

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



¿Realidad o ficción? Tópicos e influencias de las series de televisión educativas en adolescentes

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

María Aurora Forteza Martínez

Fecha de lectura: 5 de julio de 2023

Bajo la dirección de las doctoras:

María Dolores Guzmán Franco

Patricia de Casas Moreno

Huelva, 2023



TESIS DOCTORAL

¿Realidad o ficción?

Tópicos e influencias de las
series de televisión
educativas en adolescentes



DOCTORANDA:
AURORA FORTEZA-MARTÍNEZ

DIRECTORAS:
DRA. M^a DOLORES GUZMÁN-FRANCO
DRA. PATRICIA DE-CASAS-MORENO



¿Realidad o ficción? Tópicos e influencias de las series de televisión educativas en adolescentes

Tesis Doctoral

Aurora Forteza-Martínez

Directoras

Dra. María Dolores Guzmán-Franco
Dra. Patricia de-Casas-Moreno



¿Realidad o ficción? Tópicos e influencias de las series de televisión educativas en adolescentes

Aurora Forteza-Martínez (ORCID 0000-0001-9680-5927)

Directoras: Dra. María Dolores Guzmán-Franco (ORCID 0000-0002-1170-3014)
Dra. Patricia de-Casas-Moreno (ORCID 0000-0003-1205-8106)

Doctorado Interuniversitario en Comunicación
Línea de Investigación: Educomunicación y Alfabetización Mediática (Media Literacy)
Universidad de Huelva, 2023

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRELIMINARES	11
AGRADECIMIENTOS	13
RESUMEN	15
ABSTRACT	18
INTRODUCCIÓN	21
MARCO TEÓRICO	25
1. LA SOCIEDAD DE LA COMUNICACIÓN: COMPETENCIA COMUNICATIVA	27
1.1. La comunicación en la sociedad actual	30
1.2. La competencia comunicativa	46
1.3. Nuevas generaciones y competencias comunicativas	51
2. EVOLUCIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN	58
2.1. Los medios de comunicación analógicos como precursores del cambio	60
2.2. Influencia de la sociedad digital en el nuevo panorama comunicativo	65
2.3. Modelos de difusión audiovisual como promoción de contenido	70
3. DESARROLLO E INFLUENCIA DE LA NARRATIVA EN ADOLESCENTES	84
3.1. Origen y concepto alfabetización mediática e informacional	85
3.2. Nuevo paradigma educativo: educomunicación en la sociedad audiovisual	92
3.3. La televisión educativa	100
3.4. Construcción de identidades y hábitos de la audiencia	114
4. SERIES DE TELEVISIÓN, EDUCACIÓN Y ADOLESCENTES	125
4.1. El desafío educativo, ¿realidad o ficción?	127
4.2. Del entretenimiento al aprendizaje	132
4.3. El fenómeno fandom	138
5. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EDUCACIÓN EN VALORES	143
5.1. La inteligencia emocional en el contexto educativo	146
5.2. Las emociones en la adolescencia	151
5.3. Mitos y estereotipos para trabajar la educación en valores	156
5.3.1. La importancia de la educación en valores	158

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	163
6. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	165
6.1. Justificación, relevancia y naturaleza de la investigación.....	166
6.2. Antecedentes de la investigación	168
7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	170
7.1. Objetivos de estudio	171
7.2. Etapas del proceso de investigación	171
7.3. Estructura de la investigación.....	173
8. METODOLOGÍA	176
8.1. El proceso investigador: el método.....	176
8.2. Metodología cualitativa	178
8.2.1. Focus group	180
8.2.1.1. Estructura y procedimiento	181
8.2.1.2. Muestra de estudio.....	182
8.2.2. Análisis de contenido	183
8.2.2.1. Dimensiones y variables de estudio	183
8.2.2.2. Muestra Merlí, HIT, Élite y Sex Education	185
8.3. Metodología cuantitativa.....	186
8.3.1. Encuesta	187
8.3.2. Estructura y recolección de datos	187
8.3.3. Muestra de estudio.....	189
RESULTADOS.....	193
9. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	195
10. DATOS CUALITATIVOS: FOCUS GROUP Y ANÁLISIS DE CONTENIDO	196
10.1. Focus group.....	196
10.1.1. Perfil socio–demográfico	196
10.1.2. Hábitos de consumo audiovisuales.....	197
10.1.3. Consumo de series de televisión	200
10.1.4. Las series de televisión educativas para adolescentes	203
10.1.5. Las series de televisión más populares entre los adolescentes	205
10.2. Las series de televisión educativas para adolescentes.....	209
10.2.1. Merlí	209
10.2.2. HIT.....	230
10.2.3. Élite	253
10.2.4. Sex Education	269
11. LOS DATOS CUANTITATIVOS: LOS CUESTIONARIOS.....	281
11.1. Perfil socio–demográfico	281
11.2. Hábitos de consumo en los medios audiovisuales	284
11.3. Series de televisión	286
11.4. Series de televisión para adolescentes: Merlí, HIT, Élite y Sex Education.....	287
11.5. Merlí, HIT, Élite y Sex Education.....	290
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	295
12. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	297
13. CONCLUSIONS AND DISCUSSION.....	306
LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	315
14. LIMITACIONES	317
15. PROPUESTA DE FUTURO.....	318

REFERENCIAS..... 321

ANEXOS 385

ANEXO I. Focus group.....387

ANEXO II. Autorización para la grabación en vídeo de menores de edad.....389

ANEXO III. Cuestionario.....390

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Bases del sector del conocimiento	30
Figura 2. Sociedad de la Información	32
Figura 3. Relación entre la evolución histórica de la sociedad y el conocimiento	42
Figura 4. Características asociadas a los nuevos modos de comunicación	45
Figura 5. Subcompetencias en la competencia comunicativa.....	48
Figura 6. Competencia comunicativa a través de las subcompetencias	49
Figura 7. Competencia comunicativa y subcompetencias.....	49
Figura 8. Competencias comunicativas.....	50
Figura 9. Clasificación de los medios de comunicación	54
Figura 10. Ámbitos mediáticos de la convergencia	72
Figura 11. Formas de emisión en <i>streaming</i>	75
Figura 12. Tipos de <i>streaming</i>	76
Figura 13. Actitudes personas que consumen narrativas transmedia.....	82
Figura 14. Grado de gasto de un producto transmedia	83
Figura 15. Dimensiones de la competencia mediática	86
Figura 16. Dimensiones de la educomunicación	97
Figura 17. Categorías de los programas de televisión	107
Figura 18. Papel social de la audiencia	121
Figura 19. Consumo televisivo diario por franjas de edad.....	123
Figura 20. Elementos de la Inteligencia Emocional.....	147
Figura 21. Categorías de los valores.....	157
Figura 22. Estructuración de los valores	157
Figura 23. Etapas del proceso de investigación	172
Figura 24. Proceso cuantitativo	186
Figura 25. Imágenes de mensajes falsos en redes sociales	260

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tiempo de visionado entre semana y los fines de semana	198
Gráfico 2. Medios empleados para ver contenidos audiovisuales	198
Gráfico 3. Plataformas audiovisuales preferidas	199
Gráfico 4. Número de series visionadas y procedencia de las mismas	201
Gráfico 5. Género de series visualizadas	201
Gráfico 6. Series más populares entre los adolescentes	206
Gráfico 7. Total de personajes en “ <i>Merlí</i> ” por temporadas	226
Gráfico 8. Orientación sexual de los personajes en “ <i>Merlí</i> ”	228
Gráfico 9. Formación académica de los personajes en “ <i>Merlí</i> ”	229
Gráfico 10. Total de personajes en la primera temporada en “ <i>HIT</i> ”	249
Gráfico 11. Total de personajes en la segunda temporada en “ <i>HIT</i> ”	252
Gráfico 12. Total de personajes en las temporadas 1, 2 y 3 en “ <i>Élite</i> ”	262
Gráfico 13. Orientación sexual personajes en las temporadas 1, 2 y 3 en “ <i>Élite</i> ”	264
Gráfico 14. Formación académica personajes en temporadas 1, 2 y 3 en “ <i>Élite</i> ”	265
Gráfico 15. Total de personajes en las temporadas 4 y 5 en “ <i>Élite</i> ”	266
Gráfico 16. Orientación sexual personajes en las temporadas 4 y 5 en “ <i>Élite</i> ”	268
Gráfico 17. Formación académica personajes en temporadas 4 y 5 en “ <i>Élite</i> ”	268
Gráfico 18. Total de personajes en “ <i>Sex Education</i> ” por temporadas	277
Gráfico 19. Orientación sexual personajes en “ <i>Sex Education</i> ”	279
Gráfico 20. Formación académica personajes en “ <i>Sex Education</i> ”	280
Gráfico 21. Edades de los adolescentes participantes en el estudio	282
Gráfico 22. Tipo centros educativos, número alumnos y estudios cursados	283
Gráfico 23. Actividades realizadas con más frecuencia en el tiempo libre	283
Gráfico 24. Consumo de contenidos audiovisuales semana y fines de semana	284
Gráfico 25. Principales ventajas de las plataformas audiovisuales	286
Gráfico 26. Capítulos visualizados al día entre semana y los fines de semana	287
Gráfico 27. Personas que han visto la totalidad de las series o algún episodio	290

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Entornos analógico y digital	62
Tabla 2. Explicación de las dimensiones de la competencia mediática.....	87
Tabla 3. Tipos de televisión educativa	111
Tabla 4. Historia del eduentretenimiento	137
Tabla 5. Características de la investigación cualitativa.....	179
Tabla 6. Categorías de análisis para el focus group.....	182
Tabla 7. Categorías análisis de contenido de las series de televisión.....	184
Tabla 8. Variables cuantitativas de la Comunidad de Madrid de 10 a 14 años	190
Tabla 9. Variables cuantitativas de la Comunidad de Madrid de 15 a 19 años	190
Tabla 10. Muestra infinita del estudio de la Comunidad de Madrid	191
Tabla 11. Perfil socio – demográfico focus group	197
Tabla 12. Series favoritas de los participantes	206
Tabla 13. Temporadas y capítulos de la serie “ <i>Merlí</i> ”	209
Tabla 14. Personajes principales en “ <i>Merlí</i> ”	227
Tabla 15. Temporadas, capítulos y temas que se trabajan en “ <i>HIT</i> ”	230
Tabla 16. Rasgos negativos y sus antónimos de los personajes en “ <i>HIT</i> ”	234
Tabla 17. Personajes principales de la primera temporada en “ <i>HIT</i> ”	250
Tabla 18. Personajes principales en la segunda temporada en “ <i>HIT</i> ”	252
Tabla 19. Temporadas, capítulos y temas que trabaja “ <i>Élite</i> ”	254
Tabla 20. Personajes principales de las temporadas 1, 2 y 3 en “ <i>Élite</i> ”	263
Tabla 21. Personajes principales de las temporadas 4 y 5 en “ <i>Élite</i> ”	267
Tabla 22. Temporadas, capítulos y temas que trabaja la serie “ <i>Sex Education</i> ”	269
Tabla 23. Personajes principales en “ <i>Sex Education</i> ”	278
Tabla 24. Opinión sobre las series de televisión para adolescentes	288
Tabla 25. Temáticas que generan más interés en una serie	289
Tabla 26. Tipos de personajes que deben estar presentes en una serie	289
Tabla 27. En relación con las series de televisión de carácter educativo	290
Tabla 28. Opinión acerca de la serie “ <i>Merlí</i> ”	291
Tabla 29. Opinión acerca de la serie “ <i>HIT</i> ”	292
Tabla 30. Opinión acerca de la serie “ <i>Élite</i> ”	292
Tabla 31. Opinión acerca de la serie “ <i>Sex Education</i> ”	293

PRELIMINARES

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a mis directoras de tesis. A la Dra. María Dolores Guzmán Franco, porque siempre que la he necesitado la he tenido a mi lado, y a la Dra. Patricia de Casas Moreno, por darme siempre ánimos para seguir y lograr mis objetivos.

Al Dr. Ignacio Aguaded, por transmitirme su pasión por el mundo de la investigación y por confiar en mí para realizar esta Tesis Doctoral.

Al Dr. Francisco García García, por tener siempre las palabras oportunas en el momento adecuado.

A la Dra. Diana Rivera Rogel y a todo el equipo de investigación de Comunicación, Educación y Tecnología de la Universidad Técnica Particular de Loja, por tantas horas de trabajo e investigación juntas y por hacerme sentir un miembro más en su equipo desde el primer momento.

A mi hermana, por darme todo su cariño y por estar siempre a mi lado para apoyarme, pase lo que pase. Y por haberme hecho los dos mejores regalos de mi vida.

A mi madre, porque todo lo que me ha dado siempre sin esperar nada a cambio.

A mi padre, que seguro se hubiese sentido orgulloso por todo esto.

RESUMEN

Introducción

Las series de televisión son, hoy en día, uno de los contenidos audiovisuales más consumidos por parte de la población. La presente investigación se centra en el estudio de aquellas series de televisión que se dirigen al público adolescente y juvenil, analizando los aspectos educativos y morales que se transmiten a través de ellas. Gracias a los instrumentos seleccionados y diseñados para esta Tesis Doctoral se busca examinar el mensaje que, a través de este tipo de programas, se transmiten a los espectadores. Con el fin de dar respuesta a los interrogantes planteados, se han seleccionado cuatro series de televisión adolescentes: *“Merlí”*, de la cadena pública autonómica catalana TV3; *“HIT”*, de la cadena pública nacional TVE; *“Élite”*, de la plataforma de vídeo bajo demanda *Netflix* y, por lo tanto, de titularidad privada; y *“Sex Education”*, también de la plataforma *Netflix*. La principal finalidad de este estudio de investigación no es otro que el de alcanzar unos datos concretos que verifiquen la difusión o no de este tipo de programación en materia educativa.

Objetivos

El objetivo general de la presente Tesis Doctoral es analizar desde una mirada educomunicativa las series de ficción dirigidas al público adolescente con el fin de estudiar el consumo, los hábitos y la influencia de los contenidos sobre el sector juvenil español. Asimismo, se han establecido cuatro objetivos específicos, siendo estos los siguientes: conocer las temáticas en las series de televisión y su similitud con las dificultades que presentan en su vida diaria los adolescentes; estudiar los personajes que se exponen en dichas series de televisión; identificar los valores que transmiten a los jóvenes las teleseries a través de cuatro series de televisión seleccionadas; y, por último, analizar los hábitos de consumo, así como la opinión de los telespectadores con los personajes y temáticas que aparecen en estos programas.

Metodología

Esta investigación está fundamentada por dos estudios cualitativos. En una primera toma de contacto, se lleva a cabo un focus group, con un total de 15 participantes, todos ellos adolescentes. El fin es establecer una aproximación a los hábitos de consumo audiovisual en este grupo de la población y, además, conocer cuáles son las series de televisión más populares entre los jóvenes. Esta selección sentará las bases de la presente investigación. En un segundo plano, se realiza un análisis de contenido de las piezas audiovisuales, atendiendo a los tópicos, personajes y temas tratados. En lo que al estudio cuantitativo se refiere, se ha elaborado una encuesta con un total de 40 ítems, divididos en cuatro dimensiones: a) perfil socio-demográfico; b) hábitos de consumo en los medios audiovisuales; c) series de televisión; d) series de televisión educativas para adolescentes; *"HIT"*, *"Merlí"*, *"Élite"*, y *"Sex Education"*. Los 28 primeros ítems, así como las preguntas 33, 35, 37 y 39 son preguntas de respuesta cerrada; mientras que ocho ítems (preguntas 29, 30, 31, 32, 34, 36, 38 y 40) son preguntas de escala tipo Likert, donde 1 es totalmente en desacuerdo; 2 es en desacuerdo; 3 es de acuerdo; y 4 es totalmente de acuerdo. La muestra ha estado comprendida por un total de 1.845. Para analizar los resultados se ha empleado el programa estadístico SPSS v.27, estableciendo previamente las dimensiones y variables de estudio.

Resultados

Los principales resultados obtenidos cómo, tras haber analizado las series de televisión, se muestra una preferencia por tratar aspectos que tienen una gran repercusión para los jóvenes: el uso de las redes sociales, el amor, las drogas, el tabaco, las relaciones sexuales, el acoso escolar, la muerte, las enfermedades, el embarazo en adolescentes, la discapacidad, la discapacidad, así como la homosexualidad y la bisexualidad. Entre los personajes analizados, se muestra una gran representación de jóvenes, siendo estos los protagonistas, y cuyas tramas e historias son el eje vertebrador de la totalidad de las series. Se muestra cómo la equidad de personajes en lo que se refiere al género es prácticamente igual. Del mismo modo, se percibe que conforme van pasando las temporadas en las series, las figuras de personajes que pertenecen al colectivo LGTBIQ+ son cada vez mayor. En lo que a la parte del análisis cuantitativo se refiere, han participado un total de 1.845 adolescentes de la Comunidad de Madrid, quienes afirman que sus programas preferidos son las series de televisión, seguido de los concursos, escogiendo para ello, sobre todo, las plataformas de vídeo bajo demanda. Asimismo, del total de la muestra, 1.359 participantes afirman que ven series de televisión para adolescentes. Entre la población participante, la serie que goza de más reconocimiento es *"Élite"*, seguida por *"Sex Education"*, para continuar con *"HIT"* y finalizar con *"Merlí"*.

Conclusiones

Entre las principales conclusiones extraídas de este estudio destaca que tras analizar las cuatro series objeto de estudio, en tres de ellas (*“Merlí”*, *“HIT”* y *“Élite”*) se muestra una mayor representación de personajes masculinos, mientras que es en *“Sex Education”* donde se observa como son los personajes femeninos los que tienen un mayor peso específico. En lo referente a la orientación sexual, el colectivo que representa a más personajes es el heterosexual, si bien es cierto que la serie *“Élite”* tiene una mayor diversidad sexual al presentar personajes heterosexuales, homosexuales y bisexuales. Asimismo, en lo que a la diversidad cultural se refiere, hay un predominio de la nacionalidad española en todas ellas, siendo *“Élite”* la que tiene mayor muestra de población de diferentes nacionalidades. En lo que al análisis cuantitativo se refiere, existe una clara preferencia por ver series de televisión entre la población juvenil, empleando para ello las plataformas de vídeo bajo demanda como principal formato para su visualización. Asimismo, las series de televisión para adolescentes transmiten valores éticos y morales a la audiencia, así como también se muestran comportamientos y actitudes estereotipadas entre la población juvenil. Tan solo dos de las series analizadas son consideradas como educativas por la muestra de población seleccionada para este estudio, siendo estas *“Merlí”* y *“HIT”*; mientras que la serie considerada como más popular entre los jóvenes es, sin lugar a dudas, *“Élite”*. Asimismo, se ha podido comprobar que tanto las historias que se muestran en la serie *“Élite”* como en *“Sex Education”* no muestran una correlación con la vida real que poseen los jóvenes, de acuerdo con lo expresado por los adolescentes.

Palabras clave: televisión, plataformas de vídeo bajo demanda, series de televisión, educación, menores, adolescentes

ABSTRACT

Introduction

Television series are, nowadays, one of the most consumed audiovisual contents by the population. This research focuses on the study of television series aimed at teenagers and young people, analyzing the educational and moral aspects that are transmitted through them. Thanks to the instruments selected and designed for this Doctoral Thesis, the aim is to analyze the message transmitted to viewers through this type of programmes. In order to answer the questions posed, four teenage television series have been selected: “*Merli*”, from the Catalan regional public channel TV3, “*HIT*”, from the National public channel TVE, “*Élite*”, from the Video On Demand platform *Netflix* and, therefore, privately owned, and “*Sex Education*”, also from the *Netflix* platform. The main purpose of this research study is not other than to obtain specific data to verify the dissemination of this type of educational programming.

Objectives

The general objective of this Doctoral Thesis is to analyse, from an educational-communicative perspective, fiction series aimed at teenagers in order to study the consumption, habits, and influence of the contents on the Spanish youth sector. Likewise, four specific objectives have been established, being these the following: To know the themes in the television series and their similarity with the difficulties that adolescents present in their daily lives; to study the characters that are exposed in these television series; to identify the values that television series transmit to young people through four selected television series; and, finally, to analyse the consumption habits, as well as the opinion of the viewers with the characters and themes that appear in these programmes.

Methodology

This research is based on two qualitative studies. In the first contact, a focus group was carried out with a total of 15 participants, all of them teenagers. The aim is to establish an approximation to the audiovisual consumption habits of this population group and, in addition, to find out which television series are the most popular among young people. This selection will lay the foundations for this research. Secondly, a content analysis of the audiovisual pieces is carried out, paying attention to the topics, characters and themes dealt with. As far as the quantitative study is concerned, a survey was carried out with a total of 40 items, divided into four dimensions: a) socio-demographic profile; b) consumption habits in audiovisual media; c) television series; d) educational television series for teenagers; *"HIT"*; *"Merlí"*; *"Élite"*; and *"Sex Education"*. The first 28 items, as well as questions 33, 35, 37, and 39 are closed-ended questions; while eight items (questions 29, 30, 31, 32, 32, 34, 36, 38, and 40) are Likert-type questions, where 1 is strongly disagree; 2 is disagree; 3 is agree; and 4 is strongly agree. The sample consisted of a total of 1,845 respondents. To analyse the results, the SPSS v.27 statistical programme was used, previously establishing the study dimensions and variables.

Results

The main results obtained show how, after analysing the television series, there is a preference for dealing with aspects that have a great impact on young people: The use of social networks, love, drugs, tobacco, sexual relations, bullying, death, illness, teenage pregnancy, disability, as well as homosexuality, and bisexuality. Among the characters analysed, there is a large representation of young people, who are the main characters, and whose plots and stories are the backbone of the series as a whole. It is shown that the gender equality of the characters is practically equal. In the same way, it can be seen that as the seasons of the series go by, the number of characters belonging to the LGTBQ+ collective is increasing. As far as the quantitative analysis is concerned, a total of 1,845 teenagers from the Community of Madrid took part, who stated that their favourite programmes are TV series, followed by quiz shows, choosing, above all, Video On Demand platforms. Likewise, of the total sample, 1,359 participants say that they watch TV series for teenagers. Among the participating population, the most popular series is *"Élite"*, followed by *"Sex Education"*, then *"HIT"*, and, finally, *"Merlí"*.

Conclusions

Among the main conclusions drawn from this study is that after analysing the four series under study, three of them (*"Merlí"*, *"HIT"*, and *"Élite"*) show a greater representation of male characters, while it is in *"Sex Education"* where female characters have a greater specific weight. In terms of sexual orientation, the group that represents the most characters is heterosexual, although it is true that the series *"Élite"* has a greater sexual diversity, featuring heterosexual, homosexual, and bisexual characters. Likewise, as far as cultural diversity is concerned, there is a predominance of Spanish nationality in all of them, with *"Élite"* having the largest sample of people of different nationalities. As far as quantita-

tive analysis is concerned, there is a clear preference for watching TV series among the young population, using Video On Demand platforms as the main format for viewing. Likewise, TV series for teenagers transmit ethical and moral values to the audience, as well as showing stereotypical behaviour and attitudes among the youth population. Only two of the series analysed are considered educational by the sample population selected for this study, these being “*Merlí*” and “*HIT*”, while the series considered most popular among young people is undoubtedly “*Élite*”. Likewise, it has been possible to verify that both the stories shown in the series “*Élite*” and in “*Sex Education*” do not show a correlation with the real life that young people have, according to what was expressed by the adolescents.

Keywords: Television, Video-On-Demand platforms, television series, education, teenagers

INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación se han convertido, en la actualidad, en un elemento esencial para la sociedad, afectando a los diversos sectores en mayor o menor medida. Sin embargo, tal y como expresa Campos-Freire (2015), los medios convencionales se encuentran inmersos en una verdadera transformación con el fin de adaptarse a la realidad digital que impera en la actualidad. En los últimos años, la llegada y asentamiento de las plataformas de vídeo bajo demanda ha supuesto una auténtica revolución dentro del campo de la comunicación y el entretenimiento (Martín-García et al., 2022).

Gracias a estas formas de ver televisión, según lo explicado por Quintas-Froufe y González-Neira, “el espectador actual no está atado a los horarios programados por las cadenas, sino que puede optar por visionar los contenidos cuando lo desee, bien grabados (*time-shift*) o viéndolos en *streaming* (VOD o televisión a la carta)” (2016, p. 380). Esta situación ha provocado que la audiencia haya modificado su comportamiento a la hora de ver contenido audiovisual siendo cada vez más activos y participativos, hecho que ha provocado que las plataformas audiovisuales presten una mayor atención a los contenidos que ofrecen (Suárez-Cousillas et al., 2019).

Por todo ello, Wu ha llegado a afirmar que

La apuesta de *Netflix*, imitada por *Amazon Studios* y otros, es sustituir el modelo de televisión tradicional por otro configurado a partir de los comportamientos y los valores de la generación de Internet. En lugar de alimentar una identidad colectiva con un contenido que atraiga a grandes audiencias, estos proveedores por *streaming* imaginan una cultura unida por gustos compartidos, más que por las horas arbitrarias de emisión (2014, p.11).

Sin lugar a dudas, uno de los grupos de población que más disfrutan de estas formas de visualización de contenidos audiovisuales son los jóvenes y adolescentes (Avalos, 2020). Entre las principales características que presentan estos colectivos son la conectividad, el uso de dispositivos electrónicos para mantenerse informados, el consumo desmesurado, los recursos limitados para establecer y mantener relaciones sociales y personales (Casas, 2020). Gallardo-Ortega et al., (2022) indican que todas estas características son la consecuencia de haber vivido en un entorno mediado por la tecnología. Asimismo, se ha podido observar como la forma que tienen los jóvenes de ver la televisión ha cambiado enormemente con respecto a otros grupos de edad, ya que las plataformas de vídeo bajo demanda cobran un papel relevante para ellos (Montalvo & Alvarado, 2019).

Entre los contenidos audiovisuales que más consumen los jóvenes se encuentra la ficción seriada, siendo uno de los géneros de series de televisión que más interés suscita. Además, este formato audiovisual para adolescentes presentan dos peculiaridades: 1) el público objetivo son los jóvenes, y 2) los ambientes más recurrentes son la familia y el instituto (Fedele & García-Muñoz, 2010; Lacalle, 2013). Por consiguiente, estas series, también conocidas como *teen series* muestran “contenidos que buscan la autenticidad, historias y personajes ligados a la realidad (y que) emplean una jerga juvenil, espontánea, propia de la clase social que representan” (Mateos-Pérez, 2021, p.154).

A raíz de lo expuesto, el propósito de la presente investigación se enmarca en estudiar, bajo un punto de vista educ comunicativo, las series de televisión para adolescentes. Esto permitirá conocer no solo el consumo que se hace de ellas, sino también los hábitos y la influencia de las historias desarrolladas sobre la población adolescente en España. Para ello, se realizó un focus grup con un total de 15 adolescentes con el fin de tener un primer acercamiento a los gustos e intereses de los jóvenes en materia de series de televisión, en general, y de series de televisión para adolescentes, en particular.

A raíz de este primer estudio, y teniendo en consideración la opinión de los participantes en ese encuentro, se han examinado un total de cuatro series de televisión, tres de origen español (“*Merlí*”, “*HIT*” y “*Élite*”) y una inglesa (“*Sex Education*”) a través de un análisis exhaustivo tanto de los contenidos y temáticas de las series, así como de los personajes que en ellas aparecen, desde una perspectiva educ comunicativa.

