *Quimi* como sus historias favoritas “*Quimi en la moto*”. El personaje está siempre desafiando el tráfico con su moto, una máquina que él supuestamente montó con piezas de desguace.

En las secuencias analizadas predominaron los discursos positivos, el 47,12% frente al 40,22% de negativos, a pesar del personaje ser descrito como rebelde. Las hablas positivas fueron provocadas principalmente por sus actitudes solidarias con el hermano drogadicto y por el humor. En los negativos, predominaron los enfrentamientos con sus padres, con su pareja sentimental y con otros adultos.

En los grupos de discusión el personaje fue descrito como muy bien definido, como un chico fuerte, valiente, de coraje, que no se acobarda ante la autoridad. Los grupos le reconocieron como una representación de una minoría: “seguro que hay chicos así, pero yo no conozco a ninguno” (chica provocando risas en los compañeros de grupo).

El personaje de *Luismi*, que puede ser considerado como la antítesis de la personalidad de *Quimi* (inseguro, ingenuo y acobardado), fue mencionado por 5 chicos (20,83%) como el que más identificaciones inspira. También sigue los mismos patrones de belleza del actor Antonio Hortelano, pero lleva el pelo corto, no tiene barba y se viste de manera conservadora (supuestamente influido por su madre).

Su apariencia física no fue mencionada en ninguna de las justificaciones, apenas las de carácter psicológico: “es muy sencillo y no da

mucho la nota”, “es simpático, el payaso del grupo” y “es un poco patoso, pero muy simpático”. Sus actitudes también fueron utilizadas para razonar los procesos de identificaciones: “tiene buenas amistades” y “es parecido a mí en los estudios”.

En este personaje se equilibraron los discursos positivos y negativos, 50% positivos y 47,82% negativos. El personaje pareció muy influenciado por la novia. La acompañó contra su voluntad en un robo en el colegio, censuró a sus colegas por actitudes que no consideraba éticamente correctas pero después cometió los mismos errores: intentó cambiar su examen y también mintió a los profesores.

En los grupos de discusión, el personaje de *Luismi* fue muy criticado. Ninguno de los chicos que participó de los grupos aceptó sentirse identificado con el personaje. Las chicas lo encuentran “flojo de carácter” y los chicos dijeron que era demasiado ingenuo para un adolescente de 17 años.

César también recibió dos nominaciones. El personaje se distingue físicamente de los demás por ser representado por el joven actor Julián González, bajo, grueso y pelirrojo. Ninguna de las dos justificaciones se refirió a sus características físicas: “porque va a su bola” y “por su carácter”.

El personaje, considerado buen alumno y líder en el colegio (coordinador de actividades deportivas), pasaba por una metamorfosis en los capítulos analizados. Estaba rompiendo con su antiguo grupo de compañeros y se juntó a los “ultras” del colegio. En sus diálogos predominaron los discursos negativos, 53,48% frente a 39,53% de discursos positivos. *César* intentó agredir físicamente a un miembro de la pandilla (*Luismi*) por haberle censurado éste el comportamiento. También se envolvió en peleas en el fútbol

y participó de un ataque a un bar.

Su metamorfosis fue criticada en los grupos de discusión, pero les gustaron mucho los episodios de los “ultras” y de la violencia en el fútbol. “trataron de un problema que está cada vez más agravado” y “las escenas fueron muy bien hechas, y las historias interesantes”. Los grupos también entendieron que el personaje iría fatalmente a volver con la pandilla y se “arrepentiría de su comportamiento violento” y estaban entusiasmados con la formación de la nueva pareja sentimental implicando el personaje con la inmigrante bosnia.

El único personaje masculino que no recibió ningún nombramiento de identificación fue *Eloy*. El personaje, interpretado por Nicolás Belmonte, es considerado “guapísimo” por las chicas que comentaron con entusiasmo sus dones físicos en la discusión de grupo, pero ninguna lo quería como novio: “es demasiado frío” y “mal carácter”, “pasa de *Isabel* después que ella se quedó embarazada”.

Eloy se juntó a la pandilla después de que la actriz Concha Velasco fuera sustituida por la actriz Beatriz Carvajal. Él sería el hijo de la profesora de literatura que nunca había vivido con su madre. Su relación familiar era fría y conflictiva y los amigos criticaban su adicción a las pastillas y después su actitud de depreciar a la novia y no solidarizarse con ella cuando se quedó embarazada.

Eloy fue también el personaje que más contabilizó discursos negativos en sus diálogos, 60% frente al 31,42% de positivos. Entre los negativos prevalecieron los enfrentamientos y la agresión, seguidos de la ironía. *Eloy* fue agresivo con sus amigos y con su pareja sentimental. Con su madre, era frío, pero sumiso.

III.5. LA PUBLICIDAD

Por los anuncios listados en esta muestra, podemos concluir que están más presentes en la memoria de los adolescentes los productos con que tienen una relación más personal, basándonos en que no aparecieron citas de electrodomésticos, seguros, loterías y otros productos con los cuales no tienen ligación directa por utilidad personal o decisión de compra.

Recordamos que los cosméticos fueron el segundo conjunto de productos más anunciados, sólo por detrás de los productos de alimentación. Un comercial de tinte para el pelo fue también presentado una vez en el informe publicitario escenificado por los actores adolescentes de *Compañeros*, en concreto por los personajes *Valle* y *Tanya*. Los productos de belleza e higiene fueron mencionados por **chicas** y **chicos**. Los dos colectivos citaron también los automóviles y las **chicas** mencionaron anuncios de discos y de programación.

Ninguna de las **chicas** citó algún anuncio de alimentos, el mayor colectivo entre los anuncios, pero ellos sí los citaron. Algunos se acordaron del helado, de Maggi, de la Española y de natillas (4 de los 22 productos anunciados). Sólo los **chicos** mencionaron también una marca de ropa y calzado deportivo (Nike); los videojuegos y una marca de teléfonos móviles entre las 3 que se anunciaban en el período analizado.

D- CONCLUSIONES GENERALES

“Sapiencia: ningún poder, un poco de saber, un poco de sabiduría, y lo máximo de sabor posible. (Roland Barthes, 1989:47).

La cita de Barthes traduce bien las emociones que sentimos al terminar este trabajo. Principalmente, el placer de estudiar y descubrir caminos para entender un poco más sobre el proceso de la Comunicación Social y su conexión con los adolescentes, individuos en proceso de formación de la identidad.