Para finalizar, como última parte del estudio, se centra en analizar la opinión de la población adolescente con ayuda de la colaboración de una muestra de 1.845 participantes cuyas edades están comprendidas entre los 12 y los 18 años de edad. A través de este instrumento, se indaga en aspectos relacionados con el consumo que tienen de los contenidos audiovisuales, así como de las series de televisión analizadas en esta Tesis Doctoral.

Para poder realizar esta investigación, se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura ya existente en diferentes bases de datos, tomando en consideración artículos de revistas científicas indexadas en JCR y SCOPUS, así como libros y revistas electrónicas con el objetivo de recopilar información detallada y exhaustiva sobre el objeto de estudio planteado. Por lo tanto, dicho marco teórico se ha estructurado en torno a cinco ejes diferenciados: 1) la sociedad de la comunicación, donde se recogen aspectos referentes a la comunicación en la sociedad actual, así como la competencia comunicativa y el desarrollo de las nuevas generaciones en estos contextos comunicacionales; 2) la evolución de los medios de comunicación e información, integrando los medios analógicos como precursores del cambio, la influencia de la sociedad digital en el panorama comunicativo y los nuevos modelos de difusión audiovisual y la influencia de la narrativa transmedia; 3) el desarrollo y la influencia de la narrativa entre los adolescentes, analizando la educomunicación en la sociedad audiovisual, así como el estudio de conceptos como la competencia mediática, la alfabetización mediática y digital, y la educación mediática, para continuar con la televisión educativa y la construcción de identidades y hábitos entre la audiencia; 4) las series de televisión, la educación y los adolescentes, reflexionando sobre los desafíos educativos, la relación existente entre el entretenimiento y el aprendizaje, así como la justificación teórica de términos como el infoentretenimiento y el eduentretenimiento o el fenómeno *fandom*; y 5) la educación emocional y la educación en valores, destacando la Inteligencia Emocional dentro del contexto educativo y juvenil, para acabar con los mitos y estereotipos presentes en la educación en valores, así como la clase de valores existentes y la relevancia que estos posee.

Gracias a todo este estudio, se han planteado una serie de conclusiones y líneas de investigación futuras. En ellas, se considera necesario conocer la opinión de toda la comunidad educativa, no solo adolescentes, sino también docentes, tanto de la enseñanza reglada como no reglada y universitaria. Del mismo modo, es destacable conocer la opinión y desafío dentro del ámbito familiar acerca de las series de televisión para adolescentes, así como la perspectiva educativa que este tipo de programación transmite a la audiencia.

MARCO TEÓRICO

1. LA SOCIEDAD DE LA COMUNICACIÓN: COMPETENCIA COMUNICATIVA

Tradicionalmente, y después de comprobar los cambios que se están generando tanto a nivel social como a nivel comunicativo, y desde una perspectiva formal-no formal, ha sido necesario crear nuevas adaptaciones frente a las deficiencias que han aparecido a través de cada momento y cultura. Específicamente, Freire (1968) señalaba que es obligatorio defender tanto el diálogo como la reflexión, ya que se consideran requisitos fundamentales para lograr que el proceso social e individual avance. Con el paso del tiempo, la humanidad ha ido cambiando como consecuencia de la irrupción de la tecnología en diferentes sectores -económico, cultural o educativo- (Amores & de-Casas-Moreno, 2019). A día de hoy, es necesario reconocer que, a través de la Sociedad del Conocimiento, donde los medios de comunicación han cobrado especial notoriedad, se han alzado las múltiples disimilitudes, tanto en el terreno audiovisual como el tecnológico (Renés, et al., 2018).

El concepto de competencia, de origen griego, está compuesto por dos acepciones: agonía y agonistes, siendo este último el que hace referencia al individuo, que competía en las olimpiadas con el propósito de ganar. Por lo tanto, se puede considerar las competencias como el conjunto de destrezas y habilidades relacionadas con las diferentes categorías como, por ejemplo, las aptitudes cognitivas y motoras, así como todas aquellas informaciones que facilitan el desarrollo de cualquier actividad (Pompa & Pérez, 2015). Además, este término hace referencia a la labor que realiza cualquier persona en el terreno laboral. Múltiples autores como Vargas (2006) y Pérez y Delgado (2012), retoman lo ya expuesto por Perrenoud (2000), haciendo hincapié sobre este conocimiento. Por un lado, Vargas (2006) señala que se trata de una destreza capaz de mover diferentes elementos a nivel cognitivo con el fin de confrontar una serie de posturas distintas. Asimismo, define la competencia como toda una habilidad, la cual es capaz de ser medida, y que resulta vital para llevar a cabo una tarea de manera eficiente. Es por ello que el estudio de las competencias tiene como principal propósito reconocer los conocimientos (*knowledge*), destrezas (*skills*), habilidades (*abilites*) y comportamientos estimulantes (*enabling behaviours*) que los usuarios deben poseer y manifestar con el fin de lograr sus propósitos y finalidades. Continuando el autor, añade que todas

aquellas interpretaciones sobre las competencias basadas en una agrupación de destrezas y habilidades han generado una percepción del término, entendido como una serie de aptitudes y disposiciones activas. Esto va a derivar en que una función, para que sea competente, debe llevar aparejado una serie de particularidades, funciones y talentos, que forman parte de la vida de cada individuo, generando la activación de todo ese conocimiento en su rutina diaria.

En otro sentido, Pérez y Delgado (2012) apuntan que, ya desde finales del siglo XX, se aprecia como el uso de este concepto comienza a integrarse dentro del ámbito educativo. Según Ferrés y Piscitelli (2012), es importante reconocer la importancia del término dentro de la esfera empresarial. Sin embargo, la irrupción de esta idea dentro del ámbito educativo es innegable en numerosos países. El principal objetivo de la integración de las competencias en el sistema educativo es el de contribuir a la formación de los estudiantes con el firme propósito de ser capaces de desarrollar eficazmente cualquier trabajo. Atendiendo a la misma línea, y según lo expuesto por Ferrés y Piscitelli, se puede observar que “se suele entender por competencia una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto” (2012, p.76). Por su parte, Aguaded y Pérez se refieren a la competencia clave como

Un conjunto multifuncional y transferible de conocimientos, capacidades y actitudes que necesitan todos los protagonistas de los procesos de educación obligatoria que permiten el desarrollo personal de los individuos, su inclusión en la sociedad y su acceso al mundo laboral. Dado que estas características deberían poder ser transferibles, también sería necesario aspirar a su implementación en determinados contextos y situaciones, entre ellos los entornos informales y contextos de ocio (2012, p.26).

Hoy en día, resulta evidente la necesidad de replantearse la educación en consonancia con los modelos educativos existentes en la actualidad, donde las competencias cobran cada vez más significado dentro del sistema educativo. Pero esto no es algo que meramente deba aparecer en un documento escrito, sino que debe modificarse atendiendo a una nueva organización metodológica, que permita un desarrollo de las mismas siendo lo más productivo posible (Neira et al., 2018). Dentro del ámbito educativo, las competencias son consideradas como aquellos fundamentos capaces de distinguir todas aquellas oportunidades, así como destrezas, habilidades y conocimientos dentro de un amplio rango, que se conciben para una serie de propósitos específicos (Pompa & Pérez, 2015).

En la misma línea de estudio, deben estar integradas en la práctica docente, siendo esta lo más real posible. Tal y como expresa Bolívar (2012), el planteamiento realizado en materia de competencias admite dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la consecución de destrezas cada vez más complicadas, facilitando la integración en un ambiente, que se encuentra en constante cambio con la integración de nuevos saberes.

Además, estas posibilitan solucionar las diferentes situaciones conflictivas, que se generen en el día a día. Por lo tanto, y continuando con lo expuesto por el autor, las competencias básicas son todas aquellas destrezas y habilidades que todo estudiante debe adquirir una vez que haya finalizado su etapa escolar, por lo que el Estado debe asumir y asegurar que ocurra.

De igual modo que el desarrollo de diferentes competencias poseen un gran valor dentro del campo educativo, tienen una gran influencia y repercusión también en el ámbito comunicativo, ya que posibilitan entender la realidad de lo que ocurre en el mundo y, así, relacionarse con él. A pesar de esto, no se asegura el desarrollo de destrezas y habilidades básicas morales y éticas con el simple uso de forma pasiva de la información recibida a través de los distintos medios disponibles a su alcance. Es por ello que una de las obligaciones de la sociedad es educar e instruir a los alumnos, sobre todo, dentro del centro educativo, siendo este considerado como “prodiseñadores de contenido” (Hernández et al., 2017).

Por otro lado, debido a las reformas sufridas a nivel social, tecnológico y también informático, se requiere de una adecuada alfabetización con el fin último de poder obtener todas aquellas competencias de una forma juiciosa, permitiendo que la población aumente la adquisición de las mismas (Caldeiro-Pérez & Aguaded, 2015). Sin duda, los medios de comunicación en la actualidad favorecen que exista una relación de interacción con los demás, lo que conlleva a que existan individuos cada vez más responsables y críticos. Así lo expresa Marta-Lazo al decir que una educación basada en medios implica un “análisis crítico de los mensajes, la creación ética y responsable de contenidos y la interacción ciudadana” (2018, p.48). Es una realidad que hay una clara diferencia entre el consumo de los medios de comunicación que realiza la población juvenil, por una parte, y los adultos, por otra, quienes se encuentra cada vez más distanciados por factores tales como la edad, vivencias, uso de medio tecnológicos o personas que ejercen una cierta influencia sobre las personas (Herrero-Curiel & La-Rosa, 2022).

Por todo lo expuesto hasta el momento, se aprecia una transformación hacia la conocida como Sociedad del Conocimiento. Esta requiere de una serie de propuestas a nivel social y educativo, debido a las nuevas necesidades de la sociedad digital y, como consecuencia, de la gran repercusión que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen en la actualidad (Sanabria & Cepeda, 2016). En esta situación, el rol del profesor juega un papel fundamental, asumiendo que la idea de competencia supone el desarrollo de más aspectos, no tan solo de los tradicionales, sino también de aquellos relacionados con el análisis, la producción y su posterior valoración, implicando acciones asociadas con las destrezas de carácter ético, de gestión, cívicas y sociales, siendo las principales las competencias comunicativas (Tirocchi, 2019).

Por lo tanto, dentro de este apartado se pretende estudiar la evolución y las formas actuales en el terreno de la comunicación, explicando los términos de competencia comunicativa, mediática y digital para concluir con la forma en la que las nuevas generaciones se relacionan en un mundo hipercomunicado.

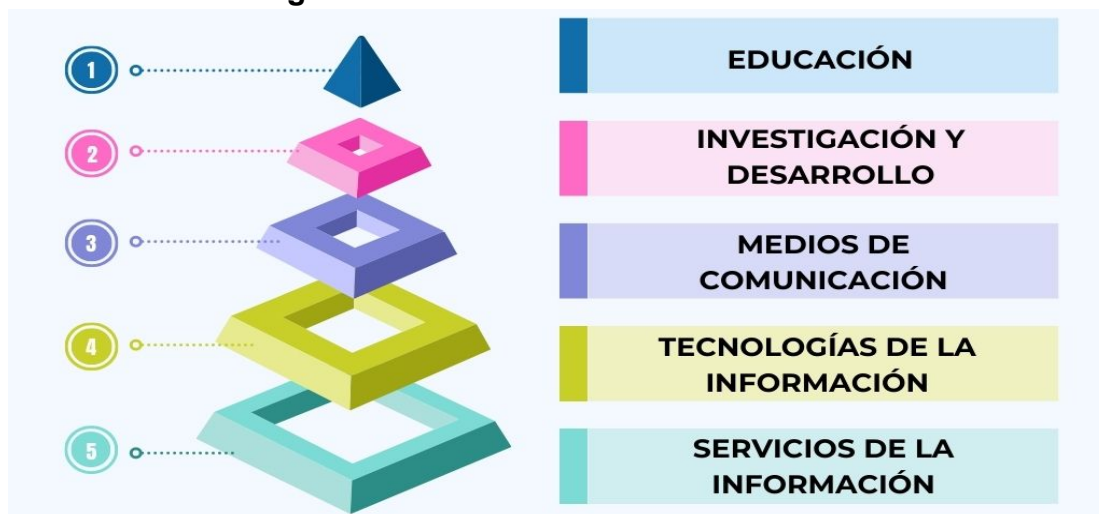
1.1. La comunicación en la sociedad actual

En los últimos años del siglo XX surgen nuevas expresiones que hacían alusión a la dirección en la que estaba apuntando la sociedad actual, como “Sociedad de la Información”, “Sociedad del Conocimiento” o “Sociedad del Aprendizaje”. Posteriormente, en el siglo XXI la sociedad se desarrolla dentro de una realidad influenciada por nuevos desafíos y amenazas, asentando una sociedad alrededor de estos conceptos (Alfonso, 2016).

En relación al origen del término de “Sociedad de la Información”, este concepto surgió con la sociedad post-industrial en el año 1914, donde Penty (2004) explicó que el desarrollo de la sociedad se basaría en la reciprocidad a la hora de enviar y recibir la información entre los individuos por medio de la formación de diferentes grupos, agrupaciones o asociaciones.

Especial mención se merece Machlup (1962) a la hora de hablar sobre ello en las primeras décadas del siglo XX, ya que es considerada la primera persona que utiliza este término en su primer trabajo *“La producción y distribución del trabajo en Estados Unidos”*. A través de este estudio se asentaron las bases del sector del conocimiento sobre cinco pilares básicos: educación; investigación y desarrollo; medios de comunicación; tecnologías de la información; y servicios de la información, promoviendo la empresa del conocimiento (Machlup, 1962; Rooney, 2014) (Figura 1).

Figura 1. Bases del sector del conocimiento



Fuente: Machlup (1962) y Rooney (2014).

Por otra parte, el investigador Bell (1976) continuó con la propuesta de Penty al describir una nueva sociedad, la Sociedad Postindustrial, asentada sobre una sociedad basada en la información y la comunicación, o los intercambios y posterior recogida de datos, entre otros. Por otra parte, Masuda (1981; 1984) definió las peculiaridades de esta Sociedad Postindustrial, donde las limitaciones de elaboración y fabricación son una consecuencia de la creación y posterior difusión de la información de las economías modernas (Casas, 2010).

Al hablar de la Sociedad de la Información se hace mención a la trascendencia que se ha otorgado, tanto a la comunicación como a la información en nuestros días, llegando a implicar tanto las relaciones a nivel sociales como en otros niveles, ya sea el económico y el cultural (Alfonso, 2016). Es por ello que se considera necesario hacer referencia a la función primordial que tienen la información y la comunicación dentro de la sociedad en todos sus niveles (Toniatti, 1991). A nivel sociológico, Castells (1997) se decanta por utilizar la expresión “Sociedad Informacional” sobre “Sociedad de la Información”, prevaleciendo en esta última el rol que tiene la sociedad, mientras que el concepto informacional designa una serie de características en concreto, donde la creación, evolución y traspaso de información han llegado a convertirse en elementos esenciales de poder gracias a la innovación tecnológica que acaba de surgir.

Frente a una sociedad preindustrial, que no sabe leer ni escribir, con una organización altamente estructurada por clases sociales y donde escaseaban los medios de comunicación y transporte, hacen su aparición poblaciones más organizadas a nivel industrial. En ella, la educación y los procesos de alfabetización entre la ciudadanía cobra una especial relevancia, sin clases sociales jerarquizadas, donde la población toma la palabra, comenzando a asentar verdaderos sistemas de comunicación (Blázquez, 2001). Es por ello que se ha llegado a la conclusión de que no es viable imaginar la creación de una población sin estar incluida en ella la información (Alfonso, 2016).

Dentro de la Sociedad de la Información, es fundamental integrar la comprensión, el tratamiento y la información dentro del proceso comunicativo (Cervantes, 2007). La mayor parte de esta sociedad tiene como objetivo ayudar a la creación de servicios, fundamentados en el procesamiento y posterior uso de la información (Castells, 1997). Dichas actuaciones se encuentran vinculadas con los procesos de comunicación, siendo estos uno de los ejes vertebradores de la sociedad, y considerando la ciencia y la tecnología las verdaderas potencias de producción (Aristovnik, 2014).

El nexo de unión que se establece entre la Sociedad de la Información y la tecnología se debe de tener en cuenta que ambos términos van unidos, aunque es necesario tener presente que la tecnología no es la base de esta sociedad, si no la información, y así lo expresó Webster (1994). El autor integró dentro de esta sociedad cinco elementos clave: la información, la economía, la ocupacional, el espacio y la cultura.

Por lo tanto, al no estar incluido en esta lista el término tecnología, este no puede estar integrado como componente principal de este tipo de sociedad (Figura 2).

Figura 2. Sociedad de la Información



Fuente: Webster (1994).

Por el contrario, Castells (2007) considera que la Sociedad de la Información, la cual también puede ser clasificada como era informática, es una consecuencia de la transformación a nivel tecnológico fundamentada en torno a las tecnologías digitales de la información y la comunicación, aunque no sea esta la causa principal. Por todo ello, se concluye que la Sociedad de la Información surge en los primeros años del siglo XX como consecuencia de la influencia de los *mass media*, donde se integran el teléfono, el cine, la radio, la prensa y la televisión, para añadir años más tarde las TIC. Esta convergencia de medios provocó la tecnologización y a su fusión con las tecnologías ya existentes anteriormente (Salvat & Serrano, 2011). Gracias al apogeo de estas tecnologías y a la transformación digital vivida, esta sociedad basada en la información está en pleno auge, debido al aumento en el volumen, la rapidez y la calidad de información consolidando los procesos informativos (Polo, 2020).

El final del siglo XX y la llegada del nuevo milenio ha provocado un enorme cambio en la manera de estructurar aspectos relacionados con la economía, la sociedad o la política. Esto conlleva que se conformara una nueva estructura social sustentada en una base donde el conocimiento y la información se convertirían en elementos claves para la sociedad, provocando que tanto el dinero como los recursos naturales perdieran fuerza (Tedesco, 1998). A raíz de estas ideas, el concepto de Sociedad del Conocimiento cobra mayor fuerza, provocando una enorme modificación en la vida de las personas, así como en la relación existente entre los términos de espacio y tiempo (Jurado-Torres & Sánchez-Campos, 2016). Múltiples países han superado ya la Sociedad de la Información, para dar paso a esta segunda etapa, la cual se dirige a solucionar dificultades usando como base las TIC, así como los valores relativos al respeto, a la honestidad y a la igualdad (Salazar-Silva, 2016; Tobón, 2017).

La sociedad actual vive en una realidad que gira en torno a las TIC, donde la existencia de Internet tiene un peso específico, influenciando, en gran medida, los nuevos roles de comunicación entre la población. Esta evolución genera una sociedad basada en la rapidez, la inconsistencia o la sencillez a la hora de acceder a la información; favoreciendo lo que se conoce como “conectividad total”, también denominada como “Internet del todo”, siendo su influencia una evidencia incuestionable (Renés, 2019). Es por ello que las TIC se han convertido en una parte esencial entre la población mundial (Forteza-Martínez et al., 2020).

La irrupción de la denominada “era digital” y, también, las TIC, han supuesto un verdadero aumento en el uso de las herramientas tecnológicas desconocidas hasta la fecha, provocando que la sociedad se haya visto modificada en lo que se conoce como la Sociedad del Conocimiento (Franco, 2005).

Según Sakaiya (1995), este término se utiliza para explicar el concepto que se tiene sobre la conformación de la sociedad del futuro. El afianzamiento de este tipo de sociedad ha permitido diferentes desafíos para los países, el comercio y la sociedad en general, siendo uno de los más notables la constitución del capital humano no sólo dentro del terreno social, sino también en el económico (Pedraja, 2017).

En este sentido, la Sociedad del Conocimiento, o *Knowledge Society*, es una expresión acuñada por Ducker (1969; 1993), la cual convivió junto a la Sociedad de la Información, afianzándose como nuevo modelo de sociedad. Según Bell (1976), el conocimiento es el conjunto de declaraciones y enunciados los cuales giran entorno a planteamientos y conceptos que se basan en juicios meditados, transmitiéndose a la población a través de los diferentes medios de comunicación. Por su parte, Porat (1977) describe la información como todos aquellos datos y referencias que se han estructurado, fundamentado y transmitido. Continuando con lo expuesto por Sanz, la Sociedad del Conocimiento es toda “aquella en que los ciudadanos disponen de un acceso prácticamente ilimitado e inmediato a la información y en la que esta, su procesamiento y transmisión actúan como factores decisivos en toda la actividad de los individuos, desde sus relaciones económicas hasta el ocio y la vida pública” (2000. P.10).

De acuerdo con Castelfranchi (2007), la Sociedad del Conocimiento se diferencia de la Sociedad de la Información, principalmente, en que la primera contribuye a alterar y cambiar la información en elementos que ofrezcan a la población recursos para llevar a cabo medidas objetivas y prácticas; mientras que la Sociedad de la Información se limita a editar y divulgar información sin más. Asimismo, se reflexiona acerca de la disparidad entre los dos tipos de sociedades, llegando a explicar que la Sociedad de la Información está estrechamente ligada al concepto de novedad tecnológica; mientras que la idea de la Sociedad del Conocimiento incorpora modificaciones en diferentes ámbitos de la sociedad, como la cultura, la economía o la cultura, así como un punto de vista más abierto y variado (UNESCO, 2003).

Dentro de la Sociedad del Conocimiento, también se debe procurar y respaldar los derechos y la igualdad de todas las personas a poder acercarse y acceder a la información para poder relacionarse y generar conocimiento (Hamelink, 2003). Sin embargo, el simple hecho de poder llegar a la información no significa que la sociedad esté capacitada para saber utilizar todas las ocasiones que esta ofrece para aumentar y progresar en su forma de vida, lo cual requiere de un correcto incremento y mejora en lo que a las habilidades y destrezas se refiere (Sen, 2000). La Sociedad del Conocimiento aparece como resultado de las transformaciones generadas en la población, provocado, en gran medida, por los cambios a nivel tecnológico en distintos ámbitos: la informática, los medios de comunicación y las telecomunicaciones, donde destaca particularmente Internet (Sánz, 2000), donde también puede ser añadida la ingeniería genética (Castells, 2002).

Cabe destacar el papel que tiene Internet en la actualidad como instrumento social, siendo este considerado no como una potencia comunicativa más, sino que se ha llegado a comparar con la relevancia que tuvo en su época la máquina de vapor y después el motor eléctrico en la sociedad industrial (Castells, 2002) ya que, tal y como expresan Llorca-Abad y Gamir-Ríos (2023), con el paso del siglo XX al XXI se produjo un crecimiento imparable de Internet como medio de comunicación. A pesar de que Internet surge en los años 90, este medio comienza a establecerse a partir de tres pilares básicos: la irrupción de la tecnología conocida como red de redes (*World Wide Web*), la transformación a nivel institucional dentro de su administración interna y, por último, las transformaciones que se han llevado a cabo dentro de la organización de la sociedad (Castells, 2014).

Históricamente, a finales del siglo XX, gracias a la llegada de los ordenadores, se fomentó el crecimiento de Internet, teniendo una propagación a nivel mundial con el inicio del nuevo milenio. En la década de 2010, se extiende la utilización universal y, por ende, la interconexión de los aparatos tecnológicos, llegando a instaurar la denominada red ubicua. Esta realidad llevará a la población a convertirse en una sociedad digital, repercutiendo en la vida diaria de la ciudadanía a la hora de realizar actividades cotidianas, así como las relaciones interpersonales. Del mismo modo, el mundo laboral también se verá afectado, creándose nuevos puestos de trabajos basados en la digitalización (Polo, 2020). Como consecuencia, esta sociedad actual se le ha denominado Sociedad Red (Castells, 1997).

Esta nueva realidad se comenzó, por tanto, a conformar en las últimas dos décadas del siglo XX y ha alterado la vida diaria de las personas, llegando a ser considerada como una de las grandes transformaciones e innovaciones dentro de la historia a nivel mundial (Castells, 2020).

La denominada como Sociedad Red es la manera de estructuración social apoyada sobre la información (Castells, 2006), caracterizada por una sociedad que fundamenta sus sistemas de comunicación en procesos digitales en todos los ámbitos de la vida. Además, van-Dijk (2006) denomina a esta sociedad como aquella estructuración a nivel social cuyas bases se asientan sobre las redes sociales, así como en los medios, los cuales van a promover una estructuración en todos y cada uno de los niveles que componen la sociedad.

Por último, hay que señalar que las relaciones personales y los procesos de comunicación establecidos entre los individuos han tenido una gran modificación, nunca antes conocida, debido a la aparición de Internet (Castells, 2014). Dentro de esta nueva realidad social se debe de tener presente que las relaciones se van a establecer, en numerosas ocasiones, a través de los sistemas digitales, consiguiendo una progresiva sustitución de las comunicaciones de manera presencial entre los individuos (van-Dijk, 2006). Además, el poder informativo se encuentra a día de hoy en las redes y ya no tanto en los medios tradicionales (Castells & Cardoso, 1996).

Las oportunidades que ofrece la tecnología están estrechamente relacionadas con la accesibilidad y la competitividad. Los dispositivos tecnológicos se han convertido en un verdadero instrumento para compartir la información, alterando aspectos básicos de las personas como la memoria y la actitud, así como la personalidad (Echevarría, 1999; 2000), provocando gran cantidad de cambios tanto a nivel social, como en el económico y cultural (Sánchez-Caballé et al., 2020). Según Drucker (2004), la Sociedad del Conocimiento será cada vez más competitiva, debido a la facilidad de acceso a la información. Por otro lado, Tedesco (2000) hace referencia a que la organización de la información que se recibe ofrece más posibilidades gracias a las tecnologías de tipo digital, provocando la eliminación de las barreras políticas y sociales en la comunicación. Este concepto admite la enorme importancia que tienen en todos los países la generación del conocimiento y el progreso que las tecnologías tienen dentro de estos (Marrero, 2007). Como consecuencia de los cambios que se producen a nivel social, se produce una modificación en el proceso educativo; por ello, de-Pablos (2010) enfatiza en que esta realidad constituirá la sociedad actual, proponiendo a los centros escolares nuevos planteamientos a nivel educativo ya que la educación debe dar respuesta a las necesidades actuales que la sociedad presente.

En esta misma línea de estudio, la educación juega un papel fundamental en el desarrollo de las nuevas habilidades de la población, ya que les dota de las herramientas necesarias para afrontar los retos que la sociedad tiene (Caliskan et al., 2017). Además, de acuerdo con Ramírez (2015), esta sociedad en la que prima el conocimiento concede una importancia vital a la educación continua, así como al desarrollo de las habilidades básicas con el fin de afrontar la resolución de conflictos dentro de una sociedad que se encuentra en constante cambio.

Por su parte, García (2008) señala que la educación no se mantiene estática, ya que se requiere realizar el proceso de aprendizaje dentro de diferentes ámbitos y espacios. En líneas generales, dentro del contexto social y cultural en el cual se desenvuelve actualmente la ciudadanía, se requiere de sistemas educativos actualizados que formen a la población de acuerdo con los actuales requerimientos tecnológicos y digitales (López-Belmonte et al., 2020). Según Buckworth (2017), la formación en la actualidad de los profesores se basa en obtener el máximo rendimiento académico en su alumnado, lo que significa proporcionar a los estudiantes de todas aquellas destrezas y habilidades profesionales, garantizando su éxito en su labor docente. Esto conlleva que, para la correcta formación de la población, el docente debe desarrollar todas las habilidades necesarias para transmitir las con éxito entre los estudiantes (Canto, 2016).