Intentaremos sintetizar las conclusiones múltiples, y muchas veces contradictorias, presentadas a lo largo del trabajo, teniendo en cuenta nuestros objetivos e hipótesis iniciales. Entendemos que las paradojas e incoherencias plasmadas en algunos resultados, por ejemplo, forman parte de la naturaleza del trabajo cualitativo y de la idiosincrasia del ser humano. No creemos que el análisis de un número mayor de capítulos de la serie o una muestra más amplia en el estudio de la recepción, hubiera podido generar datos más homogéneos. Todo lo contrario, nos queda la impresión de que cuanto mayor fuera la muestra para el análisis de la recepción, más difícil sería hablar de decodificaciones generalizadas.

En primer lugar, destacamos el consumo por imitación. Como pudimos certificar en las investigaciones consultadas, el joven adolescente es una categoría que ve poca televisión, si es comparado con otras franjas de edad, y es más selectivo que el resto en su consumo. En nuestra investigación, detectamos que la necesidad gregaria del adolescente le impulsa a un consumo de televisión por imitación en el marco de su grupo. Esto resulta evidente en el consumo generalizado de series televisivas y de programas que se ponen de moda, como es el caso del tan citado *Gran*

Hermano. El consumo por imitación de productos culturales es sólo uno más, ya que también se da con respecto a otros productos industriales.

Por otro lado, las series de ficción televisiva no huyen de la lógica mercantilista que alimenta al conjunto de la creación televisiva. La presencia del *merchandising* reafirma este acuerdo entre la creación artística y la publicidad. Y esta lógica comercial es realimentada por el *feedback* de la audiencia. La presencia mercantil en la ficción es percibida por el telespectador adolescente, que la identifica, la rechaza y la recuerda, pero al mismo tiempo la patrocina. Al adoptar pautas imitativas en su faceta de consumidores, la cadena es difícil de romper.

La búsqueda de reconocimiento por parte de un grupo que es resultado del consumo de los mismos productos industriales y culturales, forma parte del proceso de formación de la propia identidad del adolescente. Este comportamiento lleva a una cierta homogeneidad en la recepción adolescente de televisión, lo que nos contesta a la primera pregunta: ¿qué ven los jóvenes en la televisión? Además de programas musicales y deporte, apuntados por otras investigaciones, encontramos el lugar privilegiado de la ficción, principalmente de las series juveniles cuya narración transcurre en la contemporaneidad. En la muestra de 100 adolescentes de una misma escuela y curso, el 100% consume series juveniles.

De ellos, el 62% visionan *Compañeros* (Antena3) periódicamente y los otros, el 38%, la habían visto en alguna ocasión. La serie española *Compañeros*, que trata de una realidad más cercana al adolescente del país, era también, entre las series juveniles que se presentaban en ese momento (mayo y junio del 2000) en el contexto televisivo español, la que más inversiones recibía y también había sido agraciada con varios premios.

Compañeros conquistó desde su lanzamiento en 1998 al público adolescente. Y según nuestra investigación esto se debe, en gran parte, a su capacidad de representar la realidad, de atender a los anhelos de los adolescentes (formar parte de un grupo, tener una pandilla inseparable de amigos y disponer de una pareja sentimental apasionada) y por las características de los personajes adolescentes de la serie, capaces de enfrentarse y rebelarse con los padres y profesores.

Para responder a la segunda cuestión: (¿Cómo se construye el mensaje televisivo dirigido al adolescente en el marco del género de la ficción?) investigamos la producción del programa, además del análisis de los 9 capítulos. También nos sorprendió la corta edad de los guionistas, lo que propicia esa cercanía de la serie con los deseos del adolescentes, y el interés por la actualidad, propio de quien está empezando a vivir, pero sólo valorado cuando les es muy cercano. La curiosidad por los asuntos noticiables llenan de dinamismo los guiones y generan una simbiosis entre la realidad y la ficción. La serie se alimenta de un continuo cruce de referencias con la realidad y sirve de portavoz de la cultura de los adolescentes. Además de la vivencia de los guionistas, el trabajo es hecho en equipo, y por esto es aun mucho más enriquecedor.

La conexión con los jóvenes es, pues, buscada en la actualidad informativa y en la observación y vivencia personal de los autores. Al mismo tiempo, las respuestas de la audiencia que llegan a través de cartas, de llamadas telefónicas, señalan altos índices de popularidad de los actores que interpretan los personajes, permitiendo reajustes en los guiones. En el caso de *Compañeros*, su éxito y fama facilitó una aproximación con las expectativas de la audiencia por la creación espontánea de los clubes de “fans”, y de las páginas dedicadas a la serie que empezaron a aparecer en Internet.

La serie es apreciada por las posibilidades que ofrece a los adolescentes de identificación y de reproducción de la realidad externa que están viviendo (las Relaciones de Pareja, temas como la Drogas) como también de sus conflictos internos (la aceptación del propio cuerpo, la realización de la sexualidad, la busca de la amistad y la solidaridad entre amigos).

Concluimos por nuestra investigación junto a la producción que son los temas personales y de conflictos internos de los personajes los más valorados y los que posibilitaron a la serie ser exportada. Repetida con éxito en algunos países latino-americanos tal como fue presentada en España, en otros estados europeos prefirieron comprar la idea y los guiones para adaptarlos a sus realidades con sus artistas locales.

Seguiremos el análisis para responder a las indagaciones iniciales, confrontando los resultados de la investigación con las hipótesis iniciales del trabajo.

Hipótesis 1: Las series juveniles de televisión son fuente de información y de formación de valores, aportan ideas que son aprovechadas por los adolescentes en la construcción de sus identidades.

En el análisis del contenido y de la recepción de la serie *Compañeros*, obtenemos datos concretos que respaldan esta hipótesis, a pesar de que conocer cómo los adolescentes aprovechan exactamente estos valores e ideas para construir sus identidades es una cuestión que necesitaría de un estudio de mayor alcance temporal sobre la recepción y el comportamiento de los adolescentes que visionan la serie, y aún así, difícil de abarcar por su elevado grado de subjetividad.

No obstante, la televisión, es además de fuente de información, un elemento de diversión y ocio para los adolescentes, el alimento anímico buscado para ampliar y organizar su vivencia psíquica y afectiva. Según Edgar Morin (1992), la comprensión de la dimensión del vivir humano puede fluir de la literatura, así como del cine, y nosotros incluiríamos aquí también la ficción televisiva, principalmente después de conocer la pequeña presencia que tiene la literatura, el cine y otras formas artísticas de representación del mundo entre las actividades de este grupo de adolescentes, según los datos obtenidos con los cuestionarios y, de la juventud en general, según otras investigaciones.