Por lo tanto, uno de los mayores desafíos que se le plantea a la sociedad en general, y a las familias y a los centros educativos en particular, es formar a los niños y jóvenes en una correcta alfabetización digital, debido a que la utilización de las TIC se debe de llevar a cabo desde un punto de vista crítico, promoviendo una serie de destrezas y habilidades específicas para ello (Sánchez et al., 2017). Comprender y saber usar las tecnologías existentes hoy en día de una manera autónoma e independiente es un requisito fundamental para saber manejarse sin problemas en un ambiente global y, en ocasiones, complicado. En numerosas ocasiones los progenitores son los que muestran un nivel deficitario en su uso, provocado como consecuencia del escaso uso que realizan de estos recursos tecnológicos e, incluso, por otros factores externos como la edad (Sánchez et al., 2017). Por todo ello, uno de los mayores retos a los que se enfrenta la sociedad actual, no es tanto la brecha digital en sí para muchos grupos de la sociedad, sino por los riesgos que se corren al no utilizar de manera crítica los recursos existentes (Benedetto et al., 2019).

Por otro lado, los centros educativos deben de ir evolucionando de la misma manera que lo hace la sociedad en la que se encuentran. Es por ello por lo que la aparición de las TIC ha generado que estas lleguen a ser una parte esencial de la vida diaria de la población. La repercusión sobre la educación va a generar nuevos desafíos para los docentes, siendo necesaria una formación básica con el fin de transmitir una enseñanza óptima (Forteza et al., 2020). Dentro de este contexto, Ikka (2013) propone diferentes tipos de implementación sobre las cuatro funciones sociales que tiene la educación dentro de la sociedad del conocimiento: red de información, aprendizaje continuo y creación de contenidos, diversidad cultural, y destrezas de las personas para tomar decisiones.

Asimismo, los profesionales de la educación viven en un continuo proceso de formación, llegando a ser en un verdadero modelo para los estudiantes. Ellos se convierten en los verdaderos actores de su proceso de enseñanza – aprendizaje. Es por ello que, como consecuencia de la realidad en la que vive la sociedad (el desarrollo del saber científico y tecnológico; los flujos migratorios entre ciudadanos y países, o la globalización), la realidad educativa implica que se deban desarrollar nuevas competencias, además de las tradicionales como la lecto-escritura o la lógica-matemática (Mañas & Roig, 2019).

Entre los beneficios que la nueva etapa digital ofrece a la población se encuentra el hecho de brindar una amplia variedad en lo que a posibilidades a nivel comunicativo se refiere. Este aporte contribuye a generar una mayor amplitud a la hora de trabajar en el mundo de la comunicación, perdiendo ese carácter único que tenían hasta el momento los medios tradicionales de información (Larrégola, 1998). Por este motivo, la repercusión que tiene el mundo informático sobre el proceso comunicativo en la actualidad es muy amplio, los cuales van desde el registro de la información hasta su posterior distribución, pasando por su utilización y almacenamiento (Jódar, 2010).

Múltiples investigadores como Castells (2003) ya enmarcaron la sociedad actual dentro de lo que se ha denominado como Sociedad Red, siendo esta considerada como “la nueva estructura social de la Era de la Información, basada en redes de producción, poder y experiencia” (2003, p. 350). Continuando con esta línea de estudio, Medina & Ballano (2015), designan a la población actual como la “sociedad mediatizada”, donde no solo los medios, sino también las tecnologías han llegado a ser verdaderos mediadores educativos. Asimismo, Jiménez (2002) introduce un término innovador en aquellos años, “*techné*”, que es todo aquello que posibilita a un individuo a denominar algo que no es fácil explicar por sus características inherentes, sino que este es el resultado de un proceso de fabricación donde ha intervenido la mano del hombre (Cabrera, 2004) y, por consiguiente, es “constitutivo de lo humano” (Fernández & López, 2018, p.138).

Por todo ello, se debe cuestionar cuál es la función que posee la Sociedad Red dentro de un mundo globalizado y, además, cómo se puede lograr que la población consolide sus competencias básicas para que, a su vez, se promuevan actitudes y comportamientos claves que fomenten un comportamiento crítico y ético ante las circunstancias y realidades en las que actúan (Renés, 2019). Siguiendo con lo expuesto por Uriarte y Acevedo (2018), la Sociedad Red debe ser considerada como un punto de partida que va a conformar el inicio del cambio que vive la sociedad actual, teniendo esta modificación digital consecuencias sobre la estructuración social, llegando a haber establecido ya servicios o empresas digitales. De acuerdo con Salvat y Serrano,

Vivimos en una Sociedad de la Información condicionada por las nuevas tecnologías donde se da la tendencia a prescindir de lo natural, es decir, a la emergencia de un medio artificial nuevo, que llamamos virtual (...). Las nuevas tecnologías no se limitan ya a dominar sobre lo natural, es decir, a reproducirlo generando una realidad que siendo natural aparece mediatizada en su reproducción por la máquina, sino que ahora lo que hace es producirlo directamente generando una realidad nueva (2011, p.46).

Por otra parte, la Sociedad Red de la Información y la Comunicación está logrando, actualmente, consecuencias en el ámbito psicosocial, especialmente en el terreno de la comunicación. De acuerdo a lo expresado por Green y Gary, y citado por Berlanda et al., (2018), todas y cada una de nuestras formas de comunicación se establecen a partir de términos líquidos y fraccionado a nivel semántico, debido a que se han rendido a la posmodernidad, donde imperan unos significados invariables, permanentes y fijos. Asimismo, se ha podido constatar como cada vez se necesitan más dispositivos móviles para acceder a la información, ya que la sociedad así lo requiere, provocando que los procesos comunicativos sean distintos y modificando la realidad de los medios de comunicación (Salcines et al., 2018).

Frente a esta situación, Ballesta y Cerezo hacen constar que “las instituciones mediadoras en la formación de los jóvenes “escuela y familia” necesitan comprender el proceso de inmersión en esa cibersociedad” (2011, p.134). De acuerdo con Sibilia (2012), al hacer referencia a la realidad de la de esta sociedad digitalizada, afirma que “las tendencias virtualizantes y digitalizantes de la teleinformática hace que la gente se que se relaciona vía Internet, por ejemplo, prescinda del encuentro físico de los cuerpos para crear lazos afectivos” (2012, p.34). Continuando con el autor, hay que destacar que es por ello necesario recordar que la personas han cambiado como consecuencia de la irrupción de las TIC, cambiando sus intereses, preferencias y dificultades.

Siguiendo con lo anteriormente expuesto, cabe mencionar la inclusión de los mensajes de texto en el proceso comunicativo donde, en la mayoría de los casos, son utilizados para transmitir información o crear una comunicación superflua. Esto deriva como consecuencia impuesta por la sociedad de mantener una comunicación rápida e inmediata, imposibilitando una comunicación más profunda y reflexiva entre los individuos (Benedetto et al., 2019). Según la opinión de Han (2013), la sociedad que vive inmersa en esta realidad presenta los patrones de conducta de una sociedad de consumo, concediéndole al mercado una relevancia hasta la fecha desconocida. Es más, el investigador señala que en esta sociedad postmoderna, “se renuncia a toda peculiaridad de las cosas. Estas no desaparecen en la oscuridad, sino en el exceso de iluminación” (2013, p.16).

En este orden, un claro ejemplo de un medio que ha revolucionado las formas de comunicación actual es, sin lugar a dudas, Internet. Según Cabrera (2001), la irrupción de Internet ha sido considerada como uno de los últimos movimientos transformadores a nivel tecnológico, repercutiendo sobre el mundo de la comunicación. Por otra parte, se puede apreciar un cierto paralelismo entre los medios de comunicación tradicionales y las formas actuales existentes en la sociedad. Así lo expresa Campo (2011), al afirmar que cualquier cambio surgido a nivel tecnológico ha conllevado un proceso de celeridad a lo largo de la historia en el campo de la comunicación, haciendo posible que todos los medios, tanto los habituales como los más recientes, puedan adaptarse y convivir todos juntos. Manovich (2005), por su parte, considera que las nuevas formas sociales, culturales y comunicativas se verán dominadas por un ordenador. Esta afirmación supone una verdadera transformación a cualquier ámbito de la sociedad, generando innumerables opciones de comunicación gracias a la ingente cantidad de datos que se pueden transferir. Esto conlleva que se puedan difundir numerosas noticias en los múltiples canales existentes y, a la vez, ofrecer la posibilidad de crear diferentes canales especializados. Con estos cambios, el usuario sustituye su rol de pasivo a activo, pudiendo elegir qué contenidos van a consumir (Negroponte, 2000).

Como consecuencia de la transformación tecnológica que se ha llevado a cabo en los últimos tiempos, ha surgido una sociedad basada en la información y en la tecnología. Esta es definida por todas aquellas acciones de recepción, generación, gestión y utilización de la información que se generan gracias a las TIC, necesitando de una correcta alfabetización (Área, 2012; Área et al., 2015; Peñalva & Irazabal, 2015). Dentro de este ámbito, cabe destacar el término de ciudadanía digital, referido a una nueva manera de comportarse dentro de un mundo globalizado. Este término alude a la necesidad de utilizar la Red como método cotidiano para acceder a la comunicación, así como fomentar la colaboración y participación ciudadana (Pineda, 2011). En los últimos tiempos, la Web 2.0 ha modificado las normas establecidas en el terreno de la comunicación basados en modelos tradicionales (Aparici, 2010; Área et al., 2012; Área & Pessoa, 2012). Esto es lo que Castells (2005) califica como Sociedad de la Información, la cual ha evolucionado de una estructura sólida en el siglo XIX a una Sociedad Líquida, propia del siglo XX, donde el saber es variable y cambia a cada momento (Bauman, 2006). Esta realidad es lo que van-Dijk (2006) y Castells (2006) han denominado como la Sociedad Red, determinada por su estructura en torno a las redes digitales, reemplazando a las redes habituales de comunicación presencial (Crespi & Cañabate, 2010).

De acuerdo con lo expuesto por Iyengar y Kinder (1987), se puede observar cómo los medios de comunicación utilizados en aquel momento eran capaces de influir notablemente en la opinión de los usuarios. De este modo, se podía comprobar, a través de la influencia que tenía entre la sociedad, el simple hecho de alterar el orden de las noticias, ya que daba lugar a considerar unas noticias más importantes que otras según el orden en el que eran mostradas. En la actualidad, esta exclusividad ha quedado en entredicho debido, entre otras razones, a la inclusión de las redes sociales como medio principal de comunicación entre la población.

Las redes sociales se utilizan como un medio de contacto, permitiendo que la población sea capaz de organizarse a nivel social. Uno de los aspectos más importantes de estas formas de comunicación actuales es el hecho de poder seguir aquellas noticias marcadas por la tendencia en un momento determinado y que son difundidas de manera rápida, favoreciendo a crear narrativas en el terreno político sin mediación (Earl & Kimport, 2011; Gainous & Wagner, 2014; Barberá et al., 2015).

Hay que destacar que, a la hora de hacer referencia al consumo de noticias, se puede observar cómo se ha producido un cambio en los medios tradicionales, ya que los gastos de producción son elevados y, en numerosas ocasiones, no siempre los beneficios que se obtienen son los esperados. Además, esto supone una brecha entre el número de producciones que se emiten por parte de los medios y el uso que de ellos hacen los individuos (Althaus et al., 2009; Boczkowski et al., 2017; Aruguete & Calvo, 2018). Por su parte, la producción de la comunicación a través de las redes sociales supone un gasto inferior a los anteriormente mencionados y, por otro lado, se puede observar cómo la participación de los consumidores de estas es más activa. Esto facilita que las noticias se difundan con mayor rapidez, gracias a las acciones de compartir o indicar que un acontecimiento les gusta a través de sus perfiles (Webster & Ksiazek, 2012). Es por ello por lo que Chaffee y Metzger (2011) consideran necesario realizar estudios acerca de estas formas de comunicación actuales a través de Internet y redes sociales, ya que esto facilita el hecho de conocer más a las personas gracias a las noticias por las que se interesan, los sentimientos y emociones que en ellos generan, y las conexiones con los grupos sociales a través de los aspectos en común que se presentan.

Sin duda, durante el transcurso de la historia se han sucedido diferentes revoluciones no solo a nivel industrial, sino también a nivel tecnológico, jugando un papel decisivo en el devenir de la población. Ya en el siglo XIX la Revolución Industrial supuso un auténtico cambio de rumbo en la vida del individuo en todos los aspectos de su vida. A raíz de aquello, la sociedad ha ido evolucionando desde una sociedad industrial a una sociedad basada en la información. Por ello, tal y como señalan Azpiazu et al., (2001), la educación y el entendimiento se han convertido en el motor de la sociedad. El hecho de que irrumpieran con fuerza las TIC en la sociedad implica que se haga referencia a la época actual como la Segunda Revolución Industrial. Entre otras muchas ventajas, esta nueva era ha supuesto un mayor acceso a la comunicación y a la información, consiguiendo que se le conozca a la sociedad actual como la sociedad de la información o del conocimiento (Franco, 2005).

Frente a una sociedad pre-industrial, analfabeta y subordinada, donde la comunicación es escasa y formal, se desarrolla una sociedad industrial radicalmente opuesta a la anterior, basada en la participación activa de la sociedad, en la comunicación y no dependiente de otros elementos (Blázquez, 2001). Durante el proceso a través del cual se va produciendo un cambio de una Sociedad Industrial a una Sociedad de la Información, van a tener una gran repercusión el uso y la evolución de las TIC, repercutiendo en la vida diaria de las personas. En este sentido, se va a observar cómo se eliminan las diferencias entre los múltiples medios de comunicación, las telecomunicaciones, la informática y los servicios de información (Alfonso, 2016).

Ya desde finales del siglo XX surgen nuevas maneras para hacer referencia a las peculiaridades de la sociedad: Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento o Sociedad del Aprendizaje. Ya en el siglo XXI, la sociedad se desarrolla en un entorno marcado por las oportunidades en lo referente a la información, el conocimiento y el aprendizaje (Alfonso, 2016). Asimismo, Alfonso (2016) afirma que, en lo referente al término de la Sociedad de la Información, cabe destacar la importancia que poseen la información y la comunicación en aspectos sociales, económicos y culturales.

Por otra parte, Paradela (2001) explica la sociedad global de la información como todo aquello que caracteriza a la sociedad de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, destacando el uso que se hace de los ordenadores, así como del petróleo y la energía, mientras que durante el siglo XX se asentaba sobre el uso del vapor. De acuerdo con Friss (2003), la Sociedad del Conocimiento y la Información se desarrolla en un entorno interconectado, global y basado en el conocimiento. Esta se sustenta sobre el desarrollo de diferentes apoyos, guardando y distribuyendo el conocimiento, y a la misma vez, incrementando su desarrollo para la creación de diferentes soportes administrados adecuadamente. Por todo ello, el siglo XXI es considerado como la Sociedad del Conocimiento y la Información, cuya principal particularidad es que las relaciones sociales han dejado de estar basadas en los productos, sino en el conocimiento (Alfonso, 2016).

De acuerdo con el “Informe Mundial sobre la Información 1997–1998”, Moore (1998) menciona las siguientes peculiaridades acerca de la sociedad de la información:

- La información es usada como medio basado en la economía, lo que va a posibilitar un incremento en la efectividad de las empresas.
- Incremento en la utilización de la información entre la población.
- Un importante campo dentro del terreno informativo evoluciona de manera incesante, con el fin de poder dar respuesta a los medios y servicios de comunicación.

Atendiendo a todo lo expuesto anteriormente, se han establecido cinco etapas diferenciadas en relación a la evolución histórica de la sociedad y la relación que esta tiene con el conocimiento (Paradela, 2001; Friss, 2003; Treacy & Wiersema, 2007) (Figura 3).

Figura 3. Relación entre la evolución histórica de la sociedad y el conocimiento

Fuente: Paradela (2001); Friss (2003); Treacy & Wiersema (2007).

- **Economías agrarias.** En este tipo de sociedades, la economía giraba en torno a la agricultura, donde el trabajo físico tenía una gran importancia. El conocimiento no estaba valorado ni era el eje principal de este tipo de sociedades.
- **Economías de recursos naturales.** En esta época predomina el control sobre los recursos naturales, tales como la minería. La economía estaba centrada en la compra-venta en los mercados. En relación con la adquisición de conocimientos, estos estaban basados en la mera transmisión que se hacía entre maestro – alumno.
- **Revolución industrial.** Ya en los siglos XVIII y XIX, se optimizó la organización y distribución de los materiales con el fin de lograr un mayor rendimiento económico de los mismos. Con respecto a los conocimientos, estos eran adquiridos en centros educativos especializados, como la universidad.
- **Revolución del producto.** Ya adentrados en la primera mitad del siglo XX, se comenzó a valorar la estética del producto y se consideró de vital importancia la manera en la que se llevaba a cabo la distribución del producto. En este momento, el papel que tenían los artesanos y de los profesionales cambió radicalmente primando la experiencia sobre cualquier otra disciplina.
- **Revolución de la información.** Durante la segunda mitad del siglo XX se continúa con la tendencia establecida en la etapa anterior, pero se añade en este momento el deseo de perfeccionar el servicio a nivel operativo y logístico. A la hora de tratar las tecnologías de la información, estas se hacen más accesibles, hecho que ha traído consigo una mayor organización en la fabricación, logística y mercado.

Por todo ello, la Sociedad de la Comunicación y la Información se caracteriza por ser una sociedad líquida, concepto definido por Bauman (2000) al afirmar que la sociedad debe “sentirse libre de restricciones, libre de actuar según el propio deseo, implica alcanzar un equilibrio entre los deseos, la imaginación y la capacidad de actuar” (2000, p.22).

Con el fin de lograr este objetivo, se muestra como existe una evolución en la forma de pensar y de actuar de las personas. Como consecuencia de esta realidad social en la que se encuentra inmersa la población, existen numerosas teorías que han aparecido en los últimos años relativas a una pedagogía emergente que relacionadas con la liquidez: la pedagogía líquida (Bauman, 2005a). La población debe estar formándose continuamente para poder aclimatarse a un entorno que se encuentra en constante cambio (Prats, 2005; Laudo, 2010). Esta realidad está generando un aumento constante de grupos sociales, que reflexionan acerca de las nuevas realidades que afectan a la sociedad actual como diferentes opciones de educación, o la crisis a nivel estructural del capitalismo. Según Laudo, la pedagogía líquida es entendida como

El conjunto de disposiciones normativas sobre educación que propone unos medios que se adapten constantemente al contexto, cuyo fin es lograr que el educando encarne un modelo de persona adaptable a la incertidumbre y al cambio, y con habilidades hermenéuticas para interpretar la realidad sin referentes universales absolutos (2010, p.170).

Por otro lado, Bauman (2004) realiza diferentes estudios acerca de la modernidad líquida, la cual se asienta sobre dos realidades de la sociedad. Por una parte, la sociedad sólida, la cual incluye elementos como la seguridad social o los valores; por otra parte, existe la sociedad líquida, donde se integran aspectos como la movilidad o la relatividad en los valores. Además, Bauman integra otros aspectos al término de sociedad líquida como la cultura líquida (2013a), la educación en un mundo líquido (2013b), el amor líquido (2005b), la vida líquida (2006a), el miedo líquido (2007a) y el tiempo líquido (2007b).

La explicación a las transformaciones producidas en las formas de comunicación con respecto a las tecnologías, los contenidos y el uso que se hace a nivel social, supone uno de los principales objetivos de los estudios basados en la comunicación. Este proceso está en constante evolución debido a los cambios producidos (de-Moragas, 2017). Los individuos son seres sociales que necesitan comunicarse, por lo que se puede entender que el acto comunicativo es inherente a la persona. La sociedad vive inmersa en una realidad que está en constante cambio, resultando imprescindible que las personas interactúen entre sí para que esto ocurra. Watzlawick et al., mantienen que

Resulta evidente que la comunicación es una condición sine qua non de la vida humana y el orden social. También es obvio que, desde el comienzo de su existencia, un ser humano participa en el complejo proceso de adquirir las reglas de la comunicación, ignorando casi por completo en qué consiste ese conjunto de reglas, ese calculus de la comunicación humana (1985, p.17).

La comunicación ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, conformándose según las peculiaridades sociales. A lo largo de la historia, se han producido diferentes cambios que han afectado al proceso de la comunicación. Entre los más representativos cabe destacar la aparición de la imprenta de Gutenberg en 1450, la aparición de las máquinas de composición o la irrupción de

Internet y la Web 2.0 a finales del siglo XX y principios del siglo XXI (Camarero, 2017). Sin embargo, si existe un medio que revolucionó la comunicación a nivel analógico, la aparición de la escritura hace ya 3.000 años, lo cual trajo consigo una evolución innegable en la sociedad. Gracias a la escritura, el habla ha podido cosificarse y despersonalizarse (Cassany, 1999), generando nuevas formas de comunicación, como la correspondencia, la descripción objetiva, etc.

En la actualidad, no se puede negar la relación existente entre la televisión y el ordenador, siendo posible la unión en un solo dispositivo las funciones de estos dos medios. Además, a esta combinación se suma la incorporación del teléfono móvil, permitiendo que sea, además, portátil. Esto conlleva modificaciones en la esfera personal, donde las redes sociales cobran una relevancia fundamental, y se desarrollan nuevas formas de comunicación e interacción en los diversos terrenos (social, político, económico) (Requena, 2008).

Sin duda, no se puede obviar la enorme cantidad de dispositivos móviles, así como pantallas que están fomentando la obsolescencia programada. Este nuevo concepto hace que, sin ser consciente de ello, la sociedad viva en un mundo dominado por estas herramientas digitales, fomentando la atracción de los usuarios por mantenerse actualizados. En este mundo denominado como hipermedia, las probabilidades que surgen a raíz de la universalidad de los medios y dispositivos a nivel digital hacen que se amplíen enormemente las formas de comunicación entre las personas (Caldeiro-Pérez & Aguaded, 2015).

Gracias a la informática, ha sido posible la transmisión de datos, así como el almacenamiento de la información, dando lugar a lo que se conoce como la era digital. Esto ha supuesto una auténtica revolución en el desarrollo de los aparatos que trabajan directamente con la información en su tratamiento y difusión, siendo posible su procedimiento a nivel digital, dando lugar a la convergencia de medios (Velásquez, 2013). Esta convergencia de medios ha afectado a todos los niveles de la sociedad, desde el social y cultural, como el mediático. Jenkins (2008) expresó, de manera concisa, lo que entendía por convergencia mediática, al decir que con ella hacía referencia a la cantidad de contenido, que se transmitía a través de diferentes herramientas mediáticas. Debido a ello, se pudo fomentar la colaboración entre las múltiples industrias que trabajan en este ámbito mediático, así como a las actitudes de la población, la cual es capaz de desplazarse a cualquier lugar para poder conseguir nuevas formas de distracción. Por su parte, Trejo indica que:

Salvo excepciones, la recepción de la información cibernética ocurre en un acto solitario. Nadie más: el usuario frente a su pantalla puede tener la sensación de que navega por el mundo, y en algún sentido así estará ocurriendo, pero ello podría ocurrir en el aislamiento personal más absoluto, con tal de que se cuente con el equipo de cómputo pertinente y una línea telefónica (1995, p.66).

Por otro lado, Pantoja (2011) establece una serie de características asociadas a los nuevos modos de comunicación presentes en la actualidad (Figura 4).

Figura 4. Características asociadas a los nuevos modos de comunicación



Fuente: Pantoja (2011).

- **La deslocalización.** La constante evolución y desarrollo de las tecnologías de la información acompañado de las redes sociales, lleva consigo algo más que el simple uso de un ordenador personal; ya que implica el uso de otros dispositivos que facilitan la comunicación, tales como la televisión digital, los teléfonos móviles o las *Tablets*. Gracias a estas herramientas se ha logrado solucionar un problema que existía con la comunicación tradicional, esto es, la separación física y temporal que existe entre el emisor y el receptor.
- **La ubicuidad.** La comunicación actual lleva implícita esta particularidad, siendo esto de gran atractivo e interés para la población. A diferencia de la comunicación tradicional, donde se consumía todo aquello que se ofrecía a los espectadores, actualmente la sociedad es capaz de seleccionar y escoger la información que a cada individuo le resulta relevante.
- Del mismo modo, dentro de las formas actuales de comunicación también existe un denominador común: **la improvisación**. En las redes sociales, muchos de los mensajes expuestos son consecuencia de esta característica y esto genera que los internautas interactúen con ellas y generen mayor contenido. Del mismo modo, esta improvisación en las redes sociales ha sido consecuencia también de la espontaneidad, que ha provocado una mayor credulidad en las noticias que se muestran en estos medios.
- **La inmediatez.** Como consecuencia de las dos anteriores características, surge la inmediatez. Es obvio que está íntimamente relacionada con la época actual en la que se vive, acortando las distancias y el acceso a la información y las referencias. Los medios de comunicación sirven como intermediarios lo que sucede en el mundo y la sociedad, siendo la tecnología la herramienta que lo ha hecho posible. Es, por lo tanto, incuestionable, que la imagen ha contribuido en gran medida a la consolidación de esta peculiaridad en los medios de comunicación actuales. Pero si hay elementos que han contribuido a la inmediatez, esas son la accesibilidad y la actualización.

- **La interacción.** Gracias a las nuevas formas de comunicación e interacción, se ha dado la posibilidad de poder interactuar con toda aquella comunicación que le llega al usuario. Esto ha abierto una nueva forma de relacionarse, ya que ofrece la posibilidad de generar un ambiente donde las personas puedan participar en el tema que se está tratando sin necesidad de coincidir en el espacio y el tiempo.

1.2. La competencia comunicativa

La competencia comunicativa ha sido analizada desde diferentes puntos de vista por múltiples autores (Hymes, 1972; Finocchiaro, 1977; Canale & Swain, 1980; Bachman, 1995; Savignon, 1997). Como base, se puede partir de la siguiente definición de competencia comunicativa, entendida como todas aquellas habilidades y destrezas, tanto a nivel lingüístico como extralingüístico, que ofrecen la posibilidad de ajustar un relato a una sociedad lingüística concreta. Del mismo modo, esta conlleva un conocimiento y uso correcto de la normativa lingüística, tanto a nivel gramatical como de las estructuras de una lengua como son las normas sociolingüísticas y pragmáticas de un idioma (Instituto Cervantes, 2002), lo cual ha generado cierta inquietud por el fomento de programas educativos en materia de competencia comunicativa (Valdés-León et al., 2022).

En lo referente a la competencia comunicativa, el primer gran referente en este campo de estudio es Chomsky (1957), quien expone que la competencia lingüística corresponde a todas aquellas capacidades que se encuentran íntimamente relacionadas con la interpretación y la actuación. En contraposición a lo expuesto por el autor, Hymes (1977) va más allá al confrontar esta competencia lingüística con la competencia comunicativa. De acuerdo con lo expuesto por Hymes (citado por Pilleux, 2006), expone que la competencia comunicativa es el grupo de destrezas y habilidades que van a posibilitar que todas las personas, que integran una agrupación lingüística sean capaces de comprenderse. Además de las estructuras lingüísticas establecidas para cada comunidad, es necesario conocer y utilizar de manera adecuada las normas sociales instituidas.