Por la diversidad de los comentarios expuestos por la muestra y la obvia necesidad del adolescente de exhibirse como ser original y con opiniones independientes, concluimos que, cuanto más informado está el joven y cuanto más maduro es su pensamiento, mayor es su capacidad para una recepción crítica de la serie y de los mensajes mediáticos en general. La experiencia personal del adolescente, su crónica del yo e historia de vida, condicionan su capacidad de discernimiento, hipótesis fácilmente verificable en el análisis de la recepción. Encontramos interpretaciones completamente antagónicas del mismo contenido televisivo como, por ejemplo, en los comentarios sobre la representación de las relaciones de los adolescentes con sus padres y profesores en la serie *Compañeros*. A pesar de que la mayoría calificó las relaciones con los profesores de demasiado idealizadas y con los padres como bastante reales, hubo interpretaciones completamente opuestas y el joven receptor remitía a la experiencia personal como punto de referencia.

Hipótesis 2: Las series juveniles de televisión aportan a los adolescentes la expansión de recursos simbólicos que emplean en la formación de sus identidades. Les ofrecen posibilidades, horizontes y puntos de referencia simbólica, que serán incorporados en sus valores

y opiniones.

El hecho de que algún adolescente acompañe la serie en calidad de *fan*, ya asigna a este producto cultural la facultad de contribuir como alimento anímico que justifica su bienvenida. Queda claro que una serie juvenil de televisión de éxito, como es el caso de *Compañeros*, ofrece a los adolescentes informaciones y vivencias que les ayudan a reflexionar sobre su propia vida. Es el alimento psicológico, más que las cuestiones concretas, lo que buscan los adolescentes en el visionado de la serie. El análisis de la recepción enseñó que la muestra desprecia los anuncios comerciales, la presencia del *merchandising* y buscan aspectos más subjetivos, que les ayuden a organizar su vivencia psíquica, en fase conflictiva y de incertidumbre.

Pero donde más claro se ve este fenómeno es a través de la recepción de la propia serie. La expansión de los recursos simbólicos se hace evidente con la admisión de procesos de identificación con los protagonistas. Los mecanismos de identificación descritos en los discursos de los adolescentes demuestran que estos personajes pasan a formar parte del universo afectivo y de referencia de los jóvenes receptores. Esta implicación personal es observada, sobre todo, ante aquellas secuencias donde aparecen rupturas de parejas sentimentales y también se ha detectado ante problemas psicológicos de los personajes (por ejemplo: cambios de personalidad del personaje que les sirve de modelo).

Hipótesis 3: Las series juveniles de televisión sugieren posibilidades de actuación social a los jóvenes. Estos, apoyados en la reflexión, las utilizan como modelos a seguir.

Las series de ficción incrementan el número y el tipo de relaciones que los adolescentes son capaces de establecer, porque ofrecen modelos de

relaciones de los cuales el adolescente puede estar privado por alguna razón. En función de la vivencia personal del adolescente, éstos modelos de relaciones les parece más o menos creíbles y les impacta con grados diversos.

Además de las relaciones sociales, el espacio social en que se mueve el adolescente también es ampliado por la ficción. En el caso específico de *Compañeros*, personajes adolescentes que tenían relaciones laborales, que vivían en Centros de Acogidas y que estaban en proceso de recuperación en una clínica de desintoxicación, son algunos de los ejemplos de vivencias que no eran comunes en la muestra pesquisada.

Pero, a la hora de responder a esta hipótesis, nuestro estudio sólo nos permite asegurar que utilizan como modelos el vestido y el peinado de los personajes (imagen personal) y que el joven adolescente justifica su identificación con un personaje a través de su actuación y comportamientos.

Hipótesis 4: La recepción televisiva es personal y única, pero se dan diferencias grupales por el género.

Esta hipótesis es confirmada a lo largo de todo este trabajo cualitativo en el que sobresalieron interpretaciones originales, difíciles de encuadrar en marcos generales.

No obstante, las diferencias genéricas no siempre aparecen. Hay acuerdos y similitud entre los dos géneros en las cuestiones globales (apreciación de la serie y macrotemas/temas favoritos) y las diferencias genéricas surgen al profundizar en el análisis de los personajes, en la representación de las relaciones interpersonales y en las apreciaciones del lenguaje televisivo.

A pesar del número equilibrado de chicos y chicas *fans* de la serie, cambia la identificación con los personajes, y el gusto por la estética formal de la serie, como las innovaciones técnicas que motivan mucho más a chicos que chicas.

No obstante, acreditamos que en la interpretación intervienen, además de las variables de género, la historia personal de cada adolescente, sus convicciones morales e ideológicas y los rasgos psicológicos de los receptores adolescentes.

Este trabajo nos garantiza, una vez más, que el impacto de la recepción televisiva, sus decodificaciones, no son comunes a toda la recepción. Por ello, entendemos y compartimos la inquietud por una reflexión sobre los contenidos televisivos. Además, los niños y los adolescentes son más vulnerables a la experiencia televisiva que los adultos, y esto ha de tenerse en consideración al elaborarse programas específicos para estas franjas de edad.

Consideramos legítima la preocupación por enseñar los códigos de los medios como parte de la educación formal. Que forme parte de la enseñanza básica, como lo hacen las otras técnicas de supervivencia. Se trata de un sobrevivir en un mundo mediático. Para poder defenderse de mensajes ideológicos nocivos (sean publicitarios o no), es necesario que el adolescente tenga su sentido crítico estimulado y pueda conocer todos los engranajes de la producción televisiva, desde la lógica comercial hasta las prestaciones de la tecnología.

Existen proyectos procedentes de sectores que reconocen la capacidad de los medios para informar y enseñar, que buscan implantar en los programas escolares la preparación para una lectura crítica de la

televisión. La necesidad de un aprendizaje específico para una lectura crítica de la televisión es defendida principalmente para los niños y adolescentes, pero también para la defensa de los espectadores en general, vulnerables al poder de la visibilidad del medio.

Hay un consenso hoy en día entorno a que nuestra percepción del mundo está basada tanto en nuestras observaciones y experiencias directas, como en las informaciones que los medios de comunicación nos proporcionan. Y estos mensajes obedecen a la lógica de su sistema productivo, intencionadamente organizado. Su capacidad de penetración prácticamente construye una realidad mediática que excluye lo que está fuera de su sistema de comunicación.

Entre las iniciativas para garantizar al telespectador el derecho a informaciones idóneas y a un uso crítico de la televisión, están el Consejo Audiovisual de Catalunya (CAC) y el Observatorio Europeo. En Latinoamérica, disponemos de la Uniao Brasileira de Comunicação Social (UCBC) en Brasil, del Instituto Latino Pedagógico de la Comunicación (ILPEC) en Costa Rica, del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) en Chile y del Centro de Formación Cinematográfica para Niños (CEFOCINE) en Ecuador. En los Estados Unidos varias Organizaciones No Gubernamentales vigilan los contenidos televisivos, además de La National Coalition on TV Violence, que combate específicamente la presencia de la violencia en la televisión norteamericana.