Continuando con los estudios realizados, Savignon (1997) alude a esta competencia a nivel comunicativo en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, desde el punto de vista de la interacción y de acuerdo con otras personas acerca del significado de los diferentes vocablos y estructuras. Por otra parte, Finocchiaro (1997) señala que: “urgimos a los profesores a aceptar la competencia comunicativa como el objetivo principal del aprendizaje de lenguas” (citado por Pulido, 2005, p.3). Igualmente, el autor considera fundamental tener presente una serie de condicionantes que van a tener una influencia determinante en la adquisición de la competencia comunicativa como sus necesidades cognitivas y socioculturales, la repercusión que va a tener el contexto socio-comunicativo en el que se desenvuelve, así como los comportamientos, actitudes y emociones, siendo todo esto determinante para ayudar o, incluso, obstaculizar el acto comunicativo.

Como se ha hecho referencia anteriormente, la competencia comunicativa hace referencia a todas aquellas habilidades y capacidades que cualquier persona tiene a la hora de hablar y usar dicha lengua (Hymes, 1971). No obstante, esta competencia no se encuentra aislada, sino que está afectada por todos aquellos factores a nivel socio-cultural, influyendo en los grupos sociales. Por lo tanto, esta competencia ha sido delimitada como “lo que un hablante necesita saber para comunicarse eficazmente en entornos culturalmente significativos” (Gumperz & Hymes, 1972, p.3). Esto va a tener como consecuencia, por tanto, el dominio de la lengua con el fin de poder utilizarla en diferentes situaciones y entornos (Canale, 1983).

Por otro lado, y de acuerdo con lo expresado por Cenoz (citado por Pérez, 2009), existe una clara diferenciación entre lo que expuso Chomsky con su modelo de competencia lingüística y lo que Hymes explica en la competencia comunicativa. La principal diferencia entre ellas radica en que la competencia lingüística es un concepto rígido que expone todas aquellas normas gramaticales que están comprometidas con las personas que solamente hablan una lengua. En cuanto a la competencia comunicativa, se trata de concepto en constante cambio y eminentemente social, en el cual van a intervenir y participar dos hablantes, gracias al intercambio y acuerdos entre las dos partes para llegar a un consenso común.

Según Bachman (1995), este término es calificado como habilidad lingüística comunicativa. Además, asegura que esta destreza implica una utilización de la lengua desde dos perspectivas: por un lado, la competencia para utilizar adecuadamente dicho idioma y, por otro lado, las capacidades y destrezas para saber usarla de manera correcta. Asimismo, al estudiar esta competencia, Bachman (1995) concluye que se subdivide en dos, la competencia organizacional y la competencia pragmática. En relación con la primera, se incluyen los campos de estudio relacionados con morfología, sintaxis, vocabulario, cohesión, así como la organización. Con respecto a la pragmática, aglutina elementos derivados de la competencia sociolingüística, así como todas aquellas destrezas que interactúan con el empleo del idioma.

Por su parte, Romeu (2003) estudia la competencia comunicativa como toda aquella estructura psicológica que asume diferentes elementos de diferentes naturalezas: cognitivas, metacognitivas, motivacionales y facultades, controlando el uso real de la comunicación en cualquier situación. Mientras que Domínguez (2004) opina que esta competencia establece una correlación con todas aquellas aptitudes mentales que toda persona posee, íntimamente relacionada con la capacidad intelectual. También, esta competencia se ha desarrollado a lo largo del tiempo gracias a la interrelación de las personas. Por lo tanto, es necesario considerar todos aquellos requisitos de tipología psicosocial, cognitivo, biológico y afectivo. En otro orden, Pulido y Pérez (2004) señalan que en la competencia comunicativa se integran nueve subcompetencias, las cuales son las siguientes (Figura 5).

Figura 5. Subcompetencias en la competencia comunicativa



Fuente: Pulido y Pérez (2004).

- *Competencia lingüística.* Hace referencia al uso y asimilación del idioma de una forma adecuada.
- *Competencia sociolingüística.* Consiste en la formulación de estructuras adecuadas a aquellas normas que establece el contexto en el que se efectúa.
- *Competencia discursiva.* Radica en elaborar y entender la información transmitida y recibida, así como ser capaz de elaborar un discurso elaborado coherentemente.
- *Competencia estratégica.* Es necesario utilizar los diferentes recursos a nivel comunicativo necesarios con el fin de enriquecer el mensaje, como estrategias verbales y no verbales.
- *Competencia sociocultural.* Al entender el contexto social y cultural donde se transmite el mensaje, ayuda a comprender el sentido del mensaje.
- *Competencia de aprendizaje.* Es conveniente ser capaz de organizar el propio aprendizaje.
- *Competencia cognitiva.* A través de las estrategias cognitivas, se ofrece la posibilidad de elaborar y reparar el entendimiento gracias al lenguaje.
- *Competencia afectiva.* Gracias a esta competencia, es posible identificar, exteriorizar y dirigir las emociones por medio de la lengua.
- *Competencia comportamental.* El hecho de ser capaz de poder utilizar destrezas verbales y no verbales van a mostrar una acomodación al contexto comunicativo en el que se encuentra el interlocutor.

Por otro lado, Alcón (2001) analiza la competencia comunicativa a través de la correspondencia de diferentes subcompetencias, las cuales incluyen (Figura 6).

Figura 6. Competencia comunicativa a través de las subcompetencias



Fuente: Alcón (2001).

- *Competencia discursiva.* Se insertan aspectos lingüísticos, textuales y pragmáticos, los cuales van a tener una importancia en destrezas relativas a la lectura y escritura, así como habilidades de tipo oral y auditivo.
- *Competencia lingüística.* Se estudian los saberes referentes a la gramática, así como todo aquello relativo al sistema lingüístico.
- *Competencias textual y pragmática.* Estos elementos son imprescindibles para poder elaborar y entender adecuadamente la información.
- *Competencia estratégica.* Dentro de este aspecto resulta necesario incluir tanto la comunicación como los recursos necesarios para su aprendizaje.

Tras analizar las diferentes definiciones aportadas al concepto de competencia comunicativa y según el Consejo de Europa (2001), es oportuno definir lo exhibido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, ya que realiza un estudio sobre el concepto de competencia comunicativa y las subcompetencias que de esta se derivan, estableciendo como base que todas las competencias van a favorecer la adquisición de las habilidades necesarias para que las personas puedan comunicarse con facilidad (Figura 7).

Figura 7. Competencia comunicativa y subcompetencias



Fuente: Marco Común Europeo (2001).

- *Saber*. Ofrece la posibilidad de tener consciencia del mundo, de lo que le rodea a nivel no solo a nivel social y cultural, sino también intercultural.
- *Saber hacer*. Implica todas aquellas facultades y experiencias a nivel práctico y cultural que van a favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en todos los niveles: laboral, social, lúdico, etc.
- *Saber ser*. Son todas aquellas implicaciones a nivel actitudinal y motivacional que van a contribuir a la creación y desarrollo adecuado de la comunicación.
- *Saber aprender*. Significa tener consciencia de las normas, usos y convenciones que poseen tanto la lengua como el sistema de comunicación, llevando a cabo una profunda consideración de la fonética y las habilidades que de la misma se derivan.

Además de estas competencias generales expuestas, es necesario incidir una serie de destrezas específicas que van a llevar al individuo a ser competente a nivel comunicativo: competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Por ello, el Consejo de Europa (2001) las analiza de la siguiente forma (Figura 8).

Figura 8. Competencias comunicativas



Fuente: Consejo de Europa (2001).

- *Sociolingüístico*. Dentro de este apartado, se establecen y analizan aspectos relacionados tanto con la sociedad como con la cultura, así como las reglas establecidas socialmente para la utilización de la lengua.
- *Lingüístico*. Esta subcompetencia incluye tres sistemas diferenciados: el léxico, el fonológico y el sintáctico; además, estudia diversas habilidades y dimensiones que se insertan dentro del lenguaje como unidad.
- *Pragmático*. Este hace referencia a la relación existente entre el medio y el lenguaje. También se considera la necesidad de incluir elementos a nivel extralingüísticos y paralingüísticos que van a facilitar el proceso de comunicación, incluyendo elementos declarativos, habilidades y destrezas, así como una competencia existencial.

Atendiendo al terreno educativo, la competencia comunicativa es un elemento fundamental dentro de la mayor parte de los currículos, desde la primera etapa educativa (Educación Infantil), hasta la universidad. Sin embargo, al prestar atención al tratamiento que se le da, tanto a los objetivos como a los contenidos asociados a dicha competencia, no se trabajan ni fomentan de manera concreta y ordenada. De igual modo, los estudiantes no son consecuentes de la importancia que tiene la comunicación oral dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje, así como para la formación de otras destrezas (Gràcia et al., 2020). Los alumnos deben de ser conscientes de la trascendencia de participar en el aula a través de diferentes actividades (Li et al., 2015). Por otra parte, las destrezas y habilidades necesarias para fomentar la competencia comunicativa entre los docentes son necesarias para establecer entornos favorables que contribuyan al correcto aprendizaje de los estudiantes (Justice & Ezell, 1999; Marinac, et al., 2004; Mercer, 2010; Gràcia, et al., 2015).

1.3. Nuevas generaciones y competencias comunicativas

La manera de comunicarse ha evolucionado a lo largo de la historia. Desde el inicio de los tiempos, con la comunicación eminentemente oral, hasta la actualidad, con la innovación digital, pasando por el notorio invento de la imprenta, los cambios han sido numerosos y significativos. Ya McLuhan (1993) definía que las formas de comunicarse entre los individuos se iban modificando según las exigencias del entorno social.

La comunicación es identificada como todas aquellas destrezas a nivel pedagógico y se manifiesta como la base fundamental sobre la que se asientan la evolución de la acción educativa como medio de repercusión. Asimismo, esta va a conformar la base para la preparación de las personas para la vida (Pompa & Pérez, 2018). Por su parte, Barrios (2009) explica que la comunicación es un medio constituido por tres elementos fundamentales: la interacción, la significación y la mediación, provocando la necesidad de elaborar un mensaje con sentido propio. Asimismo, Paoli (1983) define el término información como el acto a través del cual cada persona recibe datos del entorno y los organiza de una manera determinada. En ambos procesos, tanto la comunicación como la información tienen un elemento común: el envío de mensajes.

De acuerdo con Carey (1989), un problema esencial en la comunicación es la falta de atención que recibe, a pesar de ser un hábito diario en la sociedad. Este hecho ha repercutido en la carencia de investigaciones existentes al respecto debido, en gran medida, en lo complejo del acto comunicativo. A pesar de esto, tres décadas después esta situación ha cambiado radicalmente ya que, si hay algo en la actualidad sobre lo que se realizan estudios es acerca del fenómeno comunicativo (Vidales, 2015). Sin embargo, no todos los estudios han seguido un eje común a la hora de investigar ya que, en gran medida, se han dejado llevar por el momento social e histórico de ese momento. Por ello, después de la escasez de investigaciones sobre la comunicación hasta hace unos años, en la actualidad existe una amplia gama de especialización en el área de la comunicación.

En la actualidad, la Sociedad de la Información, del Conocimiento y/o de la Comunicación, está basada por el uso que se hace de la tecnología, sobre todo de Internet, las cuales están integradas en la vida diaria de las personas. Gracias a las competencias de tipo tecnológico, la sociedad tiene acceso a los múltiples recursos existentes en Internet, permitiendo, de manera esporádica, elaborar información. Por ello, la estructura de la sociedad se puede ver alterada a la hora de compartir experiencias y enseñar a los demás, ya que en la actualidad los adultos también pueden aprender de los jóvenes (Barrios, 2009).

Las investigaciones llevadas a cabo sobre los hábitos y usos de los medios de comunicación de masas, han evidenciado la gran repercusión que tienen sobre la elaboración, distribución y consumo de la cultura entre la población. Dentro de esta línea, Orozco (citado por Mancini, 2004), realiza sus investigaciones dentro del campo de la informática con el fin de demostrar que, en la actualidad, la población tiene la posibilidad de ser formada frente a varias pantallas, a través de las cuales se genera, distribuye y recibe la información. Por otra parte, González (2001) estudia las diferentes formas de acceso a la información, sin olvidarse de la importancia que tiene una cultura basada en la comunicación, la información y la investigación, posibilitando una adecuada formación en lo que a cibercultura se refiere. Asimismo, Barbero (2002) explica la relación existente entre los medios y las tecnologías implicados en los procesos educativos, por lo que considera fundamental tratar temas como los medios y su relevancia dentro del sistema educativo.

Anteriormente, los distintos medios existentes, como la radio o la prensa escrita, eran utilizados como los principales recursos para consumir la información, permitiendo tener una visión general de la cultura y de las formas de comunicarla. Con la irrupción de la televisión, la sociedad comenzó a consumir la información y el entretenimiento en unos tiempos determinados, donde solo se tenía la oportunidad de ser meros espectadores. Si bien es cierto, que se tenía un rol activo a la hora de interpretar los contenidos que se reciben para, posteriormente, utilizarlos en su vida diaria (García, 2017).

En la actualidad, los espacios de relación habituales se han diluido, lo cual ha generado nuevos elementos de interrelación de acuerdo con los nuevos modelos de vida *onlife*, provocando que las relaciones y los contactos sociales sean cada vez más mayores (Moral & Fernández, 2019; Álvarez-Menéndez & Moral-Jiménez, 2020; García-de-Castillo et al., 2020).

En este contexto, la sociedad ha adoptado diferentes hábitos comunicativos y formas de consumo, donde el uso de dispositivos móviles se ha afianzado, alterando, asimismo, la manera en la que se comunican (Muñoz-Rodríguez et al., 2020; Ballesta-Pagán et al., 2021). Esto ha traído consigo que el individuo haya evolucionado del *homo sapiens* al *homo deus*, donde el espacio virtual hace posible que se desarrollen espacios propios a partir de los gustos e intereses propios de cada individuo (Kim, 2022).

Por otra parte, en lo referente a la población adolescente, son múltiples los autores como Watzlawick et al. (2006) o Muñoz (2007) que analizan las formas empleadas de comunicación por parte de la juventud. Este colectivo se caracteriza por vivir en el presente y sin prestar atención a su presente o futuro. Además, Muñoz hace alusión a este dato a través de la siguiente afirmación:

El declive del uso de los modelos abstractos ha tenido como consecuencia que la cultura juvenil se haya refugiado, fundamentalmente, en las prácticas cotidianas de carácter inmediato y se haya alejado de las estructuras discursivas. La cultura juvenil ha instaurado novedosas gramáticas praxeológicas, que son siempre abiertas, siempre en proceso de oración y, además, adaptables a las nuevas situaciones (2007, p.20).

Estos hechos se corroboran con los datos que arrojan diferentes estudios al respecto (Anderson & Jiang, 2018; Fernández-de-Arroyabe-Olaortua et al., 2020; López-de-Ayala et al., 2020; Martínez-Sánchez et al., 2020), donde muestran que el uso que realizan los jóvenes de las tecnologías es elevado, sobre todo en lo referente la interacción en las redes sociales. Dentro de este contexto, se ha podido corroborar como los espacios virtuales son, a día de hoy, auténticos elementos de comunicación, donde los jóvenes buscan un reconocimiento social ante sus iguales (Del-Prete & Redon-Pantoja, 2020; Mace, 2020). Esto conlleva a que transmitan y compartan sus emociones y vivencias, empleando una gran cantidad de tiempo en la elaboración de una imagen virtual atractiva (Torrijos-Fincias et al., 2021). Por su parte, Bernete (2007) describe la comunicación juvenil bajo una dualidad: la comunicación de masas y la comunicación en red.

Tradicionalmente, la sociedad estaba acostumbrada a estar informada y podía comunicarse a través de los medios de masas que, según explica Domínguez (2012), son aquellos que se mandan a través de un emisor y son recibidos, de la misma manera, por diferentes grupos de receptores. Este acto comunicativo conlleva tener un elevado número de audiencia, siendo considerados la televisión, la radio o el periódico como parte de este fenómeno por la población. El objetivo principal de estos medios de comunicación de masas es informar al mismo tiempo que entretener, por lo que se consideran distintos tipos de medios de masas, de acuerdo con su finalidad. Como consecuencia de la gran variedad que había de medios de comunicación, Pross (1972) propuso, por primera vez, una clasificación con el objetivo de ordenarlos (Figura 9).

Figura 9. Clasificación de los medios de comunicación



Fuente: Pross (1972).

- **Medios primarios (propios).** Son todos aquellos que no requieren de ningún tipo de tecnología para poder comunicarse, siendo, a su vez, asincrónica. Este tipo de comunicación suele producirse cuando existe un grupo de personas y una persona habla. Por ejemplo, un docente, un sacerdote e, incluso, una obra de teatro.
- **Medios secundarios (máquinas).** Este tipo de medios necesita de la utilización de las tecnologías por parte del emisor para poder transmitir el mensaje. Asimismo, los receptores de ese contenido no necesitan ningún medio tecnológico para recibirlo. Claro ejemplo de este tipo de medios es la prensa escrita (periódicos, revistas o folletos).
- **Medios terciarios (medios electrónicos).** En este caso, se necesita de la utilización de distintos medios y tecnologías por parte del emisor y del receptor. Esto va a posibilitar que el mensaje sea enviado correctamente y que, a su vez, sea entendido por las personas que lo reciben. Este es el caso de la televisión, la radio o el teléfono.
- **Medios cuaternarios (medios digitales).** Son las formas más actuales en comunicación y que han surgido como consecuencia del avance tecnológico. Ofrece la posibilidad a la persona de comunicarse de forma bilateral y masiva, haciendo posible la eliminación de las barreras geográficas, y se utilizan los últimos avances en tecnologías con el fin de transmitir los mensajes en alta calidad. Claros ejemplos de este tipo de medios son Internet, telefonía móvil o la televisión HD.

Sin embargo, en la actualidad la sociedad se encuentra inmersa en otra realidad muy distinta, ya que el acceso a la información se realiza a través de múltiples opciones, las cuales van desde una amplia gama de diversidad de canales, redes sociales, Internet, etc. De hecho, Galán ya habla del apogeo de la escritura en una sociedad donde impera la imagen por encima de todo:

Una solución de compromiso (que) es proponer que los nuevos medios tecnológicos utilizan una especie de “palabra oralizada” o de “oralidad escrita”. Un híbrido que posee rasgo del código escrito (porque se lee) y rasgos del código oral en tanto que es perecedero y se desarrolla en un espacio de tiempo más o menos sincrónico (2007, p.66).

En los últimos veinte años han hecho su aparición diferentes descripciones que hacen referencia a la población juvenil. Una de estas expresiones es *prosumer* o prosumidor, término acuñado por Toffler (1980), el cual ha sido usado para explicar y detallar la intervención que realiza un individuo en la web: las personas han pasado de ser meros consumidores a prosumidores, que es la combinación de consumidor, por un lado, y generador de contenidos, por otro lado, siendo individuos implicados de manera eficiente en la generación de conocimiento. Es más, Toffler arroja una definición al término *prosumer* y a la situación generada a su alrededor al decir que:

Si examinamos atentamente la cuestión, descubrimos los comienzos de un cambio fundamental en la relación mutua existente entre estos dos sectores o formas de producción. Vemos un progresivo difuminarse de la línea que separa al productor del consumidor. Vemos la creciente importancia del prosumidor. Y, más allá de eso, vemos aproximarse un impresionante cambio que transformará la función del mercado mismo en nuestras vidas y en el sistema mundial. (1980, pp.262–263).

Por otro lado, Karbaum (2018) realiza una clasificación de los prosumidores en analógicos, digitales y móviles. Un prosumidor analógico es aquel que está acostumbrado a usar cámaras de vídeo o cintas VHS, así como cámaras de fotos y carretes de fotos para luego revelarlos. Los prosumidores digitales conciben contenidos mediante el uso de aparatos específicos que únicamente tienen una competencia, como puede ser una cámara de fotos, pero ya integran ciertas características digitales. En el caso de un prosumidor móvil presentan la peculiaridad de crear contenido diverso en un solo aparato, como es el caso de un teléfono móvil. Por todo ello, se podría decir que un *prosumer* es aquel que dibuja y describe a miles de personas dentro del campo de la innovación de la Web 2.0, ya que cada vez son más las personas que se comprometen a generar contenido que se difunde a través de Internet y, asimismo, son capaces de demandar esos productos (Bravo et al., 2019).

El comportamiento de los *prosumers* se ha incrementado gracias a la llegada de Internet y la influencia que se rige por creación propia de contenidos, siguiendo el modelo “hazlo tú mismo” (*Do It Yourself*), así como los “contenidos creados por el usuario” (*User Generated Content*) (Castillejos, 2019). Internet es una fuente de información que vive en un constante cambio diario, fundamentado en una colaboración de calidad, activa y responsable (Cobo & Moravec, 2011; García & Díaz, 2011; Dabbagh & Kitsantas, 2012).

Al prestar atención a los comportamientos de carácter colaborativo que los prosumidores han llevado a cabo a partir de la creación de la Web 2.0, Friedman, citado por Islas (2018), asegura que la sociedad se encuentra ante una situación nueva en lo que a la comunicación se refiere, ya que es la primera vez que la sociedad ha tenido la oportunidad de compartir la información y, al mismo tiempo, examinar e investigar en busca de temáticas que les resulte relevante, dando lugar a lo que se ha denominado como *in-forming*,

La capacidad de crear y desplegar tu propia cadena de suministros, una cadena de suministro de información, de conocimientos y de entretenimiento. El *in-forming* tendría que ver con una colaboración individual: tú mismo eres el que investiga, edita o elige el entretenimiento, siguiendo tus propias pautas y valiéndote de tu propia capacidad y medios, sin necesidad de acudir a la biblioteca o al cine o a una cadena de televisión. El *in-forming* es búsqueda de conocimiento (Islas, 2018, p.75).

Las nuevas formas de comunicación presentan diversas manifestaciones con sus diferentes significados. Algunos ejemplos de ello pueden ser el graffiti, los tatuajes o las modificaciones corporales, como los piercings (Labora, 2017). De hecho, Alcoceba (2007) opina que durante la edad que comprende la adolescencia y la juventud se suelen representar con mayor fuerza las preocupaciones que tienen relación con la afirmación de la personalidad, la aceptación de su propio cuerpo, el hecho de ser aceptado en un grupo social y la aceptación al mismo como consecuencia, siendo uno de los mejores ejemplos de comunicación juvenil los tatuajes, ya que ello va a conllevar la identificación con un grupo o a seguir una moda en concreto.

Debido a los últimos acontecimientos en los que los jóvenes han podido expresar sus ideas en espacios públicos de manera libre, hace recordar a las ágoras de la Grecia clásica, donde la ciudadanía podía expresar sus opiniones y participar activamente en las conversaciones que allí se generaban. A modo de comparación, Romaní-Alfonso et al. (2011) defiende que las ágoras, a día de hoy, entre la juventud habría que buscarlas en los espacios ofrecidos por la red dentro de las redes sociales y en espacios públicos alejados del centro de las ciudades. Si hay un grupo donde el uso de las redes sociales como medio de comunicación tiene una repercusión mayor, ese es el de los adolescentes y jóvenes, quienes han sido objeto de estudios internacionales en numerosas ocasiones. La principal razón que tienen los investigadores para estudiar estos grupos de edades en relación con estas plataformas de interacción tiene una razón fundamental, y es que cada vez con más frecuencia los jóvenes tienden a expresarse a través de ellas, dejando la comunicación tradicional relegada a un segundo plano. (Subrahmanyam et al., 2004; Subrahmanyam & Lin, 2007; Subrahmanyam & Greenfield, 2008; Jung-Lee, 2009; Notley, 2009; Zheng & Cheok, 2011).

En lo que respecta a las TIC, se puede comprobar cómo estas han creado nuevos espacios en lo referente a la comunicación (Malo, 2006; Arab & Díaz, 2015). En lo referente a los niños y jóvenes de nuestro país, se destaca como entre los menores con edades comprendidas entre 10 y 15 años, la utilización de las TIC es algo habitual (INE, 2021). Asimismo, el uso que realizan los adolescentes de los teléfonos móviles se ve incrementado conforme van siendo mayores, donde un 85,7% de los jóvenes de 13 años suelen emplear estos dispositivos a diario, pasando a un 96,3% cuando tienen 15 años; mientras que la franja de edad que va de los 16 a los 24 años son los que más se conectan a las redes sociales, con un 93,2% del total (Instituto Nacional de Estadística, 2022).

Los adolescentes y jóvenes que se integran dentro de la conocida como Generación Z, aquellos nacidos entre 1997 y 2012, presentan una característica en común: el uso de las TIC dentro de su vida diaria, ya no solo para socializarse, sino también para aprender (Urosa, 2015). Además, se puede observar cómo cada vez más los niños son capaces de integrarlas en su vida diaria a edades realmente tempranas (García & Monferrer, 2009). Posterior a esta Generación Z, cabe mencionar la conocida como Generación Y, también conocidos como Millenials, Generación iPod, Generación Global o nativos digitales (Prensky, 2001; Leung, 2003). En todo caso, esta es la primera generación que ha nacido y crecido en un entorno digital, lo que les ha marcado a la hora de socializarse con su entorno, desarrollar sus valores o realizar un trabajo (Wesner & Miller, 2008).

La influencia de las TIC está presente en todos los ámbitos de la sociedad, y la familia no puede estar exenta de ello. Presentan grandes beneficios en los núcleos familiares y así lo muestran Carvalho et al., (2015), ya que pueden facilitar el acercamiento de los miembros, aunque se encuentren separados físicamente. Sin embargo, entre los aspectos negativos a destacar cabe subrayar la falta de comunicación no solo verbal, sino también no verbal, que tienden a provocar mensajes no entendidos (Davis, 2001).

Dentro de investigaciones recientes realizadas, cabe destacar el estudio de Santana et al., (2019), donde se puede observar cómo la mayoría de los jóvenes tienden a utilizar el dispositivo móvil más de dos horas al día, observando como realizan un peor uso del mismo si se compara con aquellos que tienden a emplearlo durante un menor periodo de tiempo. Asimismo, de acuerdo con un estudio desarrollado por López-Iglesias et al., (2023), un 62,3% de los jóvenes han sufrido diferentes patologías al usar redes sociales como ansiedad, dependencia e, incluso, depresión; mientras que un 88% no llega a tomar conciencia de que un uso excesivo de las redes sociales puede generar estas patologías de este tipo.

2. EVOLUCIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN

El mundo de las comunicaciones vive en un constante y continuo cambio, ya no solo a nivel estructural, sino también funcional. Este hecho lleva consigo que se cuestione el modo de trabajar y, como consecuencia, modificar las maneras que se llevan a cabo para afrontar esos cambios. Se ha podido comprobar cómo con el devenir de los tiempos se ha pasado de una forma de comunicación basada en la imprenta, a una sociedad inmersa en las multipantallas, provocando que las formas de atraer la atención del espectador hayan cambiado (Barrios, 2015).