Reconocemos la importancia de estas iniciativas principalmente en países como Brasil, sin el respaldo de una televisión pública de penetración nacional en el mercado audiovisual. El ideal sería que cada sociedad tuviera mecanismos de participación activa en los consejos que conceden la explotación de las redes de Comunicación Social. En Brasil, el gobierno

federal tiene el poder de conceder las cadenas y esta prerrogativa, en vez de ser utilizada como un servicio público, se tornó moneda política de cambio, lo que coloca al telespectador en posición de rehén de una misma política.

E- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADONI, H. y MANE, S. (1984): *Media and the social construction of reality: Toward an integration of theory and research*. En Bandura, A. (1999): *Teoría social cognitiva de la comunicación de masas. Los efectos de los medios de comunicación*. EUA, Stanford University Press.

ADORNO, TH. (1973): *Crítica cultural y sociedad*. Barcelona, Ariel.

ADORNO, TH, y HORKHEIMER (1971): *Dialéctica del Iluminismo*. Madrid, Taurus.

APPLE (1982), En ARNAL, J, RINCÓN, N. y LATORRE, A. (1994): *Investigación Educativa - Fundamentos y metodologías*. Barcelona, Editorial Labor.

ARNAL, J, RINCÓN, N. y LATORRE, A. (1994): *Investigación Educativa - Fundamentos y metodologías*. Barcelona, Editorial Labor.

AUFDERHEIDE, P. (1997): *Conglomerates and the Media*. Nova York, The New Press Cop.

BAJTIN, M. (1989): *Estética de la creación verbal*. México, Siglo 21.

BANDURA, A. (1999): *Teoría social cognitiva de la comunicación de masas. Los efectos de los medios de comunicación*. California, Stanford University Press .

BANDURA, A. y WALTERS, N. (1977): *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid, Alianza.

BANDURA, A. (1971): *Social Learning Theory*. Nueva York, General Learning Process.

BARNHURST, K (1998): *Politics in the fine meshes: young citizens, power and media* en, *Media, Culture & society*, vol.20 (.2), pp202-218.

BARTHES, R. (1973), *Elementos de Semiología*. Sao Paulo, Cultrix.

BARTHES, R. (1989): *Aula*. Sao Paulo, Cultrix.

BECELLONI, G. y BUONANNO, M. (1997): *Television Fiction and Identities*. Firenze, Itália, Ipermedium.

BELLOTI, E. (1976): *A favor de las niñas*. Caracas, Monte Ávila.

BENJAMIN, W. (1973): *A obra de arte na época de sua reprodutividade técnica*. Sao Paulo, Cultrix.

BETTELHEIM, B. (1995): *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Barcelona, 2º edición, Crítica.

BETTELHEIM, B. (1982): *Educación y Vida Moderna, un enfoque psicanalítico*. Barcelona, Ediciones Crítica.

BLUMLER, J.G. y KATZ, E. (1975): *The Uses of Mass Communications current perspectives on Gratifications Research*. Beverly Hills, Calif. Sage.

BOURDIEU, P. (1991): *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*.

Madrid, Taurus.

BRUNO, G. et al (1994): *Off Screen women and film in Italy*. Londres, Methuen.

BRYANT, J.; ZILLMANN D. copiladores (1996): *Los efectos de los medios de comunicación - Investigaciones y teorías*. Barcelona, Paidós.

BRYANT, J y ZILLMANN, D. (1984): *Using television to alleviate boredom and stress*. En *Journal of Communication* (29)1 (1999).

BUSTAMANTE, E. (1999) *La televisión económica: financiación, estrategias y mercados*. Barcelona, Gedisa.

CALLEJO Gallego, J. (1995): *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

CAMERON, D, (1992): *Feminism and Linguistic Theory*. Londres, McMillan.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la enseñanza, la investigación en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

CASTILLO, Daniel Prieto (1988): *Análisis de Mensajes*. Quito, Ciespal.

CERTEAU, M. (1994): *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Vozes.

CASTRO de PAZ, R. (1995): *El surgimiento del telefilme*. Madrid, Paidós.

CHALVON, M. y otros (1982): *El niño ante la televisión*. Barcelona,

Editorial Juventud.

CHAUI, Marilena (1987): *O Olhar, Janela da Alma, Espelho do Mundo*. Sao Paulo, Cia das Letras.

CHOMSKY, N. (1992): *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona, Planeta-Agustin.

COHEN, J. (1999): *Favorite Characters of Teenage Viewers of Israeli Serials*. Journal of Broadcasting & Electronic Media 43 (3), pp. 327-345.

COLEMAN, J.C. (1985): *Psicología de la adolescencia*. Madrid, Ediciones Morata.

COMSTOCK, G. y otros (1979): *Television and the children of ethnic minorities*. En Journal of Communication, 29 (1), pp 104-115.

CONWAY, J. y RUBIN, A (1991): *Psychological Predictors of Television Viewing Motivations*, En García Muñoz (1996) *Comportamientos y hábitos de consumo televisivo del niño en el ámbito familiar*, TD Departament de Comunicació Audiovisual i Publicitat Universitat Autònoma de Barcelona.

COULON, D. (1995): *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós.

CURRAN, J. MORLEY, D. y WALKERDINE, V. compiladores (1998): *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona, Paidós.

DaMATTA, R. (1997): *A Casa e a Rua*. Rio de Janeiro, 5ª ed. Rocco.

DICCIONARIO Latino- Español, Español-Latino, 20ª edición. Barcelona, Biblograf.

DICCIONARIO de la Lengua Española, Real Academia Española, (1996), 21ª edición. Madrid, Editorial Espasa Caple S.A.

DELEUZE, G. (1984): *La Imagem-movimiento Estudios sobre cine 1*. Barcelona, Paidós Comunicación.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1973): *El antiedipo*. Barcelona, Barral Editores.

DERRIDA, J.(1977): *Pre-textos*. Artes Gráficas Soler, Valencia: edición original Positions- Edicions de Minuit Paris, 1972.

DONZELOT, J. (1990): *La Policía de las familias*. Valencia, Pre-textos.

DUBOIS, Ph. (1986): *El acto fotográfico*. Barcelona, Paidós.

DURKIN, K. (1985): *Televisión, sex roles and children, a developmental social psychological account*. Milton Keynes, Open University Press.

ECO, U. (1995): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen, 4ª ed.

ECO, U. (1970): *Viagem na Irrealidade Cotidiana*. Rio de Janeiro, Perspectiva.

ELÍAS, N. (1989) *Sobre el tiempo*. México, Fondo de Cultura Económica.

ERICKSON, E. (1981): *Identidad, Juventud y crisis*. Madrid, Taurus

Ediciones.

ERICKSON, E. (1972): *Sociedad y adolescencia*. México, Siglo XXI editores, S.A.

ERICKSON, E. (1970): *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires, Ediciones Hormé S.A.E.

EVANS, J. (1990): *Populismo, revisionismo y los “nuevos estudios de audiencia*. En MORLEY, D. (1998): pp 417 a 437: *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona, Paidós.

EVRA, J. (1999): *Television and Child Development*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum associates Publishers.

FECÉ, J.LI. (2000): *Pensar a la Societat Mediàtica: en defensa d'un optimisme crític* en “Viure en una societat mediàtica”. Barcelona, Editorial Claret (pp.31-46).

FEILITZEN, C. LINNE, F. et al (1977): *Open your eyes to children's viewing on children, television and radio now and in the future*. Stocholm, Sveriges Radio.

FERNÁNDEZ SORIANO, E. (1999a): *Canal Sur, una televisión regional en Europa*. Universidad de Málaga.

FERNÁNDEZ SORIANO, E. (1999b): *Los Nuevos retos de la televisión pública regional: opciones estratégicas de la R.T.V.A* en “Identidades Regionales y locales en la era de la comunicación Internacional” (pp: 39-47). Universidad de Málaga.

FINN, Mc. et al (1997): *Global Television and film, an introduction to the economics of the business*. Oxford, Clarendon.

FLEKKOY, MG (1980): *The needs of young consumers*, En García Muñoz (1996), *Comportamientos y hábitos de consumo televisivo del niño en el ámbito familiar*, TD, Departament de Comunicació Audiovisual i Publicitat, UAB.

FOUCAULT, M. (1990): *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

FOUCAULT, M. (1988): *Las palabras y las cosas*. México, España, Argentina, 18ª edición- Siglo XXI editores.

FRANÇA, L. (2000): *Contribuciones de la televisión en la formación de la identidad adolescente*. Barcelona, Universidad Autònoma. Topogràfic.

FREIRE, P. (1980): *Extensao ou Comunicaçao*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREIRE, P. (1972): *Educaçao como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREUD, A. (1975): *Normalidad y Patología en la Niñez, evaluación del desarrollo*. Buenos Aires, editora Paidós.

FREUD, S. (1937): *The Ego and the Mechanisms of Defense*. Londres, Hogarth Press, En COLEMAN, J.C. (1985): *Psicología de la adolescencia*, pp 19. Madrid, Ediciones Morata.

FUJIOKA, Y. (1999): *Television Portrayals and African-American Stereotypes: Examination of Television Effects when Direct Contact is Lacking*, En *Journalism & Mass Communication Quarterly* (1) pp 53 to 75.

GARCÍA CANCLINI, N. (1997): *Cultura y Comunicación: Entre lo global y lo local*. Argentina, Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata.

GARCÍA CANCLINI, N. (1996): *Consumo Cultural y medios*. México, Universidad Nacional de la Palta.

GARCÍA CANCLINI, N. (1995): *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ.

GARCÍA CANCLINI, N. (1990): *Culturas Híbridas*. México, Grijalbo.

GARCÍA MUÑOZ, N. (1996), *Comportamientos y hábitos de consumo televisivo del niño en el ámbito familiar*, TD, Departament de comunicació Audiovisual i Publicitat, UAB.

GARITAONANDÍA, C.; Jurasti, P. y Oleaga, J. A. (1999): *Qué ven y cómo juegan los niños españoles*, ZER nº 6, Zarauz, pp. 67-95.

GARITAONANDÍA, C. et al (1998): *Las relaciones de los niños y de los jóvenes con las viejas y las nuevas tecnologías de la información*. ZER nº4, Zarauz, pp. 131-161.

GARITAONANDÍA, C (1986): *La estructura de la programación y la importación de programas en las televisiones de Europa Occidental*. Revista Análisis, 10/11: 273-282).

GEERTZ, C. (1987): *La Interpretación de las Culturas*. México, Editorial Gedisa.

GEERTZ, C., Clifford, J. y otros (1991): *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona, Gedisa.

GERBNER, G. et al (1980), En BRYANT, J. y ZILLMANN, D.(1996): *Los efectos de los medios de comunicación - Investigaciones y teorías*. Barcelona, Paidós.

GERBNER, G. (1972): *Violence in Television drama: Trends and symbolic functions*, en G. A. Comstock y E. Rubinstein (1998): *Television and social behavior: vol I Media and Control*. Washington, Government Printing Office.

GIDDENS, A. (1998): *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona , 2ª edic. Península.

GIDDENS, A. (1992): *The transformation of intimacy, sexuality, love and erotism in modern societies*. Cambridge UK, Polity Press.

GIDDENS, A., TURNER, J. et al (1987): *La teoría social hoy*. Madrid, Alianza Editorial.

GIDDENS, A.(1984): *The constitution of society*. Cambridge, Polity Press.

GILROY, P. En Curran, J.D. Morley and V. Walkerdine (comp) (1998): *Estudios Culturales y comunicación- análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona, Paidós, pp.63- 83.

GIROUX, H. (1983): *Theory and resistance in education, a pedagogy for the opposition*. New York, Bergin & Garvey.

GLASER y STRAUSS (1967), En JANKOWSKI, N. y JENSEN, K.(1993): *Metologias Cualitativas de Investigacion en Comunicación de Masas* pp:47. Barcelona, Tesys.

GONZALES REQUENA, J. (1999): *El discurso televisivo: espetáculo de la posmodernidad*. Madrid, Cátedra.

GRAMSCI, Antonio (1973): *Materialismo histórico y sociología*. México, Roca.

GRIAULE, G. C. (1982): *Etnología y Lenguaje - La palabra del pueblo Dogon*. Madrid, Cultura y Sociedad.

GRUBER, A. (1967): *La Pubertad, desarrollo y crisis*. Barcelona, Editorial Herder.

GUBERN, Roman (1965): *La televisión*. Barcelona, Editorial Bruguera. S. A.

GUTIÉRREZ, M. (1986): *Los Programas infantiles en la Radio y Televisión*. Universidad Autònoma de Barcelona. TD/38-39.

HABERMAS, J. (1989): *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid, Editorial Tecnos.

HABERMAS, J. (1984), En MORAGAS, M, (1985): *Sociología de la comunicación de Masas, Escuelas y autores*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili.

HALL, Stuart. (1981): *Encoding/decoding in television discourse*. Londres, Hutchinson.