Dentro de un contexto legislativo, en el año 2010 se promulga la Ley General de la Comunicación Audiovisual (LGCA) que, entre otras medidas, modifica el modelo de financiación de la televisión pública española, suprimiendo la publicidad en su programación, además de autorizar la unión entre las distintas cadenas de televisión. Más recientemente, tras la aprobación de la Ley General de Comunicación Audiovisual en 2022, en su artículo 89 se mencionan las medidas para la protección de los usuarios y de los menores frente a contenidos audiovisuales, donde se especifica la necesidad de establecer sistemas de control parental sobre los contenidos que se integren en dichas plataformas y puedan perjudicar, en cualquier medida, a los menores de edad, así como fijar medidas de verificación de edad para los usuarios, entre otros. A nivel europeo, tanto la Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual del Parlamento Europeo, como el Consejo de 10 de marzo, no consideraban la gran competencia de los contenidos dentro del ámbito digital; sin embargo, con la llegada de nuevas plataformas audiovisuales a Europa en el 2012, desde la Comisión Europea se fomenta el desarrollo de la competencia digital, así como amparar a los usuarios a la hora de consumir productos a través de la Red (Izquierdo, 2017). Una iniciativa que se promueve desde la Comisión Europea es que, al menos, un 20% de los contenidos que se ofrecen a través de estos nuevos contenidos audiovisuales sean de producción europea (Fernández, 2018). Por otro lado, esta reforma contempla incluir a las redes sociales y a servicios como YouTube medios integrantes de la comunicación audiovisual (Panorama Audiovisual, 2017).

La llegada de las TIC supuso una nueva forma de concebir la realidad, comenzando en un primer momento en análisis y estudios relacionados con multimedia e interactividad. Sin embargo, y debido a la rapidez con la que se producen los cambios en la sociedad actual, ha conllevado que estas dos características pasen a un segundo plano y se conceda más relevancia a la convergencia de medios, también conocida como narrativa transmedia, y tal y como lo denomina Jenkins (2003) hace referencia a todo centro de comunicación que pone el énfasis en la creación de elementos comunicativos que van a conllevar la utilización de diversos elementos de acuerdo a las características que posea cada mensaje. Asimismo, Scolari se refiere a este término como “los medios de comunicación son anfitriones, facilitan espacios compartidos dentro de los cuales el público consume, compone, sube, descarga, resuelve, crea, participa, cocrea una experiencia” (2013, p.157).

Desde sus orígenes, la multimedia ha sido concebida como la integración de tres formatos en uno solo: texto, audio y vídeo. Esto supone una mayor complejidad a la hora de poder trabajar las tres formas de comunicación en una sola, ya que los profesionales de este campo deben asumir nuevos retos, lo que va a suponer que se replantee su labor desde nuevas perspectivas, ya no solo desde su labor diaria, sino también a la hora de establecer nuevas relaciones con las personas que consumen los medios de comunicación (Salaverria, 2003).

Si se hace una comparativa de los medios de comunicación a lo largo de los tiempos, se puede apreciar como sus funciones se han ido desarrollando y cambiando con el objetivo de adaptarse a los nuevos momentos en los que se vive. Esto se ha podido comprobar, fundamentalmente, en el hecho de que el trabajo que se hacía de manera individual hace unos años, hoy en día se desarrolla en un ámbito digital, donde se le da un mayor protagonismo a quienes reciben las noticias (Lawson–Borders, 2006). Además de la influencia que tienen los recursos tecnológicos en la comunicación, se deben tener presentes las redes sociales, ya que ha supuesto un nuevo replanteamiento en las funciones de los conocidos como “*mass media*”, ya que ha supuesto que se reduzcan los costos, así como se ha producido una mayor producción en la transmisión de noticias a través de los diferentes recursos existentes (Quinn, 2005).

Asimismo, la forma de consumir noticias también ha evolucionado a lo largo de los años y actualmente los perfiles de los usuarios han cambiado, pasando a conocerse como los “nativos digitales” o “generación @”, quienes se caracterizan por la manera en la que interactúan no sólo con las formas actuales de comunicación, sino también con el resto de usuarios de estos medios, gracias a la sociedad multipantalla en la que se vive (Salaverría et al., 2005). Por todo ello, es conveniente resaltar que la audiencia es todo aquel conjunto de individuos que consume un determinado contenido televisivo, convirtiéndose en un grupo capaz de incrementar la producción de un programa en concreto gracias a sus visualizaciones (Tur, 2020).

Resulta, por lo tanto, llamativo el gran cambio que ha tenido la televisión en los últimos años (Ruas et al., 2019), ya que durante algo más de treinta años solo existía la televisión pública española y la llegada de canales televisivos de titularidad privada supuso una verdadera revolución (Medina et al., 2019).

2.1. Los medios de comunicación analógicos como precursores del cambio

Con el paso del tiempo, las formas de comunicación han ido sufriendo severas modificaciones hasta llegar al día de hoy, donde los recursos digitales tienen una mayor influencia sobre la población. Sin embargo, esto no debe hacer olvidar la importancia que en su momento tuvo la analogía sobre los medios de información y comunicación.

La aparición de la escritura hace más de 3.000 años facilitó que la comunicación se extendiera de manera más rápida, haciendo posible que la comunicación oral se cosificara y permitiera su objetividad, fomentando la creación y desarrollo de nuevas formas de comunicación, entre las que se pueden encontrar las cartas, las narraciones, las descripciones, entre otros (Cassany, 1999). Con la irrupción de la escritura, se hizo posible la creación del comercio, así como el asentamiento de la democracia y de la ciencia en sus diferentes vertientes, como el sistema analítico o el razonamiento lógico. De hecho, ya las culturas antiguas concedían un poderoso valor divino a las letras como instrumento de comunicación. De hecho, Senner se refiere a este concepto como:

En el núcleo de ese vasto abanico de funciones míticas de las deidades -egipcias, sumerias y otras- de la escritura hay un profundo sentido de la importancia existencial de ésta para el poder político y el orden, para la justicia y para la preservación de la vida y el destino humanos. La reverencia de las culturas del Medio Oriente por los valores religiosos y políticos de la lengua escrita representa uno de los factores más inmutables en la historia de la escritura. La Antigüedad reconocía, como lo reconocieron después todas las sociedades cultas, que con la invención de la escritura las ideas y las palabras ya no estaban condenadas al breve destino de la palabra hablada y el recuerdo perecedero de la tradición. (2001, p.21).

Más adelante, uno de los principales hitos de la comunicación fue la creación de la imprenta de Gutenberg, lo cual supuso una nueva revolución en lo referente al ámbito divulgativo. De acuerdo con lo expuesto por Velduque (2011), y en contra de las principales ideas y creencias que tenía la sociedad, este fue un invento destinado a la transmisión de ideales burocráticos de la institución religiosa católica, la cual utilizaba esta nueva herramienta como instrumento para transmitir su ideología a la sociedad de la época y no como un mero dispositivo cultural.

Tras el invento la imprenta se produjo de una de las principales revoluciones culturales a nivel mundial de todos los tiempos. Según lo expresado Chartier (2000), todos aquellos escritos que fueron realizados a mano se pudieron conservar durante más tiempo gracias al invento de la imprenta, sobre todo aquellos denominados como “libros prohibidos, cuya existencia debía permanecer en secreto, la copia manuscrita continuó siendo la regla” (2000, p. 14). Por otro lado, el investigador McLuhan era de la opinión de que la imprenta, cuyas características eran móviles, “fue, en sí, el mayor adelanto en la historia de la escritura fonética, del mismo modo que el alfabeto fonético fue el punto de ruptura entre el hombre tribal y el individualista” (1996, p.56).

Por otro lado, a raíz de los diferentes avances tecnológicos que se han producido a lo largo de la historia, se produjo una repercusión notable en la población de la época. Según lo expresa Pérez (1986), esto conllevó a un gran desaliento entre los países desarrollados, como consecuencia de los nuevos sucesos que se estaban llevando a cabo en este terreno, debido a que consideraban que se esto iba a suponer la creación de una brecha tecnológica difícil de superar.

Así lo expresa Aicher al decir que “ya no es posible rehuir la coacción del método digital. La modificación que ha supuesto en nuestra cultura, en nuestro comportamiento, en nuestra comprensión del mundo, es impresionante” (2001, p.78). Asimismo, es conveniente mencionar que, de acuerdo con lo expresado por Watzlawick et al.,:

Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente. El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa, pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica, pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones (2006, p.68).

Además, debido a la inclusión de los nuevos dispositivos creados con la llegada del siglo XX, tanto con los relacionados con el habla, como son el teléfono, así como los medios de comunicación de masas, desde la televisión, hasta el periódico, pasando por la radio, conllevó una ineludible interacción entre los diferentes grupos sociales, así como un gran proceso de globalización (Cassany, 2000).

A la hora de hablar de un ambiente analógico, y continuando con lo ya expresado por Cassany (2000), se analiza desde tres perspectivas diferenciadas: pragmática, discursiva y el referente al proceso de composición. En este sentido, el autor exponía los siguientes aspectos a tratar en el ámbito analógico y los comparaba con el terreno digital (Tabla 1).

Tabla 1. Entornos analógico y digital	
Entorno analógico	Entorno digital
Ámbito pragmático	
Interlocutores: comunidad de habla (local, nacional, idiomática). Monoculturalidad	Interlocutores: comunidades virtuales (tribus virtuales). Diversidad cultural
Acceso limitado a destinatarios y recursos enciclopédicos	Acceso ilimitado
Mundo presencial de coordenadas físicas	Mundo virtual y ubicuo
Canal visual. Lenguaje gráfico	Canales visuales y auditivo. Hiper o multimedia
Interacción diferida, transmisión lenta...	Interacción simultánea, transmisión instantánea
Alto coste	Bajo coste
Ámbito discursivo	
Linealidad. Itinerario único	Hipertextualidad. Diversidad de itinerarios
Intertextualidad retroactiva. Texto cerrado	Intertextualidad proactiva explícita: enlaces. Texto abierto
Géneros tradicionales: carta, informe, invitación, libro	Géneros nuevos: e-mail, chat, web
Elaboración oracional	Fraseología explícita, sintagmas aislados
Ámbito del proceso de composición	
Procesamiento lento	Procesamiento eficaz: ingeniería lingüística
Sobrecarga cognitiva	Descarga cognitiva. Énfasis en lo estratégico
Aprendizaje heterodirigido	Énfasis en los recursos autodirigidos

Fuente: *De lo analógico a lo digital*, Cassany (2000).

Se puede expresar que, aunque la comunicación a nivel digital presenta un aporte visual realmente extenso, el aspecto analógico en su representación escrita tiene un valor fundamental en la sociedad actual y a pesar de que el volumen de textos impresos descendiera o, incluso, llegase a desaparecer de manera física, esto no implicaría que llegase a desaparecer en su formato digital (Ayala, 2014).

Sin lugar a dudas, la televisión es uno de los medios de comunicación que ha modificado más su configuración y estructuración en los últimos años debido, en gran medida, a aspectos tanto sociológicos como tecnológicos (Spiegel & Olsson, 2004; Lotz, 2007; Turner & Tay, 2009; Strangelove, 2015). Su organización ha cambiado de una composición eminentemente tradicional a lo que se ha calificado como televisión líquida (Quintas & González, 2016), término ya empleado por Bauman (2006b).

Como consecuencia de esta realidad, Abreu et al., (2006) expresan que es complejo definir qué implica ver la televisión, ya que la forma de disfrutar de contenidos audiovisuales en la actualidad no se asemeja a la visión que se tenía hace unos años, donde la familia se reunía un día determinado a una hora en concreto frente a la televisión para ver un programa específico.

Debido al paso del mundo analógico al digital y bajo condicionantes de índole económico, tecnológico y político, la televisión y su consumo han sufrido grandes cambios en los últimos años (Izquierdo, 2017). A raíz de la crisis económica de 2008, la televisión tradicional vio disminuidos sus ingresos debido, en gran medida, al descenso de la publicidad; sin embargo, los niveles de audiencia no disminuyeron, llegando incluso a aumentar los niveles entre el periodo 2008–2012 más de un 8% durante el periodo de crisis económica y laboral que sufría el país, el incremento de la oferta audiovisual tras la instauración de la Televisión Digital Terrestre (TDT) y también el aumento del IVA cultural, entre otros factores (Izquierdo, 2017). A pesar de ello, la bajada del gasto de las empresas en publicidad y del cambio a la era tecnológica conllevó no solo la convergencia mediática, sino también un éxodo de los espectadores hacia Internet; como consecuencia, los canales de pago experimentaron un incremento considerable de audiencia (Gómez, 2018).

Tal y como explica Pérez (2016), la situación de crisis económica ocurre al mismo tiempo que la revolución digital, lo que ha provocado una transformación de las estructuras de producción y consumo de la televisión. Es por ello que, bajo este entorno ha favorecido la creación de plataformas de vídeo bajo demanda, las cuales, aunque comenzaron tiempo atrás en otros países, se empezó a desarrollar con más fuerza a partir del año 2010 (Linares & Baraybar, 2017). Tanto los procesos digitales como el asentamiento de Internet, ha favorecido que se consoliden las plataformas de vídeos bajo demanda entre la audiencia, con un incremento notable en lo que a su consumo se refiere (Forteza-Martínez et al., 2022).

A los medios tradicionales de comunicación, se añaden las nuevas compañías de telecomunicaciones, además de las plataformas online, donde el verdadero protagonista de la historia es el espectador ya que, y de acuerdo con Villar (2016), estas nuevas plataformas audiovisuales han conseguido complacer los deseos que tenía la audiencia con respecto a la televisión.

De acuerdo con Izquierdo-Castillo y Latorre-Lázaro (2022), el sistema televisivo tradicional se ha visto modificado por la llegada de las plataformas de vídeo bajo demanda, generado un cambio en el ecosistema mediático tal y como se conocía. Este hecho provocó que las cadenas de televisión se viesen obligadas a reestructurarse como consecuencia de la gran competencia existente y el incremento del consumo digital (Francés & Peris, 2022). Sin lugar a dudas, este hecho ha traído consigo una gran crisis para las televisiones públicas (López-Cepeda & Tilli, 2022).

Antes de nada, es preciso aclarar la diferencia entre audiencia lineal y audiencia online, ya que en sus diferencias se encuentra la clave del éxito de las plataformas *Video On Demand* (VOD). Una audiencia línea se encuentra supeditada a la programación televisiva y a una adjudicación horaria (Quintas & González, 2016); siendo su principal rasgo que “se configura en torno a los públicos de mayor edad y se completa con los parámetros de género y clase social” (Izquierdo, 2017, p.42). Sin embargo, la audiencia online ve los contenidos audiovisuales en *streaming* o mediante la descarga de Internet. El éxito de este tipo de audiencias radica en las oportunidades que ofrece la tecnología, así como el incremento de las competencias que poseen los usuarios en el uso de Internet.

Este nuevo ecosistema actual ha traído consigo una verdadera revolución en la forma de ver y disfrutar la televisión, ya que según explican Marinelli & Andò, “consumatori, selettivi e orientati 64llà ricerca di contenuti da trasformare in eveneti mediali” (2016, p.7). Dentro de este contexto, los espectadores asumen un rol activo, ya que tienen la oportunidad de entrar en contacto con el emisor, lo cual afecta de manera directa sobre la audimetría (González & Quintas, 2016). Esto ha provocado que se haya denominado a la televisión como aquella que se caracteriza por ser la del *anyone, anywhere, anytime*, donde los telespectadores asumen nuevos retos y responsabilidades a la hora de ver televisión (Monzoncillo, 2011). Por todo ello, tal y como afirman Forteza-Martínez et al., “los nuevos ecosistemas audiovisuales han provocado una modificación en el consumo de los contenidos audiovisuales, donde la audiencia se convierte en la verdadera protagonista al determinar qué, cómo, cuándo y dónde quiere disfrutar de ellos” (2022, p.307).

Es importante resaltar que ya un estudio llevado a cabo por Media Consumption Forecast (Zenith, 2017), vaticinaba que en el año 2019 un total del 26% del consumo de la televisión a nivel mundial se realizará a través de algún dispositivo móvil. Además, se afirmaba que surgirían nuevas maneras de consumir contenidos audiovisuales como el *binge-watching* o los maratones de series, lo cual se basa en ver varios capítulos de una serie de televisión durante más de tres horas seguidas (Siri, 2016). Es más, es el espectador quien decide cuándo, cómo, dónde y cuántos capítulos quiere ver (Heredia, 2017).

Según el estudio llevado a cabo por AIMC (2018), una de las actividades principales que se llevan a cabo con el teléfono móvil por parte de los usuarios, predomina el ver vídeos con cerca de un 60%, y entre los dispositivos que más se utilizan para consumir contenidos audiovisuales, destaca el portátil (38%), seguido muy de cerca por el móvil (33%), y la Smart TV (30%) y la *Tablet* (30%). Cabe mencionar que entre el público adulto no se encuentra una gran diferencia con respecto a la preferencia de uso entre unos terminales u otros, si bien es cierto que el uso de aparatos diferentes a la televisión comienza a aumentar. Sin embargo, y con respecto a los jóvenes, tienden a consumir un mayor número de contenidos audiovisuales a través de dispositivos móviles, relegando los soportes convencionales a un segundo plano (Urcola-Eceiza et al., 2022).

En relación al consumo de la televisión, se observa como en el 2022 se produce el menor consumo de televisión tradicional desde 1992, consolidándose la televisión de pago (Barlovento Comunicación, 2022). Es por ello que surge lo que se conoce como televisión híbrida, la cual ofrece la posibilidad al espectador de tener acceso a diferentes contenidos de tipo interactivo, que son ofertados por las cadenas de televisión a través de la Red, pero sin dejar de conectarse al canal (Carreras, 2014). Es por ello que resulta imprescindible plantarse un nuevo contexto de consumo audiovisual entre los jóvenes, ya que no presentan las mismas actitudes a la hora de ver televisión, siendo un hecho constatable que se han alejado de los hábitos tradicionales de consumo de contenidos en los formatos tradicionales (Vázquez et al., 2019). Así lo expresa Izquierdo (2017), quien afirma que a pesar de que televisión tradicional trata de adaptarse al nuevo medio, estas formas audiovisuales no concuerdan, en gran medida, con los usos y costumbres que tienen los jóvenes en la actualidad.

Por otra parte, es conveniente recordar la diferencia que existe en el campo de la televisión entre los dos modelos clásicos: por una parte, el *broadcasting* o televisión abierta, y, por otro lado, el *narrowcasting* o televisión temática. Según Heredia (2017), el *broadcasting* tiene más interés en aumentar su audiencia con el fin de venderla a las empresas publicitarias; mientras que el *narrowcasting* tiene como firme propósito consolidar la audiencia a través de contenidos y recursos especializados. Del mismo modo, y continuando con lo expuesto por Heredia (2017), existen claras diferencias entre las cadenas de televisión en abierto y las plataformas de visionado bajo demanda: las primeras tienen una audiencia mayoritaria, con programas de tipología de informativos, talents shows, realities..., las segundas se plantean tener audiencias más específicas, centrando sus contenidos audiovisuales en las series de televisión y el cine.

Sin embargo, según Cassano (2022), tanto el *broadcasting* como el *narrowcasting* conllevan un enriquecimiento cultural de los contenidos audiovisuales, si bien es cierto que dentro de la televisión basada en el *narrowcasting* no necesita realizar grandes cambios en sus productos televisivos.

2.2. Influencia de la sociedad digital en el nuevo panorama comunicativo

En la actualidad, la sociedad se asienta, entre otras cosas, sobre las tecnologías actuales, las cuales han servido para modificar nuestros sistemas desde distintas perspectivas, donde una de las principales características está fundamentada en la propiedad intelectual (Lash, 2007). De acuerdo con Castells (2001), esto ha conllevado que se comience a denominar a la población del siglo XXI como la Sociedad Red, cuyas estructuras comienzan a fundamentarse en dispositivos digitales e Internet generando una cultura digitalizada. Por este tipo de cultura se entiende todo aquello que está relacionado con los grupos de herramientas, técnicas y formas de pensar, así como de méritos que se llevan a cabo en el ciberespacio (Lago, 2012); lo cual conlleva una mezcla de destrezas tanto online como *offline* de las diferentes actuaciones.

Es fundamental que para que se genere una Sociedad Red donde se combinen ambos ambientes y recursos, alentando de ese modo que sean capaces de integrarse la una en la otra y viceversa. Es por ello que Castells se refiere a esta realidad de la siguiente forma:

Internet en ese sentido no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades, es el equivalente a lo que fue la factoría o la gran corporación en la era industrial. Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos (2001, p.13).

Con la llegada y el asentamiento de Internet en la sociedad actual ha posibilitado que el acceso a la información, las formas de entretenimiento y la creación de nuevas formas de distribución de contenidos se haya visto modificado en relación a como se conocía hasta el momento. Además, otra particularidad es la capacidad de la sociedad para participar en el intercambio de noticias convirtiéndose, de esa manera, en agentes activos de la noticia. Por lo tanto, si hay un ámbito donde la influencia del medio digital ha tenido especial incidencia, ese ha sido el terreno audiovisual, ya no solo en la producción y distribución de noticias, sino también desde que los profesionales de este medio comienzan a formarse en la universidad (Saavedra et al., 2018). Asimismo, Es necesario reconocer que el ambiente digital en el que se desenvuelve la sociedad actual ha generado unas características hasta la fecha impensables, tales como la ubicuidad, la conectividad o la interactividad (Siemens, 2008).

Sin lugar a dudas, uno de los grandes dispositivos que a día de hoy existen son los teléfonos móviles o *smartphones*, llegando a convertir en una de las herramientas fundamentales dentro de la demanda online. En sus inicios, este instrumento fue concebido como un elemento perteneciente a la clase alta, a través del cual se podía realizar gestiones de tipo económica o política; sin embargo, esta concepción ha ido modificándose con el tiempo, generando un nuevo concepto a diversos niveles, desde la persuasión o la comunicación, a todo lo referente con la economía y el comercio (Canavilhas, 2013).

La utilización de los dispositivos móviles, de acuerdo con lo expuesto por Fernández (2014), está produciendo una alteración en la elaboración de los géneros discursivos en relación a la forma en la que se conocía hasta el momento. A esto hay que añadir la forma en la que se han comenzado a distribuir las noticias, debido a la creación de una sociedad multipantalla, donde se fomenta que la población se consolide a nivel digital, superando los restos analógicos que pudieran seguir existiendo (Orrantia, 2018). En definitiva, el actual sistema comunicativo confirma que existe una unión entre lo que se conocía ya en el periodismo tradicional y las formas digitales de tradición digital, gracias a la cual se ha desarrollado una forma de transmisión y participación en todo lo relacionado con las noticias que era impensable hasta hace un tiempo (Brandés et al., 2004).

En contra de la creencia popular, a día de hoy aun no existe una plena integración dentro del ámbito digital. De hecho, se pueden asumir dos grupos claramente diferenciados: los que son capaces de utilizar las nuevas herramientas tecnológicas e integrarlas en su vida diaria sin ningún problema sin suponer ningún problema; y, por otro lado, los que aún viven en un mundo analógico y no tienen la necesidad de adaptarse a los nuevos sistemas que se han implantado; de hecho, se ha podido constatar como “el primero se ha universalizado en el público más joven y describe esos usos tecnológicos como señas de identidad generacional que definen tendencias de futuro” (Díaz, 2017, p.33). Se comienzan a crear nuevas de narración en ambos niveles con el propósito de llamar la atención de la gente joven, quienes están familiarizados con diferentes ambientes, como la interacción con el proveedor, la actividad de intercambiar datos con sus grupos de amigos, o disfrutar de entornos crossmedia que van a favorecer las diferentes actividades transmedia (Pedrero & Herrera, 2017).

Como consecuencia de estas sociedades digitales, las cuales giran en torno a la comunicación, se han generado necesidades específicas de formación en los recursos digitales. A pesar de que los recientes estudios aconsejan la instrucción en este campo, también se ha podido comprobar cómo no existen suficientes recursos y medios educativos para llevarlo a cabo (OCDE, 2011; OCDE, 2013). Dentro de este campo, los gobiernos regionales de nuestro país han reflejado los avances que se han ido consiguiendo en los últimos años dentro del contexto familiar y educativo, pudiéndose constatar cómo cerca del 96% de las casas tienen acceso a Internet, siendo la herramienta preferida para ello el dispositivo móvil, (INE, 2022).

Cuando se habla de dispositivos móviles, se puede comprobar cómo su influencia en la sociedad actual es incuestionable. Se ha podido comprobar cómo los alumnos que terminan de cursar la etapa de Educación Primaria disponen de teléfonos móvil o algún otro dispositivo tecnológico; sin embargo, es sorprendente esto debido a que, de acuerdo con la legislación actual de la Ley Orgánica de Protección de Datos (Real Decreto 1720/2007) vigente en este ámbito expresa que el uso de dichos dispositivos conlleva la creación de cuentas oficiales cuya edad mínima requerida para ello es de 14 años. En relación a estas informaciones, y según lo expuesto por Cánovas et al., (2014), destacan dos datos significativos en relación al uso de los dispositivos móviles, ya que se ha podido observar cómo su uso se ha comenzado a realizar tres años antes de lo habitual, por un lado, y destaca cómo la conexión es constante, ya que el intercambio de datos entre los usuarios no se ha frenado en ningún momento.

En este terreno social, los adolescentes y jóvenes tienen un mundo abierto a una infinidad de ámbitos de carácter digital, lo cual ha conllevado que se hayan generado redes culturales diferentes, lo que va a permitir entrar en contacto con una forma distinta a la cultura o al ocio. En este punto, la sociedad actual tiene la capacidad de acceder, a través de los diferentes medios de comunicación de carácter digital, a diferentes recursos y técnicas que le va a permitir formar parte y crear de los grupos sociales (Gewerc et al., 2017).

Sin lugar a dudas, una de las principales ventajas que presentan las formas digitales actuales de comunicación han fomentado que este proceso comunicativo se haya convertido en un proceso democrático, a lo cual han contribuido en gran medida las redes sociales, ya que han favorecido que la población tenga un acceso más sencillo y rápido a una gran cantidad de información, consumirla y, a su vez, ser capaces de interactuar, crear y formar parte de las noticias (Saorín & Gómez, 2014; Viché, 2015).

En la actualidad, la información puede ser transmitida entre las personas de una manera inmediata y de forma masiva, lo que va a favorecer la implicación de todos en este proceso, conformando lo que ahora se conoce como la sociedad de la información y la comunicación (Islas & Arribas, 2010).

Existe una contraposición entre la manera tradicional en la que se transmiten las noticias, quienes siempre han determinado la forma en la que se transmitían las noticias, y las formas que han ido surgiendo, donde se concede un protagonismo notable a la población, ya que tal y como afirma Gillmor (2006), siempre tiene algo que expresar y enseñar al mundo. Esto ha conllevado a que la temática de las noticias que se generan sea del interés popular, frente a lo que hasta la fecha se hacía, ya que eran los medios los que normalmente han ido escogiendo los asuntos que se consideraban relevantes para la sociedad, sin que la audiencia pueda intervenir (Rivera & Rodríguez, 2016).

En este sentido, López-Rabadán (2022) expresa que los medios se han convertido en generadores de tendencias, llegando a promover cambios en las opiniones de los usuarios, así como cambios a nivel social y cultural. Todo ello ha conllevado que la *Agenda-Setting* haya ido cambiado de acuerdo con el nuevo contexto digital, generando nuevas formas de comunicación (Parejo-Cuéllar et al., 2022).