HALL, S.; DU GAY, P. (1996): *Questions of Cultural Identity*. Londres, Sage.

HARTLEY, John (1999): *Uses of Television*. Londres y Nueva York, Routledge.

HIMMELWEITH, HT. OPPENHEIM, A. (1958): *Television and the Child*., an empirical study of effect of television on the young. Londres, Oxford University Press. En Garitaonandia, C. et al (1998): *Las relaciones de los niños y de los jóvenes con las viejas y las nuevas tecnolgías de la información*, publicadada en Zer.

HOPKINS, J. R. (1987): *Adolescencia - Años de transición*. Madrid, Pirámide.

HUERTAS, A. (1998^a): *Cómo se miden las Audiencias en Televisión*. Barcelona, CIMS.

HUERTAS, A. (1998^b): *Contenidos de la televisión pública en España* en “Identidades Regionales y locales en la era de la comunicación transnacional” (pp77-82). Málaga, Universidad de Málaga.

JACKS, N. (1999): *Querência - Cultura Regional como Mediação Simbólica, um estudo de recepção*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

JOHNSTON, C. (2000): *Screened out how the media controls us and what*

we can do about it. Armonk, Sharpe Corporation.

KELMAN, H.(1961): *Processes of Opinion Change.* Public Opinion Quartely, volumen 27, pp 57-78.

KLAPPER, J. (1960): *The effects of mass communications,* En Efectos de las comunicaciones de masas (1974). Poder y limitaciones de los medios modernos de difusión, Madrid, Aguilar.

LACAN, J. (1980): *Le symbolique, l'imaginaire et le réel.* Paris, Bibliothèque de l'École Freudiana en Santaela, L. (1990: 36)

LEVI, G. y SCHMITT, J.C. (1996): *Historia de los jóvenes.* Madrid, Taurus.

LÉVI-STRAUSS,C. (1965): *Antropología Estructural,* Barcelona, Paidós.

LÉVI-STRAUSS,C. (1981): *La Identidad.* Barcelona, Petrol.

LIND,R. et al (1998): *Identifying Patterns of ethical Sensivity in TV News Viewers: An Assessment of Some Critical Viewing Skills,* Journal of Broadcasting & Electronic Media /Fall 42 (4),pp 507-519.

LINDOLF y MEYER (1987), En NIGHTINGALE, V.(1999: pp 31) , *El estudio de las audiencias- El impacto de lo real.* Barcelona, Paidós.

LULL, J. (1992): *La estructuración de las audiencias masivas.* Madrid, Dialogos de la Comunicación, 32.

LULL, J. (1990): *Inside family viewing. Ethnographic research on television's audiences.* Londres y Nueva York, Routledge Edt.

MACHADO, Arlindo (1984): *A ilusao especular*. Rio de Janeiro, Brasiliense.

MARCIA, J. (1967): *Ego Identity status: relationship to change self-esteem, general adjustment and authoritarianism*. Journal of Personality, 35: 118-133.

MARTÍ, E; ONRUBIA, J. , coordinadores (1997): *Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente*. Barcelona, ICE/Horsori.

MARTIN-BARBERO, J. y MUÑOZ, S. (coordinadores), (1992): *Televisión y melodrama*. Bogotá, Tercer Mundo.

MARTIN BARBERO, J. (1987): *De los Medios a las Mediaciones*. Barcelona, México, Editorial Gustavo Gili.

MARTÍN-BARBERO, J. (1990): *De los medios a las prácticas*. En: “La comunicación desde las prácticas sociales: reflexiones en torno a su investigación”. Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, n. 1, México: Universidad Iberoamericana.

MARX, K. & ENGELS, F. (1974): *A Ideologia aleman*. Lisboa, Editorial Presença. 3ª ed.

McCOBY, E. (1951): *Television: Its Impact on school children*, en Public Opinion Quartely. 18: 239-289.

McCOMBS, M. (1972): *The agenda-setting function of mass media*. En Public Opinion Quartely, vol.36, pp 176-187.

McGUIRE, W. (1986): *The myth of massive media impact: Savaging and*

salvaging, En Albert Bandura (1996): *Teoría social cognitiva de la comunicación de masas*, San Francisco, Stanford.

McGUIRE, W. (1985): *Attitudes and attitude Change*, En García Muñoz, (1996): *Comportamientos y hábitos de consumo televisivo del niño en el ámbito familiar*, TD, Departament de Comunicació Audiovisual i Publicitat, UAB.

McGUIRE, W. (1974): *Psychological motives and communication gratification*, En García Muñoz (1996): *Comportamientos y hábitos de consumo televisivo del niño en el ámbito familiar*, TD, Departament de Comunicació Audiovisual i Publicitat, UAB.

McLUHAN, M. (1973): *Os meios de Comunicaçao como Extensoes do Homem*, Sao Paulo, Brasiliense.

McMILLAN, C. (1976): *Children and Television*. Londres, Cassel & Collier Macmillan Publishers Ltd.

MEIRELES, C. (1976): *Poesia Completa*. Rio de Janeiro, Civilizaçao Brasileira.

MERLEAU-PONTY, M. (1986): *O cinema novo e a nova Psicologia*. Sao Paulo, Perspectiva.

MICHEL, A. (1987): *Fuera Moldes*. Barcelona, Edición de les Dones.

MONTAIGNE, A. (1927) En BRYANT, J. y ZILLMANN, D.(1996): *Los efectos de los medios de comunicación - Investigaciones y teorías*. Barcelona, Paidós. Quartely, 44, pp 585.

MORAGAS, M. (1985): *Sociología de la comunicación de Masas, Escuelas y autores*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili.

MORAES, D. (1997): *Globalização, Mídia y Cultura Contemporânea*. Campo Grande, Letra Livre.

MORENO, A. (1986): *El arquetipo viril protagonista en la historia*. Barcelona, Ediciones de les dones.

MORENO, M. (1986): *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona, Icaria Editorial.

MORLEY, D. (1998): *Populismo, revisionismo y los “nuevos estudios de audiencia* pp 417 a 437 En Morley et al (1998): *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona, Paidós.

MORLEY, D. (1992): *Television, Audiences & Cultural Studies*, Londres, Routledge.

MORLEY, D. (1986): *Family Television: cultural power and domestic leisure*. Great Britain, Comedia.

MORLEY, D. (1980): *The Nationwide Audience: structure and decoding*. Londres, British Film Institute.

MORAES, D.(1997): *Globalização, Mídia y Cultura Contemporânea*. Campo Grande, Letra Livre.

MORGAN, M. y otros (1990): *International cultivation analysis* En New

directions in media effects research, Newbyry Park, Ca, Sage, pp 225-248.

MORGAN, M. (1987): *Televisión, sex-roles attitudes, and sex-role behavior*, en *Journal of Early Adolescence* 7 (3), pp.269-282.

MORGAN, M. (1982), *Television and adolescents, sex-role stereotypes: A longitudinal study*, *journal of Personality and Social Psychology* 43 (5), pp. 947-955.

MORGAN y ALEXANDER et al (1990) En BRYANT, J. y ZILLMANN, D.(1996): *Los efectos de los medios de comunicación - Investigaciones y teorías*. Barcelona, Paidós, en *Public Opinion Quartely*, 44, pp 408-410.

MORIN,E. (1992): *El método. Las ideas*. España, Cátedra.

MORIN, E. (1987): *Hombre y Cultura: Reflexión sobre nuestro mundo cultural*. Serie Centenario, Universidad de Deusto.

MORIN, E. (1984): *Cultura de massa no século XX*. Rio de Janeiro, 6ª ed. Forense-Universitária.

MUELA LEÓN, A. (1996): *Educación para los Medios, estudio comparativo de cinco propuestas Iberoamericanas para la lectura crítica de la televisión*. Universidad Autònoma de Barcelona. TD. Topogràfic.

MUMBY, D. (1988): *Communication and Power in organizations: discourse, Ideology and domination*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

MURRAY, John P.(1980): *Televisión and youth- 25 years of Research & controversy-* The Boys Town Center for the Study of Youth Development.

USA Library of Congress Cataloging in Publication Data.

NOELLE-NEUMANN, E. (1975), En WOFLF, M. (1994): *Los Efectos Sociales de los Media*. Barcelona, Ediciones Paidós pp 63.

NOELLE-NEUMANN, E. (1995): *La espiral del silencio. Opinión Pública: nuestra piel social*. Barcelona, Paidós.

NIGHTINGALE, V.(1999): *El estudio de las audiencias- El impacto de lo real*. Barcelona, Paidós Comunicación.

NIMMO, D. (1978): *Political Communication and public opinion in America*. Santa Monica, California, Goodyear Corp.

NOVAES, W. (1985): *Xingú, uma flexa no coração*. Sao Paulo, Brasiliense.

OROZCO, G. (1991): *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio*. Cuadernos de Comunicación y Practicas Sociales, (2).

OROZCO, G. y VARGAS, H.(1994): *Televisión, niños y mediaciones*. México, Universidad Iberoamericana.

PARÉS i MAICA, M. (1992): *Introducción a la comunicación social*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.

PASCUAL, A.S. (1995) *Procesos paradójicos de construcción de la juventud en un contexto de crisis del mercado de trabajo* En Revista Reis 71/72/95: 177-199, Madrid, CIS.

PERINAT, A.M (1997): *El desenvolupament en l'adolescència*. Barcelona,

Universitat Oberta de Catalunya.

PEYRÚ, G. (1993): *Papá, ¿puedo ver la tele?*. Buenos Aires, Paidós.

PIAGET, J. (1982): *La construcción de lo Real en el Niño*. Buenos Aires, Nueva Visión.

PIAGET, J. (1926): *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* en ARNAL, J. y otros (1994): *Investigación Educativa- Fundamentos y metodologías*. Barcelona, Editorial Labor.

PONTÓN, F. (1994): *El diseño de la programación infantil y juvenil en televisión*, pp. 113-120 en Radiotelevisión Valenciana(comp.): *Televisión. Niños y jóvenes*. Valencia, RTVV.

PONTY, M. (1986^a): *O cinema Novo e a Nova Psicologia*. Sao Paulo, Perspectiva.

PONTY, M.M. (1986^b): *A experiencia do cinema*. Sao Paulo, Graal.

POPPER, (1988) En ARNAL, J. y otros (1994): *Investigación Educativa- Fundamentos y metodologías*. Barcelona, Editorial Labor.

PRADO, E. (1994): *Televisión: la quiebra del sentido*, en Telos, 37, pp7-8.

ROMANO, V. (1993): *La información de la mentalidad sumisa*. Madrid, Los libros de la Catarata/FIM.

ROMANO, V. (1993): *Desarrollo y Progreso - Por una ecología de la*

Comunicación. Barcelona, Editorial Teide.

ROTCHILD y MORGAN (1987), En En Evra, J. (1999): *Television and Child Development*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum associates Publishers.

RUBIN, A. (Rubin, 1985), En Evra, J. (1999): *Television and Child Development*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum associates Publishers.

SAMPIER, R. y otros (1995): *Metodología de la Investigación*. México DF, McCraw-Hill Interamericana.

SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (1997): *Crítica de la seducción mediática*. Madrid, Editorial Tecnos, S.A.

SANTAELLA, L.(1994): *A Imagem pré-fotográfica-pós*. Revista Imagens, Unicamp, dez 94. 27 a 42.

SCANNEL, P. (1996): *Radio, Television & Modern Life, A Phenomenological Approach*. Oxford - UK, Blackwell Publishers Inc.

SARAIVA, R. (1991): *El papel Educativo de los Cómicos Infantiles TD/121*. Universidad Autònoma de Barcelona.

SILVERSTONE, R. (1999): *Why Study the Media?* London, Thousand Oaks. New Delhi, Sage Publications.

SILVERSTONE, R. (1996): *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.

SIMOES, J.A. (1999): *A construção mediática da juventude: as culturas juvenis na televisão em Portugal*. Lisboa, Anais.

SNEEGAS, J. y PLANK, T. (1998): *Gender differences in Pre-Adolescent Reactance to Age-Categorized Television Advisory Labels*, En *Journal of Broadcasting & Electronic Media*/Fall. pp 423-433.

SOLER, P. (1997): *La investigación cualitativa en marketing y publicidad*. Barcelona, Paidós.

SOUZA CAMPOS, A.V.D. (1984): *O Menor Institucionalizado, un desafío para a sociedade*. Petrópolis, Vozes.

SUSTRATS, M. y BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul – La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid. Instituto de la Mujer, Ministerio de Cultura.

THOMPSON, J.B. (1998): *Los Media y la modernidad*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

THOMPSON, J. B. (1995): *Ideología e cultura moderna*. Petrópolis, Vozes.

TURKLE, S. (1998): *La vida en la pantalla*. Barcelona, Paidós.

VACA BERDAYES, R. (1997): *Quién manda en el mando*. Madrid, Visor Dis S.A.

VALBUENA, F. (1976): *Receptores y audiencias en el proceso de la comunicación*. Madrid, Pablo del Río.

Van DIJK, T. (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press, Nueva York.

VIDAL, G. (1999): *Una Memoria*, Barcelona, Grijalbo Mondadori S.A.