Por otra parte, a pesar de la gran cantidad de ventajas que presenta la actual manera de comunicarse, también conlleva riesgos ante los cuales la sociedad debe estar preparada para saber afrontarlos, como la capacidad del pensamiento crítico, la cual se puede ver disminuida. Es por ello que se plantea la necesidad de crear una educación donde se fomente el pensamiento crítico y una correcta cultura sobre la utilización de todos los medios que se encuentran involucrados en la generación de noticias (Gavilán et al., 2017). Asimismo, es necesario conocer si los adolescentes están lo suficientemente formados para conocer y utilizar de manera eficaz la nueva manera de comunicarse (Díez et al., 2011) ya que existe una disconformidad entre las posibilidades que, por un lado, reúnen las redes sociales para los adolescentes y jóvenes para poder reflejar sus ideas y mostrar sus emociones, así como establecer relaciones sociales a través de las comunidades sociales, y por otro lado el adiestramiento en la utilización de estas, sus destrezas y habilidades en relación al pensamiento crítico (Yuste, 2015). Es por ello que es impensable tener presente el desarrollo imparable de herramientas de manipulación mediática.

Además, al uso inadecuado de estas formas de comunicación actuales se va a promover una utilización incorrecta de las mismas, como es el caso de los ataques contra otras personas en forma de *cyberacoso* o *sexting*. Debido a esto, se han llegado a ofrecer soluciones para poder combatir los posibles daños y ataques contra las personas, como ejercer un control en el uso de las herramientas de carácter tecnológico; sin embargo, esta solución no se considera viable a día de hoy (Hepp et al., 2015). Como consecuencia de estos procesos, no se puede concebir una educación, tanto en niveles inferiores como ya en los superiores, de una educación basada en las competencias mediáticas, con el objetivo de transmitir actitudes críticas con respecto al uso de los medios digitales (Bernabéu, 2010).

Por ello, es necesario que los beneficios que concede la sociedad digital deben establecerse sobre unos cimientos de formación sólidos para garantizar su eficacia. Por lo tanto, se considera necesario que los medios de comunicación formen parte activa dentro del sistema educativo, con el firme propósito de conceder las herramientas necesarias para que la población sea realmente consciente de la información que van a utilizar y sepan utilizarla de manera crítica y responsable (Aguaded, 2005). También Saorín & Gómez (2014) señalan la importancia de conceder una mayor importancia a la formación dentro de los colegios en relación a las competencias dentro de este ámbito, debido al nuevo rol que ha adquirido la población.

Sin embargo, este requisito imprescindible de formar a la ciudadanía para poder utilizar de manera adecuada los medios de información y comunicación no es algo nuevo, ya que tiene sus inicios en la década de los años 80, cuando la UNESCO promulgó la Declaración de Grunwald (1982), aunque existen diferencias notables con respecto a la época actual (Gavilán et al., 2017). Gracias a los estudios que se basan en los medios, se va a promover un aumento y crecimiento en todas aquellas tácticas que van a crear un diálogo entre los diferentes ambientes y grupos de personas (Frau & Torrent, 2009). Este nuevo tipo de enseñanza implica trabajar en diferentes campos, ya sea desde la repercusión que tienen los diferentes medios en la sociedad a través de lo que difunden, la gran labor socializadora que tiene, o el gran poder de control que tienen (González & Muñoz, 2002). Por ello, es necesario desarrollar asignaturas cuyos contenidos tengan integrados elementos referentes a la alfabetización mediática que favorezcan e incrementen las competencias de la sociedad (Ferrés et al., 2012). En definitiva, para que esta formación tenga el éxito deseado es imprescindible la colaboración de los diferentes profesionales que integran los ámbitos de la comunicación y la educación, tanto obligatoria como post-obligatoria (Área, 2010; Marta & Grandío, 2013).

La sociedad se encuentra inmersa en un ambiente donde la comunicación y todo aquello que se transmite se ve deformado, pudiendo verse amenazados los derechos principales de cualquier entorno informativo como la libertad de expresión, de información y participación. Cada día, se recibe una cantidad ingente de información, mucha de la cual no ha pasado ningún tipo de estudio previo para contrastar su fiabilidad. Es por ello que se ha apuntado a incrementar la educación de la población en este campo para contrarrestar los daños que puede generar (Delgado, 2003).

Como consecuencia, en el desarrollo de una apropiada desarrollo de la identidad con un carácter digital (Fernández & Gutiérrez, 2017) y, además, del individuo como ente prosumidor (Sánchez & Contreras, 2012), es necesario indicar como Internet se ha transformado en el principal elemento a través del cual se fomentan las relaciones sociales dentro del ámbito digital, donde se corre el riesgo de no tener la seguridad completa a la hora de transmitir, intercambiar y/o compartir información. Es por ello que desde la Comisión Europea se ha manifestado la necesidad de formar a la sociedad en destrezas y habilidades básicas para lograr un mayor desarrollo en este contexto digital (Godhe et al., 2020).

2.3. Modelos de difusión audiovisual como promoción de contenido

Actualmente, los adelantos que se han producido a nivel digital en los medios, así como la aclimatación de la industria a las necesidades surgidas a raíz de ello para la población se ha convertido en uno de los temas más discutidos en los últimos tiempos (Montemayor & Ortiz, 2016). Es por ello que no se puede comparar los medios de comunicación tal y como se conocían hace tan solo diez años con los de la actualidad, debido a que se ha pasado de una empresa que se encontraba inmersa en la tecnología, a una realidad totalmente diferenciada debido a que existe una amplia gama de funciones.

Los archivos que toda televisión guarda tienen un valor patrimonial de carácter no solo audiovisual, sino también de contenidos, los cuales tienen relación con la identidad de un país. Este valor incalculable viene determinado por diferentes organismos de consabida importancia dentro del campo en cuestión, como es el caso de la UNESCO (1980), la cual ya manifestó que era conveniente y necesario proteger cualquier imagen que tuviese movimiento.

Este nuevo rumbo se ha generado como consecuencia de la influencia que tiene Internet, lo que ha provocado la creencia de que los medios de comunicación audiovisual se han convertido en una mezcla entre los medios existentes y las nuevas narrativas, creando una sociedad en constante cambio (Vaca, 2015). La mayor característica que define a este nuevo proceso de comunicación se ve reflejada en su velocidad, dando al consumidor un papel activo a la hora de acceder a los contenidos de manera repentina y al mismo tiempo en el que se está generando (Ortiz & Montemayor, 2014).

A día de hoy, es impensable hablar de los contenidos a nivel audiovisual sin tratar otras ideas como son la influencia que dichos contenidos van a tener sobre la población que los consume, la multipantalla y la televisión. Este es un ejemplo más de cómo los medios tradicionales se han visto obligados a adaptarse a una nueva realidad a través de un proceso basado en la convergencia (Gillian, 2011; Quintas & González, 2014, 2016). Sin embargo, la utilización de dispositivos digitales para la producción de cualquier tipo de narración audiovisual basada en términos digitales ha llegado a niveles de gran poder y elegancia, lo cual va a posibilitar el incremento de corriente de información a los cuales los espectadores no se encuentran aislados (Llorca, 2015).

Con el fin de comprender qué tipos de relaciones existen entre la creación de contenidos audiovisuales con los nuevos recursos digitales en HD–UHD, y la influencia de estas en los proyectos transmedia, los cuales usan diferentes herramientas e instrumentos con el fin de divulgar los relatos a la mayor población posible (Jenkins, 2003; Scolari, 2013), hay que tener presente en qué medida se desarrollan los dispositivos digitales.

Asimismo, para dar a conocer el desarrollo que afecta a los medios desde esta perspectiva, es conveniente conocer ciertas recomendaciones a nivel teórico que van a definir en qué medida van a llevarse a cabo las rutinas de la producción audiovisual en el nuevo mundo digital.

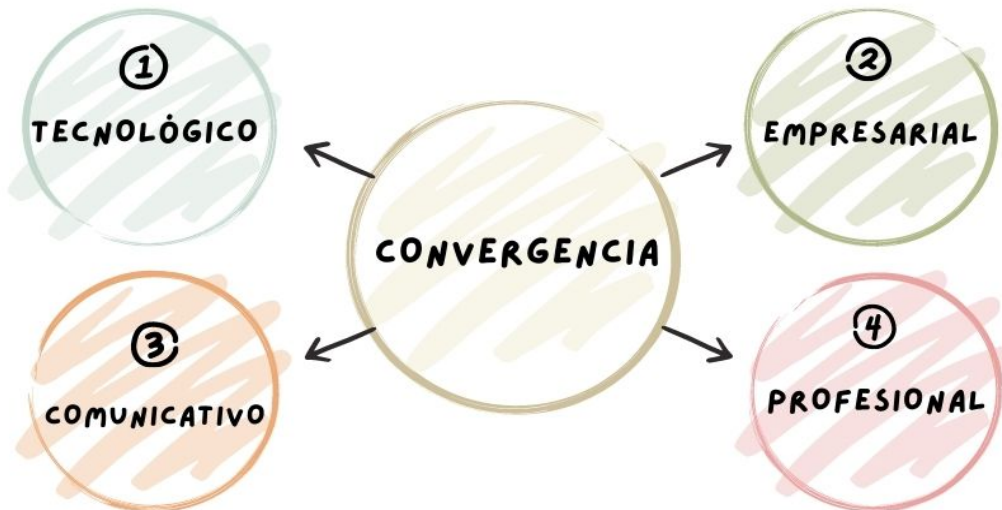
Todos los estudios realizados y avances llevados a cabo en un mundo eminentemente tecnológico van a estar centralizadas en diferentes escenarios de difusión. Sin embargo, es necesario centrar también la atención en la forma en la que se transmite el contenido, el cual se debe de focalizar en la audiencia, ya que serán ellos los que vayan a ser los verdaderos jueces de la conveniencia de dichos contenidos. (Montemayor & Ortiz, 2016). Tal y como afirma Llorca, “en un momento de abundancia de contenidos y de escaso tiempo para consumirlos, captar la atención del usuario será crucial para asegurar el éxito de la producción” (2015, p.135).

Es innegable que la época actual en la que se vive, la evolución en la creación y consumo de contenidos a través de diferentes plataformas es constante, las cuales van a estar basadas en discursos de carácter transmediático, tal y como aventuró Jenkins (2003), el cual ya avanzó el término de *transmedia storytelling*. En diversas investigaciones, se ha podido comprobar como diversos medios de comunicación han ido evolucionando a través de diferentes procedimientos basados en la convergencia, los cuales han creado una incertidumbre palpable en lo que respecta a la profesión del periodista (García et al., 2008).

En relación al concepto de convergencia, se puede entender como toda aquella difuminación en las barreras existentes en la comunicación de carácter fijo y móvil. En el ámbito del periodismo, este término se corresponde con la inclusión del desarrollo tecnológico, ya sea desde la incorporación a Internet de recursos tales como el vídeo, o la labor del marketing con el propósito de fomentar asociada de los diferentes medios junto a las empresas del sector (Salaverría & García, 2008).

Según con las investigaciones más relevantes en este sector, se puede definir la convergencia como “un tipo de combinación de tecnologías, productos, personal y espacios entre departamentos de prensa, televisión y periodismo en línea previamente diferenciados” (Singer, 2004, p.3). Este fenómeno es estudiado desde varios puntos de vista, los cuales se integran unos en otros dentro de un ámbito mediático en constante cambio: tecnológico, empresarial, comunicativo y profesional (García, 2006) (Figura 10).

Figura 10. Ámbitos mediáticos de la convergencia



Fuente: García (2006).

Con el fin de explicar lo que implica la convergencia dentro del terreno periodístico, se pueden tomar como referencia a tres referentes españoles en esta materia, García et al., al aludir a este término como todo aquel:

Proceso multidimensional que, facilitado por la implantación generalizada de las tecnologías digitales de telecomunicación, afecta al ámbito tecnológico, empresarial, profesional y editorial de los medios de comunicación, propiciando una integración de herramientas, espacios, métodos de trabajo y lenguajes anteriormente disgregados, de forma que los periodistas elaboran contenidos que se distribuyen a través de múltiples plataformas, mediante los lenguajes propios de cada una (García et al., 2008, p.13).

Los diferentes medios de comunicación empezaron a establecer participaciones conjuntas de carácter más flexible una vez los dispositivos digitales se fueron implantando, lo que ha facilitado la labor periodística, ya que actualmente se pueden difundir noticias a través de las diferentes herramientas digitales existentes. Una de las principales ventajas del mundo digital es que va a facilitar la producción digital, entre los que destacan la opción de distribuir noticias en diferentes soportes, los cuales van a ser distribuidos posteriormente (Gordon, 2003).

Esta forma de trabajar se ha generalizado en numerosos países con el objetivo de ser capaces de confrontar los nuevos cambios que a nivel digital y tecnológico se vienen produciendo y saber dar respuestas a las perspectivas que a día de hoy tienen los espectadores. Entre los nuevos requerimientos que se han generado en torno a las grandes compañías de comunicación, se cuestionan como se debe trabajar para que el periodista pueda desarrollar su labor profesional dentro de un mundo digitalizados, el cual se encuentra interconectado, a su vez, con diferentes medios afiliados. (García et al., 2008).

Diferentes países han ido adaptándose a la convergencia actual, como el caso de EE.UU., quien ha impulsado que los profesionales del periodismo de la prensa escrita redacten noticias para el medio audiovisual y viceversa, a la vez que se promueven noticias para crear noticias para una página web (Lawson, 2006). Los medios de comunicación, además de ejercer una función social que se encuentra al servicio de la población, son compañías que ha evolucionado hasta llegar a ser verdaderas cadenas de comunicación, las cuales han determinado que, ante las nuevas experiencias que se están viviendo debido a la crisis a nivel económico por un lado, y a la universalización de las tecnologías digitales por otro lado, lo más conveniente para ellos es delimitar la calidad de sus productos con el fin de no ver como disminuyen sus beneficios. Esto va a influir, de manera determinante, no solo a los medios de comunicación por si solo, sino además en los periodistas cuando deben llevar a cabo su labor profesional (Bustamante, 2013).

Desde hace un tiempo a esta parte, los periodistas y la creación de contenidos de carácter audiovisual, los cuales son considerados como un servicio público, se han visto afectados en un cambio en su labor a la hora de elaborar contenidos, quienes buscan, entre otras muchas cosas, el máximo beneficio posible en un mercado muy competitivo, “que depende del momento económico para que la inversión publicitaria se anime y dinamice la industria” (Rodríguez, 2005, p.248).

Una manera de transmitir contenido a través de las nuevas formas de comunicación es a gracias a las plataformas de vídeo en Internet, donde las personas pueden no solo visualizar los contenidos que ahí se encuentran, sino también subir, descargar y compartir vídeos. Estas redes se configuran a través de grupos de interés comunes, así como de las diferentes conexiones digitales mediante las cuales se pueden conectar personas desde cualquier parte del mundo, configurando una auténtica Sociedad Red (Castells, 1999).

Estas nuevas redes se han creado gracias a una débil conectividad, pero altamente abundante en usuarios; además, se puede afirmar que todas ellas se producen a través de las tecnologías de la información y la comunicación. La forma en la que los usuarios comparten de manera intensa sus contenidos audiovisuales hace patente las numerosas formas en las que la población es capaz de relacionarse (boyd & Ellison, 2012).

A estas plataformas a través de las cuales se comparten todo tipo de vídeos se les ha denominado como bibliotecas digitales contemporáneas, ya que dan la posibilidad de poder acceder a una nueva realidad que se fundamenta por ser inmediata. Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de contenido, cabe resaltar la nula filtración de contenidos, en contraposición de los medios tradicionales de las productoras cinematográficas y televisivas. Esto se fundamenta como una auténtica manifestación de contenidos, cuya principal característica es “la espontaneidad de la acción” (Moreno, 2014, p.26), junto a una fuente inagotable de naturalidad y sinceridad.

Es por tanto necesario asumir la relevancia de los vídeos en la red como un medio de consumo entre los usuarios cada vez más extendido, siendo esto un hecho a destacar a la hora de crear nuevas tácticas por parte de las compañías en relación a la creación y transmisión de contenidos. Se debe destacar que ya en el 2014 se vieron alrededor de 38.000 millones de vídeos en Internet, lo que supuso un crecimiento de un 43% sobre la cantidad de proyecciones que hubo en el mismo periodo del año anterior. Asimismo, también cabe destacar que los teléfonos inteligentes se han posicionado por delante de las tabletas a la hora de hablar del visionado de vídeos en Internet (Puro Marketing, 2014).

Las plataformas de televisión online de contenidos audiovisuales constituyen un área de estudio innovador, que se encuentra en constante desarrollo y, debido a ello, aún no se encuentra conformado una terminología propia a nivel mundial. La Directiva de la Comisión Europea 2016/0151 (COD, Comisión Europea, 2016), utiliza la expresión plataformas de distribución de vídeos aludiendo a las plataformas de *Video On Demand*; sin embargo, la Comisión Europea, en COM/2016/0288, utiliza el concepto plataformas en línea (Comisión Europea, 2016). Con respecto a España, la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia hace alusión a la expresión plataformas de servicio bajo o plataformas online de VOD demanda (CNMC, 2017). Independientemente del término empleado, es un concepto que requiere de una definición.

Gracias a la transformación que ha conllevado el mundo digital, promovido en gran medida por Internet, ha traído consigo nuevas maneras de consumo de medios, así como productos recientes, tales como las plataformas de vídeo bajo demanda. Asimismo, la continua evolución de las TIC (Kemp, 2017) ha generado el aumento de nuevas plataformas de tipo social, destacando las de vídeo bajo demanda. Es importante resaltar que, con la llegada de dichas plataformas, se ha modificado la televisión tal y como se conocía hasta el momento (Capapé, 2020). Con el auge de la difusión de contenidos a través de Internet, se ha visto favorecida la producción y difusión de contenidos audiovisuales (Jordán-Marín, 2019). Esto implica que el ecosistema audiovisual viva inmerso en una realidad diferente a la conocida hasta el momento, donde elementos tales como la digitalización o la actitud de la audiencia han traído consigo grandes modificaciones (Crusafon et al., 2020). Esta evolución ha implicado un cambio significativo, ya que en la actualidad es el espectador el que va a poder elegir qué quiere ver, cuándo y cómo, ya que no solo a través de la televisión, sino también a través de dispositivos móviles, como un ordenador o un Smartphone (González & Calderón, 2018).

Por su parte, Rogers et al., (2003), dentro de la teoría de Difusión de Innovaciones (DOI) explica la difusión como el desarrollo a través del cual cualquier cambio o novedad se transmite a través de diferentes canales entre las personas que conforman un grupo social. Por otra parte, y continuando con Rogers et al., (2008), se explica el término innovación como un concepto, práctica u objeto que se recibe por parte de la sociedad como novedosos, teniendo presente el carácter innovador de las plataformas de vídeo bajo demanda.

Por otra parte, la Asociación de Empresas de Electrónica, Tecnologías de la Información, Telecomunicaciones y Contenidos Digitales (AMETIC) explica que la transformación digital es todo el conjunto de actividades que se dirigen a aumentar y a actualizar las técnicas, costumbres y actitudes de los grupos de personas que, al utilizar las tecnologías digitales, aumentan y enriquecen su competitividad a nivel global de los entes públicos, las compañías y las personas (AMETIC, 2017).

En gran medida, los cambios que se están produciendo traen consigo elementos tales como el control en la utilización de las multipantallas, la fuga de la audiencia a los diferentes canales existentes o el fomento de una armonía entre lo ya existente, la televisión convencional, con lo innovador, el consumo en streaming (Saavedra-Llamas et al., 2020), llegando a ofrecerse un sinfín de oportunidades para disfrutar de distintos contenidos a través de diferentes medios que va a permitir que los telespectadores vean cubiertas sus necesidades (Medina et al., 2019).

Gracias a la plataforma online *YouTube Inc.*, se comenzó a popularizar el visionado de vídeos a través de Internet a partir del 2005. *YouTube* ofrece a los consumidores la opción de subir, ver y compartir sus vídeos. Esta plataforma supuso el inicio para comenzar a generar contenidos en el mundo digital y empezar a superar la era analógica. Ya en el 2009 hace irrupción el concepto *streaming*, término que hace referencia a la emisión de audio o vídeos en directo a través de Internet, con la ventaja de no tener que ser descargado previamente el contenido (Antolín, 2012). El *streaming* tiene dos formas de emisión: una calificada como *live streaming*, que se realiza cuando el contenido es emitido en directo por la compañía; y otra denominada contenido bajo demanda o a la carta, que se produce cuando el espectador desea ver un contenido concreto y lo tiene que buscar en una página web concreta (Austerberry, 2005) (Figura 11).

Figura 11. Formas de emisión en *streaming*



Fuente: Austerberry (2005).

En relación a las tecnologías basadas en *streaming* se pueden distinguir tres tipos diferentes: por un lado, está el *streaming* tradicional, donde el usuario va a descargar el contenido audiovisual mediante un vínculo y no se puede ver hasta que la descarga haya terminado; por otro lado, el *live streaming* ofrece la posibilidad de visionar el vídeo al mismo tiempo que se realiza la descarga, ya que el fichero es enviado con una tasa de transmisión constante; y, por último, el *streaming* de descarga progresiva, como en el caso de YouTube es aquel en el que la descarga de un vídeo se produce simultáneamente mientras se reproduce, simulando el *streaming* real, con la diferencia de no poder examinar el vídeo a menos que el contenido haya sido descargado (Intriago, 2016) (Figura 12).

Figura 12. Tipos de *streaming*



Fuente: Intriago (2016).

La fusión de las tecnologías digitales en las costumbres televisivas ha conllevado una transformación hacia una realidad basada en la muntipantalla y la multitarea (Quintas & González, 2015). Asimismo, la audiencia en la actualidad no se encuentra sujeta a la programación establecida por las cadenas de televisión, sino que “puede optar por visionar los contenidos cuando lo desee, bien grabándolos o viéndolos en *streaming*” (Quintas & González, 2016, p.380), lo que va a constituir, de ese modo, un consumo adaptado a las necesidades del usuario, gracias a una televisión a la carta.

En España, se pueden distinguir dos grupos principales de plataformas VOD: por un lado, las que han surgido como portales determinados, como es el caso de *Filmin* o *Rakuten TV*, y, por otro lado, las plataformas internacionales que han llegado a nuestro país, como *Netflix* o *HBO* (Clares-Gavilán, 2014). Es por ello que las compañías de telecomunicaciones “han tomado el relevo a las compañías tradicionales de televisión en el mercado audiovisual de pago en España” (Alcolea & García, 2017, p.133).

La digitalización del vídeo y del audio ofrece la posibilidad de utilizar los equipamientos tecnológicos de banda ancha para la adjudicación de los servicios televisivos a través de arquitecturas basadas en el Protocolo de Internet (IP). Es por ello que el IP de la televisión (IPTV) va a posibilitar “la transmisión y recepción de tráfico multimedia (audio, vídeo y datos) por medio de redes inalámbricas basadas en el protocolo IP” (Rueda & Ramos, 2013, p.40).

Hasta hace unos años, las películas que se proyectaban en las salas de cine, tardaban un tiempo en ser emitidas en abierto en la televisión, si bien hoy pueden llegar a estrenarse al mismo tiempo en el cine y en Internet. Es por ello que las plataformas bajo demanda empiezan a trabajar dentro del terreno de la producción, creando contenidos inéditos haciendo posible una diferenciación con el resto de medios de comunicación, como es el caso de *Netflix*, una de las plataformas que crea su propio contenido desde el año 2013 y ya para el año 2018 anunció el estreno de alrededor de 700 productos inéditos en su plataforma, notándose un incremento en el número de estrenos con respecto al año anterior (Prieto, 2018). Continuando en este ámbito, Izquierdo señala que “la red permite estimular la creación y venta de productos dirigidos a públicos minoritarios que, considerados de forma agregada constituyen una demanda importante” (2012, p.386), dando lugar a lo que denomina como la teoría *long tail* o larga cola, acuñada por Anderson (2004). De acuerdo con esta teoría, Internet ofrece la posibilidad de llegar a una gran cantidad de temas especializados; se trata, por lo tanto, de “vender menos de más, sobre una amplia gama de productos especializados” (Osterwalder & Pigneur, 2011, p.67).

Como consecuencia del incremento del consumo a través de Internet, las distintas plataformas se incluyen dentro del mercado de producción, generando contenidos exclusivos e inéditos que les van a posibilitar ser diferentes al resto, así como lanzar su imagen de marca. La creación propia de contenidos ha supuesto una transformación dentro del sector comunicativo, al relacionar a la audiencia con el productor, favoreciendo que se le pueda dar una continuidad aún mayor al negocio (Fractal-Media, 2015).

Cabe mencionar que este tipo de plataformas se valen de las opiniones y sugerencias de la audiencia, lo que les va a permitir incrementar el nivel de satisfacción de los mismos (Heredia, 2017). Por otra parte, es necesario saber que, ante la amplia gama de ofertas que existen en el mercado, siendo estas cada vez mayor, la elección del espectador va a obedecer de, entre otras cosas, la política de precios, la oferta de contenidos que se ofrezcan y, además, por tener una producción propia de calidad (Izquierdo, 2015).

Por otro lado, Keen (2011) hace mención a otros medios digitales como instrumentos de promoción de la cultura, como son los blogs y las redes sociales, donde cualquier persona tiene la oportunidad de expresar sus ideas e involucrarse en la participación de la promoción de la cultura. A estos grupos de transmisión cultural a través de los diferentes dispositivos tecnológicos y las comunidades virtuales se les conoce en la actualidad como “el culto al amateur”.

Es, por todo esto, necesario conocer las aplicaciones de la memética en lo referente a los estudios que tienen su influencia en el terreno audiovisual online. Esto hace referencia al análisis de las diferentes unidades de transmisión de las noticias a través de la Red (Shifman, 2012). Sin embargo, la memética no es algo nuevo, ya que es una fundamentación teórica que ya analizaron Dawkins (2000) y Dennett (1995), quienes estudian la manera en la que la transmisión cultural se transmite a través de diferentes medios, como la imitación, la asimilación o la repetición. Esto ha generado que se haya establecido un paralelismo entre la evolución humana y la forma en la que la cultura se ha transmitido, a través de diferentes soportes y medios de transmisión cultural, los cuales han sido difundidos a través de redes sociales o comunidades virtuales.