VILCHES, L. (1993): *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós.

VILCHES, L. (1990): *Factores que condicionan la parrilla de programación - La televisión que viene-* Universidad País Basco.

VILCHES, L. (1984): *La Lectura de la Imagen*. Universidad Autònoma de Barcelona. TD/12.

VILLAGRASA, J.M.S. (1992): *La Producción de ficción narrativa en la televisión Norte Americana*. TD, Universidad Autònoma de Barcelona.

WALKERDINE, V.(1998): *Estudios Culturales y comunicación - análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona, Paidós.

WOLFF, M. (1994): *Los Efectos Sociales de los Media*. Barcelona, Ediciones Paidós.

WOLF, M. (1991): *La investigación de la Comunicación de Masas*. Barcelona, 2º edición, Paidós.

WOLF, M. (1982): *Sociologías de la vida Cotidiana*. Madrid, Ediciones Cátedra.

ZALLO, R.(1992): *El Mercado de la cultura- Estructura económica y política de la comunicación*, Donostia , España, Tercera Prensa.

E. I- BIBILOGRAFÍA

ANCESCHI; BAUDRILLARD y otros (1989): *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid, Cátedra, Signo e Imagen.

ANDER EGG, E. (1978): *Introducción a las técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires, 7ª edición, Editorial Humanitats.

AÑAÑOS, E. (1999): *Psicología de la atención y de la percepción - guía de estudio y evaluación personalizad*. Barcelona, UAB.

ARENDT, H.(1972): *La crise de la culture*, Gallimard, París.

BIN ZHAO (1998): *Popular Family television and party ideology: The Spring Festival Eve happy gathering*, En *Media Culture and Society*, vol 20 Sage:pp.43-57.

BLUMER, J. (1979): *The role of theory in uses and gratifications*. En *Communication Research*, 6, pp.9-36.

BRAKWELL, G. (1995): *Cómo realizar entrevistas con éxito*. Barcelona, Ediciones Gestión 2000, S.A.

CALVINO, I. (1998): *Définitions de territoires: le comique, l'érotique, le fantastique*. In : *Le machine littérature*. Paris, Seuil. pp. 49-61.

CASETTI, F. y DI CHIO, F. (1999): *Análisis de la Televisión*. Barcelona, Buenos Aires, México. Piados.

COHEN, B. (1963): *The Press and Foreign Policy*. Princeton, Princeton

University Press.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1988): *Mil Mesetas- capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-textos.

ECO, U. (1992): *Obra Abierta: El tiempo, La Sociedad*. Barcelona, Editorial Planeta.

ENDEFAQUE, I. (1985): *Palabra e Imagen en el Tratamiento Informativo/Pedagógico de las Audiencias Jóvenes*. Universidad Autònoma de Barcelona. TD/28.

ESTAÚN, Santiago (1984): *Apuntes y lecturas para curso de introducción al método científico en Psicología (topográfico)*.

FOUCAULT, M. (1982): *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, 2ª edição, Graal.

FOUCAULT, M. (1977): *Vigiar e punir: nascimento da Prisão*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes.

FOUCAULT, M.(1974): *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets Editor.

FREIRE, P. (1980): *Extensao ou Comunicação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREUND, P. SCHWARTZ, I.(1976): *Información, sistemas y psicoanálisis*. México, Siglo Veintiuno.

GIROUX (1983) En ARNAL, J, RINCÓN, N. y LATORRE, A. (1994): *Investigación Educativa - Fundamentos y metodologías*. Barcelona, Editorial Labor.

GOFFMAN, E. (1986): *Estigma - La identidad deteriorada*. Argentina, Amorrortu editores.

JANKOWSKI, N. y JENSEN, K. (1993): *Metologias Cualitativas de Investigación en Comunicación de Masas*. Barcelona, Tesys.

JENSEN, K. y ROSENGREN, K. (1990): *Five traditions in search of the audience*. European Journal of Communication. Vol.5, 2-3, jun.1990.

KAPLÚN, M. (1998): *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre.

KARL, O. (1990): *Children and Television, a semiotic approach*. Cambridge, Polity Press.

KARL, O. (1986): *Public Communication, The New Imperatives*. Londres and Newbury Park, Ca, Sage.

KOCH, I (1984): *Argumentação e Linguagem*. Sao Paulo, Cortez.

KRIPPENDORF, K. (1990): *Metodología de análisis de contenido - Teoría y práctica*. Buenos Aires, Paidós.

LOPES, M.I. (1993): *Estratégias metodológicas da pesquisa de recepção*. Intercom Revista Brasileira de Comunicação, Vol. XVI, 2.

LOPES, M.I. (1990): *Pesquisa em Comunicação*. São Paulo, Loyola, 1990.

MALETZKE, G. (1965): *Sicología de la comunicación coletiva*. Quito, CIESPAL.

MARTÍN-BARBERO, J. y REY, G. (1999): *Los ejercicios del ver: Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona, Gedisa.

MATTELART, A, y M. (1997): *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona, Paidós Ibérica.

MATTELART, A, y M. (1987): *Pensar sobre los medios- comunicación y crítica social*. Madrid, Fundesco.

MOLES, A. (1972): *Theorie de l'Information et Perception Estétique*. París. Denöel/Gonthier.

MUSITU, G.; et al (1987): *Psicología de la Comunicación*. Valencia, Nau Llibres.

ORLANDI, E.. P. (1996): *Interpretação - autoria, Leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ, Vozes.

ORLANDI, E.. P. (1996): *Interpretação - autoria, Leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ, Vozes.

PADUA, J. (1987): *Técnicas de Investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. México, DF, Fondo de cultura Económica.

REBOLLO, E. (1994): *De las pequeñas historias privadas a las señas de una identidad cultural*. Universidad Autònoma de Barcelona. Topogràfico.

SCHRAM, W. y ROBERTS, D. (1972): *The Process and Effects of Mass Communication*. Urbana, University of Illinois Press.

SCHRAM, W. (1973): *Men, Messages and Media*. Nueva York. Harper and Row.

TATARKIEWICZ, Wladislaw (1997): *Historia de seis ideas*. Madrid, Tecnos, S. A.

TÁVOLA, A. (1998): *A mídia tornou-se politicamente mais forte que o poder concedente. E agora?* Revista comemorativa no XXIII Congresso Mundial dos Jornalistas do Brasil, maio de 1998 A Imprensa do Brasil- pág. 52.

TOFFLER, A. (1971): *El shock del futuro*. Barcelona, Plaza y Janés.

ÍNDICE ANEXOS

I- REDACCIONES

II- CUESTIONARIOS

III- GRUPOS DE DISCUSIÓN