Continuando con esta temática, Blackmore (2000), creó lo que se denominó como la “máquina de los memes”, cuyo principal propósito era el de dar apoyo de carácter teórico a las diferentes manifestaciones culturales a través de las diferentes plataformas culturales existentes en la red. Este concepto ha sido una excelente herramienta utilizada para dar a conocer diferentes metodologías que permitan estudiar la capacidad de transmisión de los documentos de carácter audiovisual (Feroz & Vong, 2014). Además, cabe destacar el análisis basado en la viralidad, la cual se ha transformado en una herramienta de investigación que transmite una cantidad necesaria de información sobre la situación real del medio audiovisual online (Leonhardt, 2015). Asimismo, menospreciar la complejidad de los procesos comunicativos en los diferentes entornos digitales es algo que, tal y como afirma Watts:

En vez de pensar en las redes como entidades que evolucionan, los analistas de redes han tenido de hecho a tratarlas como una materialización congelada de esas fuerzas. Y en vez de entender las redes como meros conductos a través de los cuales la influencia se propaga según sus propias reglas, han tratado a las propias redes como una representación directa de la influencia (2004, p.52)

Dentro del actual ecosistema audiovisual es importante hablar del concepto narrativa transmedia. De acuerdo a lo expuesto por Monteiro & Duarte, la narrativa consiste en “una representación mental de un mundo, poblada por individuos, participando en acciones y eventos, a través del cual se someten a cambios” (2011, pp.218-219). A raíz de las nuevas formas de comunicación, se ha generado incertidumbre a la hora de definir todas las formas que de la narración se han generado, “como la narrativa transmedia, las narrativas multiplataforma o las narrativas crossmedia” (García & Heredero, 2014, p.263).

Las historias narradas desde una perspectiva transmedia “son historias contadas a través de múltiples medios de comunicación. En la actualidad, las historias más importantes tienden a fluir a través de plataformas múltiples medios de comunicación” (Jenkins et al., 2006, p.46). Por otro lado, el concepto crossmedia hace mención “a una narrativa que se dispersa de manera sistemática a través de múltiples medios con el fin de crear de una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada” (Jenkins, 2006, pp.20–22).

Por su parte, Piñero y Costa han tratado de explicar en qué consisten las narrativas multiplataforma, al expresar que “una misma historia en diferentes medios o soportes, adaptándose al lenguaje–forma” (2013, p.926). Estas narrativas multiplataforma discrepan de las narrativas crossmedia o la *crossmedia storytelling*, ya que son “una narración integrada que se desarrolla a través de diversos medios, con diversos autores y estilos, que los receptores deberán consumir para poder experimentar el relato completo” (Davidson, citado por Piñero & Costa, 2013, p.926).

Por otro lado, además de las definiciones aportadas por los autores anteriormente citados, también existe diferentes aportaciones dadas por investigadores como Belsunces (2011), quien explica que el *crossmedia* resulta imprescindible para que haya narración transmedia; por lo tanto, se puede afirmar que “todas las narrativas transmedia serían, necesariamente, *crossmedia*, puesto que se distribuyen en diferentes soportes, aunque no todas las narrativas *crossmedia* serían transmedia, depende de cómo se construye el universo transmedia” (2011, p.24).

Aunque el concepto de transmedia fue definido por Marsha Kinder, investigadora de la Universidad de California en 1991, no fue hasta el 2007 cuando se aportó la explicación actual:

La narrativa transmedia representa un proceso donde los elementos de una ficción se dispersan a través de múltiples plataformas mediáticas con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento coordinada y unificada. En la forma idea de narrativa transmedia, cada medio hace lo que se le da mejor, haciendo una contribución única y valiosa al desarrollo de la historia (Jenkins, citado por Guerrero, 2014, pp.240–241).

Como consecuencia, se puede manifestar que “el *storytelling* transmedia no indica tanto una mezcla de medios como una nueva lógica, de carácter unitario, fruto de la conversión de un sistema discreto de mediación de acceso restringido en un sistema continuo de acceso potencialmente universal” (Carreira et al., 2013, p.544).

Las narrativas de carácter transmedia son algo más que meros intercambios de idiomas y soportes, ya que se asientan sobre el transcurso de la historia mediante las distintas herramientas. Este tipo de narración no se basa en “una estructura episódica a lo largo de una línea de tiempo, sino que se expande radialmente alrededor de una línea de tiempo o núcleo de la narración, que forman líneas de tiempo autónomas” (Hernández & Ferreras, 2014, p.29).

Aunque los orígenes de la narrativa transmedia ya mostró casos de excelentes resultados durante las décadas de los 80 y los 90, no ha sido hasta la actualidad debido a las influencias de tipo tecnológico, económico y sociocultural cuando se han visto incrementadas las realizaciones dentro del ámbito de la convergencia mediática, cuya base se fundamenta en la narrativa transmedia (Jenkins, citado por Costa & Piñero, 2012). Estas narraciones no deben de haber tenido una concepción previa basada en la transmedia, aunque acaban

siendo debido al enorme éxito que ha tenido entre los usuarios, lo cual ha supuesto que se vuelva a elaborar utilizando los diferentes soportes que a ello conllevan. De acuerdo a lo expresado por Costa, “ya no se ofrecen relatos, sino mundos y experiencias” (2013, p.562); lo cual ha conllevado que se rompan con las formas tradicionales del discurso, provocando un cambio donde la persona que genera dicho fenómeno comunicativo, por un lado, y el prosumidor por otro, son los responsables de propagar los relatos. Como consecuencia de estos cambios, se han comenzado a desarrollar historias mediante las herramientas digitales existentes, las cuales van a trabajar juntas para conseguir que la sociedad consiga el mayor rendimiento posible (Pratten, 2011).

Gracias a Internet, la comunicación de carácter interactivo va a asentar las bases que van a dar lugar al desarrollo de las distintas narrativas transmedia, como consecuencia de las nuevas formas de generar dichos mensajes (Marfil, 2013). Por todo ello, las historias basadas en las narrativas transmedia se han convertido en una nueva manera para narrar historias, especialmente las relacionadas con la ficción; como confirma Albadalejo, “las narrativas se expanden a través de todo tipo de productos ficcionales, desde largometrajes cinematográficos y series televisivas hasta videojuegos, novelas, cómics o *webseries*” (2014, p.88).

De acuerdo a lo expuesto por Scolari, la narrativa transmedia es “un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión (2013, p.46). Por otro lado, Jenkins et al., (2006) afirman que este tipo de relatos como aquellas “contadas a través de diferentes plataformas de medios de comunicación” (2006, p.46). Costa & Piñeiro (2015) afirman que a través de Internet y la web participativa, se pueden establecer de una manera óptima las narrativas transmedia. Con el fin de llegar a entender mejor este tipo de narrativa, es imprescindible comprender previamente la doble vertiente que le afecta, de acuerdo a lo expuesto por Arranz & Caldera (2013):

- **Valor patrimonial.** Dentro de este tipo se encuentran los documentales, los cuales afectan al espectador desde una doble perspectiva: los trabajadores del medio y los estudiosos externos. Aquí, el coste patrimonial del entorno digital donde se desenvuelve va a ir evolucionando con el tiempo.
- **Valor de explotación.** Este tipo de valor se encuentra relacionado con el uso. Gracias a este valor, es posible fabricar y adquirir conocimientos e ideas para el buen desarrollo del trabajo de los comunicadores, siendo posible su reutilización en caso de que resulte necesario.

Según Hagedoorn (2016) ya se menciona la importancia tan relevante que tenía la restauración de todos aquellos documentos que se encuentran guardados mediante las plataformas digitales. El simple hecho de volver a utilizar estos recursos a través de las herramientas tecnológicas hace que se recupere la información ya existente, mediante diferentes técnicas como el *storytelling*, la transmedia e, incluso, la *crossmedia* (Hagedoorn, 2016).

En un nuevo ambiente, es necesario considerar que los elementos audiovisuales ya existentes pueden ser transmitidos a través de nuevas formas de comunicación, donde todos los elementos dentro del acto comunicativo son imprescindibles, según lo expuesto por Jenkins (2006). Es necesario hacer ver como todos estos recursos tienden a ser desarrollados a través de contextos transmedia, debido a que se desarrollan en diversos soportes. Las actuales narrativas digitales que giran en torno al *storytelling* ofrecen la oportunidad para volver a usar todos los recursos audiovisuales que permanecían archivados. Es un hecho que, gracias a las diferentes maneras existentes en la actualidad sobre el software social, se ha propiciado la creación de nuevas historias y relatos a una velocidad vertiginosa (Hancox, 2017).

Una de las principales características que describen la narrativa transmedia es que, si bien es cierto que es capaz de llevarse a cabo gracias a los diferentes medios existentes, cada contribución que aparece hace posible que se enriquezca cada vez más el conjunto total (Jenkins, 2008). Es por ello que, además, resulta imprescindible el papel que juega la audiencia en este desarrollo, ya que se convierte en un rol activo, cuya participación resulta de vital importancia. De acuerdo a lo establecido por Del-Río (2015), se deben cumplir una serie de requisitos para que la narrativa transmedia se desarrolle:

- Es requisito imprescindible el uso de diferentes plataformas para que las historias se extiendan.
- Se requiere de la existencia de diferentes canales para que unas historias se nutran de otras y, de este modo, puedan desarrollar un ente mayor.
- Cada una de las plataformas involucradas va a generar un contenido, el cual va a generar que se disfrute de una manera independiente sin tener que saber cómo funciona el resto.
- Los espectadores también son partícipes en este tipo de creación de contenidos.

Por su parte, Dena (2007) también aporta una serie de peculiaridades a esta producción de tipo transmedia:

- La creación del contenido tiene su primer desarrollo gracias a muy pocos autores.
- Es conveniente asentar las bases de la narrativa transmedia antes de desarrollarla.
- Para lograr distribuir este tipo de contenidos, es conveniente que existan un mínimo de plataformas para ello.
- Para generar contenido, se utilizan diferentes herramientas de acuerdo a sus puntos más fuertes.
- A pesar de la existencia de numerosas historias, todas ellas comparten un solo punto de la realidad que es narrado.
- Se deben evitar fisuras en los contenidos a tratar.
- Se hace imprescindible la involucración de la audiencia a través de las diferentes plataformas digitales que los mismos espectadores crean.

Es fundamental la relación existente entre los diferentes medios de comunicación y los usuarios para poder edificar una correcta narración basada en la *crossmedia*, ya que “las contribuciones de los fans no siempre son lo suficientemente fiel a los textos canónicos y, en consecuencia, puede dañar la coherencia diegética de la saga” (Hernández & Ferreras, 2014, p.29).

El lo referente a las personas que consumen este tipo de narrativas, y de acuerdo a lo expuesto por Guerrero, se puede establecer la siguiente clasificación de acuerdo a las actitudes que muestran (2014, pp.261–262) (Figura 13).

Figura 13. Actitudes personas que consumen narrativas transmedia



Fuente: Guerrero (2004).

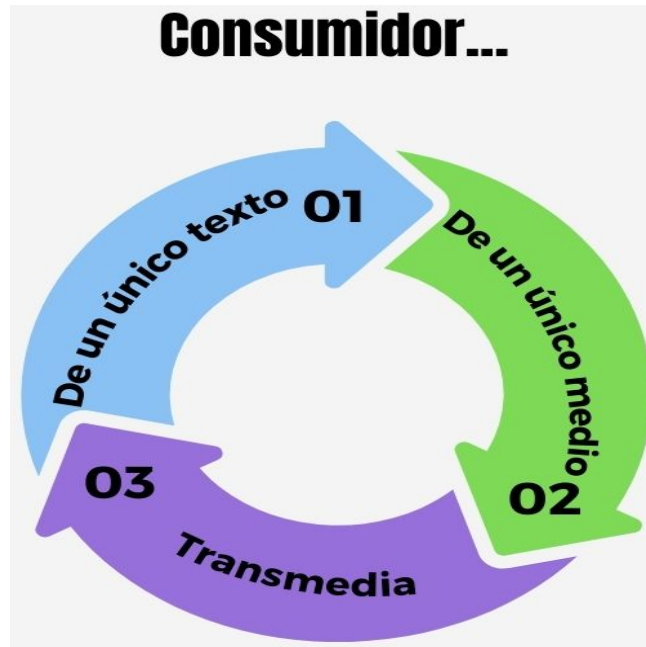
- **Modelo observativo.** De acuerdo al autor, son todos aquellos usuarios que actúan de una manera silenciosa, lo que va a conllevar que no influya sobre el contenido que está usando. Por otro lado, aunque la persona no tenga un efecto sobre el contenido, este sí tiene un vínculo que hace modificar, de alguna manera, al usuario. Dentro de este grupo se encuentran todas aquellas personas que hacen incrementar el número de ventas de un producto determinado o a través del visionado de un vídeo.
- **Modelo discursivo / argumentativo.** Aquí, el usuario únicamente toma parte activa de la narrativa transmedia en los lugares destinados para ello. Un claro ejemplo de ello sería cuando se interactúa en Twitter a través de la pregunta–respuesta, pero no se genera nuevo contenido.
- **Modelo creativo / divulgativo.** En este contexto, los usuarios son los encargados de crear contenido, el cual va a distribuir a través del universo narrativo. Esto se va a generar mediante trabajos que van a agrandar el universo narrativo, como es el caso de los *fans video*, y también a través de instrumentos y herramientas que van a fomentar la divulgación de este universo, como el uso de vídeos en *YouTube*.

Al estudiar estas tres categorías de públicos, los dos últimos son los que realmente se pueden catalogar como prosumidores. Para poder ampliar estos dos roles, Hernández y Grandío (2011), además aportan su definición para ello:

- Difusor de los instrumentos narrativos, los cuales se van a llevar a cabo a través de Internet, así como de enlaces P2P.
- Analista de un grupo de escritos, los cuales se van a organizar junto con otras personas interesadas en el tema a través de redes sociales con el fin de canjear opiniones.
- Inventor de nuevas historias.

Para finalizar, se debe tener como punto de referencia lo expuesto por Scolari (2009), de acuerdo a los distintos usuarios, de acuerdo al grado de gasto que se hace de un producto transmedia (Figura 14).

Figura 14. Grado de gasto de un producto transmedia



Fuente: Scolari (2009).

- **Consumidor de un único texto.** Está íntimamente relacionado con lo referente a la macrohistoria, es decir, la parte de más importancia de la narrativa. Este tipo de usuario es el que se caracteriza por ser un mero observador.
- **Consumidor de un único medio.** Se utilizan diferentes herramientas para interactuar con el medio que le rodea, sin que sea necesario que consuma lo referente a la macrohistoria.
- **Consumidor transmedia.** Es el usuario más activo de todos, debido a que es capaz de interactuar con todos los medios transmedia que se encuentran a su disposición, siendo el agente principal el creador de estas historias narrativas, seguido muy de cerca del fan.

A pesar de que el concepto de prosumidor no es algo nuevo, si es cierto que en el ecosistema digital actual tiene un rol cada vez más influyente, ya que cada vez más se ve incrementada su participación con el fin de generar contenido junto con otros usuarios, llegando a ser productores y consumidores al mismo tiempo (González, 2021).

3. DESARROLLO E INFLUENCIA DE LA NARRATIVA EN ADOLESCENTES

Hoy en día, existen numerosas investigaciones que demuestran cómo los jóvenes hacen uso de los medios de comunicación con el fin de comprender el entorno que les rodea y encontrar modelos con los que establecer una relación de semejanza (Sahuquillo, 2007; Caridad & Ayuso, 2011; Levy et al., 2019; Gómez-Calderón et al., 2020), pero al mismo tiempo desconocen multitud de opciones que ofrecen los medios (Carlsson, 2013), como es el caso de Internet, herramienta realmente útil para conseguir, concebir y transmitir cualquier tipo de conocimiento. Es por ello que Graffman (2008) hace referencia al concepto generación despistada para hacer alusión a los jóvenes que adquieren productos de tipo mediático, evitando actuar como ciudadanos activos y críticos. Por ello, se considera necesario que tanto las instituciones educativas como la familia se comprometan a fomentar una educación mediática entre los jóvenes, alentándoles a que asuman un papel activo y comprometido frente a los medios (González et al., 2018).

Según investigaciones, se señala el alto grado de interés que presentan los jóvenes ante la diversidad de maneras que poseen en la actualidad para comunicarse, establecer contactos y participar en la elaboración de contenidos a través de las TIC (Patch, 2018; Álvarez-Ramos et al., 2019; Rubio-Romero & Barón-Dulce, 2019). Del mismo modo, Carrera et al., explican que

La confluencia de Internet y el auge de los teléfonos inteligentes (smartphone) están siendo de tal calado que han transformado el mundo tal y como lo conocíamos, influyendo por tanto en la identidad de las nuevas generaciones. La forma en la que la “Gen Z” se relaciona, se forma e informa no puede entenderse sin la irrupción y combinación de estas tecnologías (2020, p.568).

Dentro de este contexto, y según lo expuesto por Álvarez-Ramos et al., para los jóvenes “la interacción entre comunicación, tecnología y sociedad ha supuesto una verdadera revolución que está condicionando la manera en la que se construyen y distribuyen los discursos en el nuevo milenio” (2019, p.73). Según Carrera et al., (2020), Internet es, a día de hoy, un elemento clave dentro del sector del ocio, promoviendo entre los más jóvenes que desarrollen estrategias y habilidades para llegar a ser verdaderos *prosumers*.

Por otro lado, se precisa de un compromiso a nivel político para fomentar entre la población una percepción crucial de los medios de comunicación, tal y como afirman diferentes declaraciones (Declaración de Grünwald, 1982; Proclamación de Alejandría acerca de la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje de por Vida, 2005), siendo esta impulsado por distintos organismos a nivel internacional (UNESCO, Comisión Europea, Consejo de Europa, Alianza de Civilizaciones), a través de distintos proyectos dirigidos hacia el fomento de la alfabetización mediática, que va a ayudar a poseer una utilización adecuada de los medios, así como obtener una serie de habilidades básicas para entender toda aquella información que procede de distintas vías (Potter, 2011).

Asimismo, se precisa de una educación básica y analítica ante los medios, según Fedorov & Levitskaya (2015), que facilite herramientas para entender la marcha y funcionamiento de los mensajes; sobre todo ahora, que el público ha alterado su actitud en relación a la programación que ve, transformándose en un individuo multitarea, quien no solo consume la programación, sino que además se interesa por investigar sobre su contenido, lo evalúa y llega a generar nuevos temas de conversación (Lastra, 2016). Esto ha generado un concepto acuñado por Toffler (1980): *prosumidor*, para referirse al consumidor que es capaz de consumir y elaborar de manera paralela, lo cual se ha visto mejorado con la irrupción y evolución de la Web 2.0.

3.1. Origen y concepto alfabetización mediática e informacional

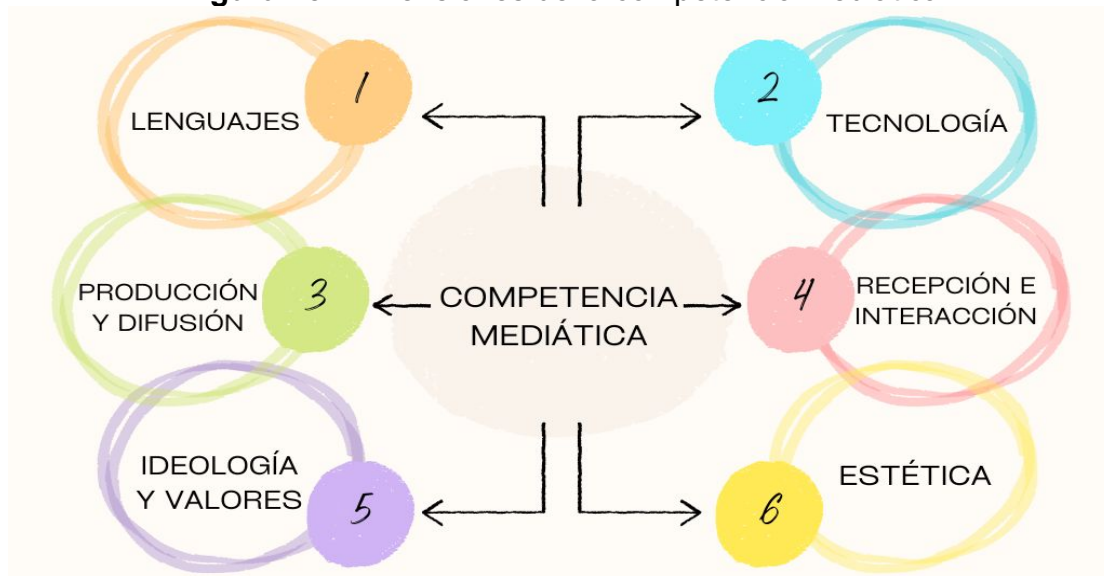
En la actualidad, una de las propiedades que caracteriza a la sociedad es por encontrarse en un mundo mediatizado y, como consecuencia, rodeado de múltiples y diversas tecnologías. Como consecuencia de este nuevo paradigma digital, se han comenzado a acuñar nuevos términos, los cuales requieren un análisis y estudio con el fin de ser entendidos por parte de la comunidad. Entre estos nuevos conceptos, se encuentran los términos de competencia digital (Casillas-Martín et al., 2020; Holguin-Álvarez et al., 2020; Reisoğlu & Cebi, 2020), alfabetización digital (McDougall et al., 2019; Smith et al., 2020; Ivanovich et al., 2020), alfabetización mediática (De-La-Fuente-Prieto et al., 2019; González-Fernández et al., 2019; Cho et al., 2020), siendo los más empleados los términos de competencia digital y alfabetización digital (Pöntinen & Rätty-Záborszky, 2020).

A pesar de que se le concede cada vez una mayor importancia a este campo de estudio tanto en el contexto educativo, como en el social y pedagógico, no se encuentra plenamente integrado en la sociedad (Pöntinen & Rätty-Záborszky, 2020). La competencia mediática, también conocida como educación para los medios, se ha visto desplazada por el fomento de la competencia digital en lo que a las políticas educativas se refiere en la mayoría de los países. Según Buckingham, existe una clara desatención por parte de la política con respecto a la educación mediática; sin embargo,

Mientras aparentan preocupación por la pornografía infantil en Internet, o porque los jóvenes vean en la red vídeos de reclutamiento de Isis, o noticias falsas (*fake news*), parecen incapaces de comprender la necesidad de enseñar a los jóvenes a ser críticos con los medios (2017, p.4).

Por su parte, Ferrés & Piscitelli (2012) definen la competencia mediática como el conjunto de destrezas, habilidades y control de todas aquellas competencias que se encuentran en estrecha relación con las seis dimensiones que se conocen en este campo, las cuales tienen relación directa con los lenguajes; la tecnología; los procesos de producción y difusión; los procesos de recepción e interacción; la ideología y los valores; y la dimensión estética (Figura 15) (Tabla 2).

Figura 15. Dimensiones de la competencia mediática



Fuente: Ferrés & Piscitelli (2012).

Tabla 2. Explicación de las dimensiones de la competencia mediática		
	Ámbito de...	Capacidad de...
Lenguajes	Análisis	- Interpretar y asumir la diversidad de lenguajes a través del rol que asumen dentro del proceso comunicativo. - Examinar y evaluar a información desde un punto de vista del significado y sentido, además de la organización a nivel narrativo. - Entender lo que se narra en el mensaje que se transmiten a través de diversos medios de comunicación. - Asentar vínculos estables entre los mensajes, por una parte, y los códigos empleados para que sean comprendidos.
	Producción	- Lanzar mensajes a través de diferentes recursos representativos. - Escoger entre una amplia gama de recursos y estilos comunicativos, estilísticos y representativos para transmitir mensajes. - Alterar un contenido ya producido, aportando un significado diferente.
Interacción	Análisis	- Escoger y analizar los elementos esenciales en el campo de la comunicación dentro de un contexto mediático. - Identificar los deseos y gustos de la población para escoger un medio comunicativo frente a otro. - Estimar los distintos elementos que conforman los elementos cognitivos en un proceso comunicativo. - Juzgar la distopía que se produce entre la parte emotiva y la racional. - Conceder la relevancia necesaria al contexto. - Estudiar el papel de la población sobre el mensaje. - Poner de manifiesto la importancia de la información que procede de otros entornos y culturas. - Emplear los elementos de entretenimiento como recurso didáctico.
	Expresión	- Integrar las pantallas como medio para cambiar, modificar y/o alterar el contexto. - Trabajar de manera conjunta a través de plataformas digitales. - Desenvolverse en diferentes entornos y con distintas personas. - Mantenerse actualizado en material legal audiovisual.
Tecnología	Análisis	- Entender el rol que posee entre la población las TIC y su repercusión en la sociedad. - Trabajar junto a distintos medios para desarrollar plenamente las diferentes capacidades. - Empleo de material tecnológico que facilita la comunicación en diferentes vías. - Abrirse paso en distintos contextos mediados por diferentes narrativas.
	Expresión	- Elegir y analizar los elementos integrantes en cualquier proceso comunicativo de manera ecuánime y prudente. - Escoger los instrumentos necesarios que ayuden a alcanzar los propósitos de la comunicación. - Producir y modificar contenido que refleja el contexto en el que se desenvuelven.

Producción y difusión	Análisis	- Identificar las disparidades esenciales entre las ejecuciones audiovisuales individuales y grupales. - Entender los elementos esenciales en cualquier contexto social que afecta al mensaje. - Tener conocimientos básicos de elaboración de contenidos. - Analizar la esfera de los elementos de control que afectan a los agentes que participan en cualquier acto comunicativo.
	Expresión	- Identificación de los elementos esenciales de elaboración de mensajes, tanto individuales como colectivos. - Fabricar conjuntamente mensajes que se basan en recursos multimedia. - Escoger información característicos y ser capaz de cambiarlos con el fin de crear mensajes distintos. - Colaborar en transmitir mensajes a través de la red - Gestionar la identidad tanto a nivel personal como en las plataformas digitales. - Administrar la creación de mensajes, sabiendo emplear adecuadamente los recursos producidos y que se encuentran bajo derechos de autor. - Establecer conexiones de trabajo y mantenerlas activas.
Ideología y valores	Análisis	- Identificar cómo afectan los mensajes a la propia representación del entorno. - Examinar la validez de los datos, sacando propias conclusiones. - Analizar testimonios de distintos contextos. - Identificar los objetivos e ideas esenciales de los mensajes. - Conocer los recursos honestos para ser utilizados como medio de información. - Comprender las distintas personalidades que se dan en el mundo virtual. - Estudiar detenidamente los procesos de elaboración de mensajes. - Entender la parte afectiva de las historias narradas - Administrar las propias actitudes y comportamientos frente a las noticias.
	Expresión	- Utilizar los recursos comunicativos que faciliten la difusión de valores. - Crear nuevos elementos y alterar los ya creados. - Emplear los elementos existentes para ser juiciosos.
Estética	Análisis	- Disfrutar de la comunicación y de la expresión. - Identificar los aspectos estéticos en un mensaje. - Enlazar los productos creados con otras representaciones estéticas. - Conocer los elementos artísticos esenciales.
	Producción	- Elaborar información básica fácilmente entendible. - Crear nuevas producciones a partir de otras ya existentes.

Fuente: Ferrés y Piscitelli (2012).

Es conveniente mencionar que al hablar de ser competentes a nivel mediático, tal y como apunta Carlsson (2013) es fundamental tanto entre los menores y jóvenes, como entre los adultos (López & García, 2017), donde tanto padres como profesores deben tener una correcta alfabetización audiovisual, con el fin de ser verdaderos transmisores de una correcta competencia mediática (González et al., 2015). Según Conde y Delgado-Ponce (2021), resulta innegable la necesidad de formar en materia de competencia mediática a jóvenes y adultos; sin embargo, es necesario que esta labor se desarrolle en distintas fases para los diferentes grupos de edad, donde resulta de vital importancia que los padres dispongan de un buen nivel en este campo con el fin de dominar las diferentes herramientas de control y medición parental.

El conjunto de las competencias mediáticas es un asunto de relevancia actual, procedente de la combinación de dos grandes áreas: la educación y la comunicación, y que cuenta, cada vez más, con estudios a nivel internacional que tratan este tema. El principio sobre el que se basan estas investigaciones se encuentra en el mundo anglosajón sobre *media literacy*, la cual trata de formar a una sociedad con una base crítica que le permita ser capaz de enfrentarse a los diferentes procesos comunicativos que, cada día más, se encuentran regidos por las tecnologías (García et al., 2017). Del mismo modo, este término aparece a raíz de la comprensión de que el acto comunicativo hoy en día se encuentra integrado en un mundo digital y audiovisual, lo que conlleva que la sociedad posea una serie de competencias para saber actuar en los diferentes entornos, entre los que se pueden acentuar el comunicativo y el tecnológico (Aguaded et al., 2011). Este punto de vista es ratificado, asimismo, por Ferrés y Piscitelli (2012), quienes aseguran que una adecuada competencia mediática debe fomentar la evolución de la autonomía personal de la sociedad, del mismo modo que un deber a nivel social y cultural.

De acuerdo a lo expuesto por Pérez y Delgado (2012), dentro del término competencia mediática se incorporan investigaciones acerca de la competencia digital y audiovisual. La principal diferencia entre ambas es que la competencia a nivel digital se basa en la cultura y las destrezas referentes a los medios de comunicación de masas y al lenguaje audiovisual; pero la competencia digital hace referencia a toda aquella habilidad de saber buscar, procesar y difundir la información a través de las tecnologías.

El concepto de alfabetización en la sociedad actual se ha visto modificada y, por lo tanto, acomodándose a las nuevas situaciones de comunicación planteadas entre la población. Al principio, el significado del término alfabetización hacía referencia a aquella parte de la sociedad que no poseía las destrezas para la lectura y la escritura. En la actualidad ha cobrado un nuevo significado, asociado al mundo de las TIC (Koltay, 2011).

Asimismo, una de las primeras referencias que se tienen con respecto a la definición del término alfabetización digital la aporta Morsy, al describir el concepto referente a la educación en el campo de la comunicación

Educación en materia de comunicación cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medio auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento como las matemáticas, la ciencia y la geografía (1984, p.7).

La expresión alfabetización digital es un término relativamente reciente. Para atender a su significado, se puede tomar como referencia a Gilster (1997), el cual define el término en cuestión como todas aquellas competencias que ayudan a entender y emplear las diferentes informaciones que se reciben a través de las múltiples herramientas, tales como un ordenador.

A pesar de la importancia que en la actualidad está recibiendo este ámbito de estudio, no se le concede la importancia necesaria para la población supere el analfabetismo que ello implica, debido a que se considera una necesidad de las sociedades avanzadas; sin embargo, a pesar de todo, se considera fundamental que se trabaje a nivel nacional e internacional el fomento de las habilidades y destrezas básicas que implican la adquisición de una correcta alfabetización mediática y digital, con el firme propósito de que la sociedad adquiera un dominio cada vez más progresivo en este terreno (“Carta para la alfabetización de los medios”, 2006).

Entre las diferentes definiciones aportadas al concepto de alfabetización mediática Aufderheide, explica este término como “la habilidad de un ciudadano para acceder, analizar y producir información para resultados específicos” (1993, p.6). En este sentido, Scolari (2016) asegura que la sociedad necesita interactuar con la información como “un sujeto activo que, además de desarrollar competencias interpretativas cada vez más sofisticadas para comprender los nuevos formatos narrativos, de manera creciente crea nuevos contenidos, los recombina y comparte en las redes digitales” (2016, p.9).

Dentro de este contexto, es necesario resaltar que términos tales como alfabetización mediática (Pérez-Tornero, 2009), alfabetización informacional (UNESCO, 2011), educomunicación (Aguaded, 2005) o alfabetización digital (Área-Moreira et al., 2012), a pesar de presentar características comunes, todos buscan incitar a la sociedad para que deseen formarse en esta materia siendo verdaderos agentes críticos (Sádaba & Salaverría, 2023). Como consecuencia de las innumerables transformaciones que la sociedad de la información y la comunicación traen consigo, la alfabetización mediática es el elemento esencial que va a favorecer un desarrollo educativo y crítico completo dentro de un contexto comunicativo (Mesquita-Romero et al., 2022).

La sociedad vive inmersa en una realidad de cambio continuo, donde el diálogo se asienta como la base del proceso comunicativo. De hecho, diferentes autores como Gutiérrez (2003) hacen referencia a una alfabetización de carácter múltiple, la cual busca eliminar el analfabetismo y, además, formar a una población crítica, lo cual se logra a través de la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, este proceso de alfabetización es entendido como la consecución de un grupo de habilidades y destrezas que van más allá de la lectoescritura y que integran otro tipo de conocimientos elementales que imperan, a día de hoy, en la época de la comunicación tecnológica.

La alfabetización mediática debe ser considerada como una tarea que se debe abordar desde diferentes organizaciones de carácter social, educativo y económica, con el fin de defender y fomentar una adecuada educación en medios (Sánchez & Contreras, 2012). Por ello, la familia suele ser, normalmente, el primer ambiente que se le va a ofrecer al menor para entrar en contacto con los medios y asentar las bases para convertirse en un alfabetizado a nivel mediático; sin embargo, suele ser dentro de este ámbito familiar el que muestra mayores problemas a la hora de prestar una formación continua y actualizada debido, en mayor medida, a la falta de conciliación familiar y laboral, a la difusión multipantalla, o la inflexibilidad de la vida diaria (López, 2012). Por ello, se considera necesario que las familias lleven a cabo actuaciones que eviten vacíos en la formación de los menores, tal y como apunta la Junta de Andalucía

Los padres que no se involucran en el acercamiento por parte de sus hijos a las nuevas tecnologías los convierten en huérfanos digitales. Sin un referente de comportamiento no sabrán enfrentarse a los dilemas éticos que se les planteen. Serán más propensos a desarrollar hábitos poco saludables y estarán más expuestos a los posibles riesgos (2015, p.3).

Conjuntamente con las familias, son los colegios e institutos los que van a conformar otro entorno favorable para que se desarrolle una educación basada en los medios con el firme propósito de fomentar la competencia mediática, de acuerdo a estudios basados en casos concretos dentro de contextos de educación formal (Gutiérrez & Tyner, 2012; Pérez et al., 2015; UNESCO, 2018). Es por ello que a los profesionales de la educación se les concede una gran relevancia dentro del favorecimiento de la alfabetización mediática de los estudiantes, aunque recientes estudios afirman que existe una carencia notable en la formación de los profesores dentro de este campo, lo que imposibilita que se pueda formar, de manera adecuada, al alumnado en una correcta alfabetización audiovisual (Sur et al., 2014). Con esta realidad, Andrada (2015), al conocer el conocimiento que tienen los profesores dentro de la materia de la competencia mediática, apunta a que lo que se ofrece en relación a la educación mediática se limita a la utilización de la tecnología como recurso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Aparici (2003) va más allá y apunta que, dentro del ámbito del mundo anglosajón, al referirse al campo de estudio de la alfabetización digital, se considera que hace hincapié en las habilidades que se poseen para poder afrontar todas transformaciones que supone la introducción en la vida diaria de los instrumentos tecnológicos en los distintos ámbitos de la sociedad.

A raíz de esto, Travieso y Planella (2008) hacen referencia a aquellos colectivos y zonas donde el mayor alcance del analfabetismo digital es en los grupos de personas adultas, desempleados o mujeres que desarrollan labores del hogar con especial repercusión en las zonas de ámbito rural, donde los núcleos urbanos disponen de mayores recursos a la hora de acceder a una conexión de banda ancha.

De acuerdo con Peral et al., (2015), ya existen ciertos paradigmas creados en lo que a este tema se refiere, ya que, de acuerdo a los resultados extraídos de diferentes investigaciones realizadas, se ha llegado a la conclusión de que uno de los factores determinantes a la hora de introducirse en el terreno digital es la edad. Aunque, también es necesario reconocer que existen otros muchos factores relacionados que, irremediamente, van a tener una clara influencia sobre el nivel de alfabetización digital como, por ejemplo, el género, el nivel de estudios o la clase social.

3.2. Nuevo paradigma educativo: educomunicación en la sociedad audiovisual

Hoy en día, vivimos en un mundo que se encuentra en constante cambio, lo que se ha sido denominado por Bauman (2007) como la sociedad líquida, la manera en la que se accede a la información evoluciona de acuerdo al ritmo establecido por el desarrollo tecnológico. Un compás al que intentan integrarse ya desde los colegios con el fin de saber afrontar no solo la realidad en la que se vive, sino también para afrontar lo que está por venir; por lo que ya son muchos los países que aceleran la integración en sus políticas educativas la competencia digital, con el objetivo de proporcionar una correcta enseñanza (González & Gutiérrez, 2017). Ya en el año 2013, la Comisión Europea promulgó el Marco para el Desarrollo y el Conocimiento de la Competencia Digital en Europa (Ferrari, 2013) y actualizado en el 2016 (Vuorikari et al., 2016).

La sociedad en general y los jóvenes en particular emplean los medios de comunicación para acceder a la información. Como consecuencia de la brecha de acceso, no solo la de uso, sino también la de calidad de uso, centran gran parte del interés debido a que obstaculizan la incorporación al mundo digital y benefician una discriminación socio-cognitiva, a la vez que imposibilitan las relaciones sociales (Mendoza & Caldera, 2014). El hecho de que existan diferencias a la hora de acceder a los medios, incrementa el desconocimiento sobre las oportunidades que los medios brindan (Carlsson, 2013).

Con el fin de evitar esta realidad, es necesaria una participación tanto del sistema educativo como del entorno familiar quienes deben convertirse en los agentes formativos en lo que a educación mediática se refiere con los menores. Para garantizar el éxito de esta formación se debe tener presentes elementos como el acceso a los medios, recursos y tecnologías audiovisuales, la formación constante que facilite afrontar las modificaciones y saber superarlas, la colaboración entre los agentes que intervienen en esta formación con el fin de colaborar y repartir conocimientos, y la exigencia de estudiar más acerca de la alfabetización mediática e informacional (Caldeiro-Pérez et al., 2019).

Es importante mencionar que el hecho de estar rodeados de medios no implica poseer una competencia mediática adecuada, entendida esta como todas aquellas capacidades que favorecen la adquisición y fomento de la alfabetización digital, con el fin de saber enfrentarse a las transformaciones que implican un uso masivo en la vida diaria de las TIC (Hobbs & Coiro, 2019). Esta habilidad es fundamental en el mundo mediático en el que se vive, siendo necesaria una adecuada formación en competencia mediática con el fin de ser individuos activos y responsables frente a la información que se recibe a través de los diferentes canales audiovisuales (Ballesteros, 2010; Aguirre, 2013).

Por ello, resulta imprescindible que el sistema educativo fomente una correcta formación en relación a la sociedad tecnológica, una exigencia que va en aumento conforme las redes y la tecnología siguen su progreso de manera continuada. Este proceso lleva consigo una dificultad originado por los elementos originado en la era digital (Ranzolin, 2018), lo que va a conllevar una transformación del consumidor en prosumidor de contenidos. La labor de creación de contenidos era trabajo propio de los emisores críticos (Aguaded, 2012; Gózávez & Contreras, 2014); pasando a ser, hoy en día, una labor compartida también con los usuarios digitales, quienes se han transformado en prodisenadores de contenidos (Hernández et al., 2017).

Como consecuencia de todo ello, se considera necesaria la incorporación de una enseñanza basada en los medios dentro de las aulas, basándose en una doble visión: como herramienta de aprendizaje que fomenta y desarrollar la manera de aprender, por un lado, y como propósito mismo del aprendizaje, por otro, ya que propone herramientas que facilitan la asimilación e integración de los contenidos, donde este va a conllevar un aumento del pensamiento reflexivo dentro de la sociedad de la información y del conocimiento en la que se desenvuelve el individuo (Ortega et al., 2014). De acuerdo con ello, es importante tener nuevos desafíos a nivel cultural, social y educativo, que van a posibilitar la inmersión de nuevas metodologías que habiliten a la persona para afrontar la interpretación, producción y gestión de contenidos (Sánchez & Robles, 2016).

Por ello, el sistema educativo debe hacer frente a las nuevas situaciones que se plantean con el uso de metodologías innovadoras, sin dejar a un lado la consecución de conocimientos. Se debe mejorar la transferencia que va en un único sentido: el proceso educativo debe tener un valor comunicativo, dirigido a todos y descentralizado (Caldeiro et al., 2019). Hay que tener presente que antes de comenzar su educación, los alumnos ya conviven con los medios, lo cual implica que poseen una alfabetización básica; por ello, la educación debe vivir en esta realidad y disminuir esa brecha digital que puede surgir entre el centro educativo y la vida diaria de los estudiantes (Chamarro, 2018).

Es conveniente destacar que los estudios realizados recurren a la utilización de buenos hábitos como medio para expresarse de manera decisiva desde la infancia, algo que se va desarrollando durante toda la vida y que va a conllevar a la consecución de habilidades críticas, las cuales van a ser útiles para una sociedad hipercomunicada (Johnson et al., 2016; García, 2017).

Esta evolución continúa durante toda la vida, por lo que se recurre al “*life long learning*” (Longworth, 2005), el cual va a posibilitar llegar a una competencia crítica completa (Tirado & Ventura, 2009; Caldeiro-Pérez & Aguaded, 2015), la cual caracteriza a la sociedad hipercomunicada en la que se vive (Regil, 2014).

Según Caldeiro y Aguaded (2015), uno de los factores determinantes que ha contribuido a que se produzca un crecimiento imparable de la cultura mediática ha sido la globalización, teniendo gran incidencia sobre todos los medios hoy en día. Gracias a ello, la población tiene la posibilidad de obtener información desde distintos puntos de vista, pudiendo influir en la forma de actuar con mayor incidencia en el público más joven. Por tanto, se considera imprescindible obtener una adecuada formación en la educación mediática entre la población. Además, los autores destacan que no se puede confiar única y exclusivamente este tipo de educación a los profesionales de este sector, es decir a los comunicadores, ya que es una labor conjunta donde los docentes también presentan un papel determinante en este terreno. Para ello, se considera que se debe tener una buena base formativa antes de transmitir los conocimientos para poder tener los requerimientos básicos y necesarios para contribuir a la formación de otras personas y poder convertirlos en competentes dentro de la materia.

Un referente en este campo de estudio es, sin lugar a dudas, Buckingham quien hacía alude a la educación mediática como el “avance de la actitud crítica y la participación, cualidades que favorecen la creatividad especialmente por parte de los jóvenes” (2005, p.40). Debido a ello, este tipo de educación va a contribuir a eliminar falsas creencias acerca de lo que este tipo de educación conlleva. Actualmente, la época mediática en la que se vive, y que es definida por Jenkins (2008) como cultura de la convergencia, se define por estar compuesta por un ambiente de viejos y nuevos medios, numerosas pantallas y una mezcla de lenguaje. Un consumidor activo y que es capaz de crear cosas, de acuerdo a lo expuesto por Toffler (1980) es el protagonista de este mundo basado en los medios donde los procedimientos de elaboración y recepción se compaginan. Es por ello que la teoría de las hipermediaciones y la transmedia colaboran de manera activa para entender el origen de este fenómeno mediático.

Teniendo presente la tradición del mundo comunicativo en los países latinoamericanos, la teoría de las hipermediaciones analiza este entorno y es definida por Scolari como aquellos “procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrolla en un mundo caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí” (2008, p.115). Por su parte, Jenkins (2003) analiza el término de *transmedia storytelling*, el cual hace alusión a todas aquellas narrativas que, a través de un mismo relato o ficción, es capaz de expandirlo a través de diferentes medios, y donde la sociedad adquiere un rol activo en ese proceso de propagación. Este tipo de narración transmedia se caracteriza por ser capaz de aplicarlo a toda tipología de relato, independientemente de sus características (Scolari, 2013).

Asimismo, la transmedia está íntimamente relacionada con otros términos similares como el *crossmedia*, que son todas aquellas creaciones que están conformados por diferentes medios, colaborando unas con otras a través de sus características específicas (Schrøder, 2011; Noguera et al., 2013; Bjur et al., 2014). Son muchos los investigadores que han fomentado el desarrollo sobre los beneficios, particularidades y capacidades de estas narrativas convergente y participativas, no solo a nivel creativo sino también en el experiencial (Grandío & Bonaut, 2012; Hills, 2012; Scolari, 2013; Guerrero, 2014; Noguera et al., 2014).

Para poder adentrarse en el campo de la educomunicación, es necesario conocer el concepto que nos atañe. Tal y como afirma Barbas (2012), es un área de estudios capaz de abarcar no sólo la dimensión teórica, sino además la práctica de dos áreas que no han estado históricamente conectadas entre sí, como son la comunicación, por un lado, y, por otro lado, la educación. Al ser un concepto tan amplio, se le conoce como por diferentes denominaciones, tales como didáctica de los medios o educación mediática. Como consecuencia de ese campo tan amplio de estudios, se han desarrollado diferentes teorías y campos de actuación. Tal y como expresan Gozávez y Contreras (2014), la educomunicación debe ser percibida bajo un sentido cívico, es decir, se debe tener en consideración que este término se asienta sobre unas bases éticas, sociales y democráticas íntimamente relacionadas con el fin de que la sociedad establezca unas bases sólidas en lo que a términos mediáticos se refiere.

No resulta fácil establecer cuando surgió el origen del concepto de educomunicación. Sin embargo, Masterman (1993) señala que uno de los primeros trabajos realizados en relación a este término procede de Gran Bretaña con la divulgación del escrito *Culture and Environment*, de los autores Leavis & Thompson (1993), ya que desde este libro se consideraba fundamental que los docentes establecieran una serie de transformaciones dentro del aula con sus alumnos con el firme propósito de poder conservar las costumbres culturales que hasta la fecha se tenían en la sociedad inglesa.

Sin duda, existen numerosas definiciones sobre el concepto de educomunicación, como el aportado por Aparici (2010), cuando expresa que la educomunicación incorpora todo aquel saber que hace referencia a aquellos lenguajes y formas a través de la cual se lleva a cabo el proceso de comunicación en sus diferentes vertientes: personal, grupal y social. Del mismo modo, además de hacer referencia a todo este proceso, también incluye la creación de un sentido crítico, que va a posibilitar la exploración de todos aquellos sentidos propios a la verdad.

Por su parte, Kaplún (1998) concreta la educomunicación como aquella que tiene como principal meta la de fomentar que los docentes se conviertan en auténticos transmisores hacia aquellos grupos de educandos con el firme propósito de crear todos aquellos recursos necesarios para la creación de nuevos mensajes. Para que este proceso se desarrolle por los cauces adecuados, es conveniente facilitar a los receptores de los medios de comunicación adecuados para que la transmisión la comunicación se realice de la manera más propicia posible.

Por otra parte, en el II encuentro realizado en París en 1979, Morsy (1984) amplió en concepto de educomunicación al decir que

Todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes plásticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación (1984, p.8).

En esta misma línea de estudio, hay que destacar, dentro del ámbito nacional, a García Matilla, citado por Aparici (2003), quien define el término educomunicación como la capacidad de poder proporcionar a la sociedad de todos aquellos recursos necesarios referentes al campo de la expresividad, sin las cuales resultaría impensable el proceso de la comunicación y su natural desarrollo. Esto va a ofrecer la posibilidad de, entre otros recursos, desarrollar los instrumentos adecuados para el normal desarrollo que posibilita la comprensión de la realidad social en la que se vive, o cómo se desarrollan todas aquellas organizaciones que se encuentran vinculadas a las organizaciones que ostentan el poder.

La Comisión Europea (2007) también ha contribuido a la aportación de una definición al concepto, refiriéndose al mismo como todas aquellas destrezas que cualquier persona debe poseer con el fin de poder llegar a dominar los medios existentes. Asimismo, debe comprender de manera analítica todos aquellos elementos que se encuentran relacionados con dichos medios y poder, de ese modo, poder establecer mensajes adecuados y coherentes al entorno donde se desenvuelve en cada momento.

En lo referente a las diferentes dimensiones que se integran dentro de la educomunicación, las cuales están intrínsecamente relacionadas con los referentes educativo, comunicativo y social, se pueden apreciar las siguientes: educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática y *media literacy* (Barbas, 2012) (Figura 16).

Figura 16. Dimensiones de la educomunicación



Fuente: Barbas (2012).

Con el paso del tiempo, se puede apreciar como la instauración de las diferentes prácticas educomunicativas relacionadas con todo aquello que suponga la utilización de herramientas e instrumentos, cobran una especial relevancia en la sociedad. Como es de suponer, a este avance influye de manera notable la inclusión de diferentes recursos, herramientas y dispositivos tecnológicos en la sociedad, lo cual va a suponer una nueva forma de entender la comunicación y su relación con el ámbito educativo (Gutiérrez, 2003).

Así lo afirma también Aparici (2010), señala como en los últimos años se ha establecido una nueva relación entre la comunicación y la educación, generando una globalización en los campos de la economía y de las TIC. Además, la educomunicación también presenta una base fundamentada en el diálogo que se considera importante, ya que gracias al acto comunicativo se permite el desarrollo de diferentes aspectos relacionados con los ámbitos sociales, mediáticos, educativos o tecnológicos. Así lo refiere Prieto, citado por Aparici (2003), cuando este hace referencia a que el acto educacional tiene una base esencialmente comunicativa, debido a que los individuos parten de la información que se transmite en cualquier acto comunicativo para comenzar a asentar las bases de sus conocimientos.

Siguiendo en esta misma línea, Aparici y Osuna (2010) defienden la necesidad de llevar a cabo una serie de actividades, que permitan incrementar la educación mediática, siempre con el propósito de saber analizar y comprender las informaciones que llegan a los consumidores, saber contrastar esa información y conseguir obtener juicios de valor sobre las mismas, entre otras muchas. Por su parte, Marta-Lazo (2018), manifiesta que la educomunicación no se centra únicamente en la adquisición de habilidades para la lectura y la escritura; es algo mucho más complejo que lleva consigo un análisis crucial de la información recibida, llevando a cabo una producción sensata y coherente de los argumentos adquiridos. Esto va a suponer que todas aquellas personas que forman parte del acto comunicativo serán individuos dinámicos que contribuirán, con sus aportaciones, a crear ambientes críticos y constructivos.

La educomunicación se ha visto influenciada, sin lugar a dudas, por la sociedad red, donde es necesario saber que el uso de las redes sociales ha tenido una enorme influencia, ya que indudablemente se vive inmersos en esta realidad que cada día cobra más fuerza ya no solo en el ámbito social, sino también en el terreno profesional y educativo, entre otros muchos (Castells, 2010). Por ello, es necesario conocer su funcionamiento y utilidades, dando paso al desarrollo de nuevas habilidades y destrezas, conocidas ya bajo el término de multialfabetización (Cope & Kalantzis, 2000). En suma, se puede afirmar que la educomunicación, la educación mediática y las alfabetizaciones que de ellas se derivan se han convertido, a día de hoy, en un derecho fundamental para todas las personas, para poder disponer de un desarrollo completo en todos los sentidos (Área & Pessoa, 2013).

En la actualidad, la influencia que presentan los medios de comunicación dentro del ámbito educativo tiene una gran relevancia, no solo dentro de la educación reglada, sino también en la no formal. Esto es debido a la incorporación de herramientas como el ordenador o la *Tablet*, el acceso a Internet y el uso de diferentes aplicaciones, lo cual supone la integración y utilización por parte de profesores y alumnos de estos instrumentos a la hora de llevar a cabo las actividades académicas en su día a día, a pesar de que se pueda cuestionar si el nivel de competencia comunicativa que se posee no sea lo más óptimo posible (Ávila & Cortés, 2018).

Sin lugar a dudas, en los últimos tiempos se ha observado un cambio vertiginoso en lo referente al ámbito de la comunicación debido, entre otros factores, a las tecnologías existentes que va a influenciar de manera directa y notable sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje en la actualidad. Por ello, se considera imprescindible que los alumnos posean un dominio sobre todas aquellas competencias que se encuentran íntimamente relacionadas con la función comunicativa, desde un punto de vista visual y auditivo, con el firme propósito de prevenir la utilización del mensaje transmitido bajo el punto de vista de una única parte de la población (Aguaded & Pérez, 2012). Para que una educación sea de calidad, entre otras cosas y según informan Arnaiz y de-Haro (2004) es conveniente que la vida que se da dentro del aula esté conectada con la realidad que se vive en la sociedad actual del siglo XXI. Por lo tanto, esto va a suponer que se necesite una reforma educativa con el fin de poder dar respuesta a todos los nuevos planteamientos, que surgen no solo en el ámbito nacional, sino también en el panorama internacional.

Hay que hacer hincapié en que el mundo vive en un ambiente donde las multipantallas y los constantes avances que se están produciendo en terrenos como el científico–tecnológico llevan consigo la creación de espacios donde predominan el aumento progresivo de las competencias digitales y mediáticas. A raíz de ello, va a posibilitar que la ciudadanía pueda adaptarse de manera óptima a la sociedad digital en la que se vive hoy en día (Aguaded, 2013). De esta manera, se considera la alfabetización tanto mediática como informacional, además de una herramienta imprescindible en el mundo contemporáneo. A la hora de definir la alfabetización mediática como la agrupación de destrezas, competencias y actitudes que cualquier persona debe adquirir para adaptarse a la realidad del mundo actual (Gutiérrez & Tyner, 2012)

Tal y como expone Área (2012), sin lugar a dudas, la alfabetización mediática ha sido defendida como una condición legítima para cualquier individuo en la sociedad actual y, por lo tanto, se considera imprescindible que la educación sirva como principal fuente de recursos para poder asentar las bases para aportar los recursos necesarios para conseguir una ciudadanía mediática competente, lo cual va a suponer una conexión propicia y adecuada para que exista una conexión real entre el mundo educativo y el comunicativo. Para lograr conseguir este propósito, se plantea la necesidad de que la educomunicación se convierta en un elemento imprescindible para poder conseguir una auténtica sociedad prosumidora (Dejaeghere, 2009; Gozávez, 2013; Gozávez & Agudé, 2012).

Aunque es innegable la influencia que los medios viven en cualquier comunidad que vive conectada, esto no asegura que la ciudadanía alcance una competencia mediática acorde a las necesidades del mundo en el que se vive. Es por ello que resulta necesario conocer el grado de integración que tiene cada persona en el entorno en el que desarrolla su actividad diaria, lo que va a facilitar que aumente el grado de beneficios que los medios de comunicación aportan a la hora de manejar, aprender y deleitarse con los mismos (García & Renés, 2013). Sin embargo, a pesar de lo que se pueda pensar en un primer momento, el hecho de haber cursado estudios universitarios, no avala que la persona posea los conocimientos necesarios para controlar todo aquello que tenga relación con la competencia mediática (Dornaletche et al., 2015).

Una correcta y adecuada intervención en el campo de la alfabetización digital conlleva un correcto avance que elimine cualquier barrera u obstáculo que imposibilite la correcta adquisición de las destrezas necesarias que desarrollen estas habilidades digitales y mediáticas (Bonilla et al., 2018). Es por ello que en la actualidad se requiere de una sociedad que tenga posea las destrezas y habilidades adecuadas tanto a nivel digital como mediático, lo cual les va a proporcionar una adaptación plena en la sociedad en la que se desenvuelve en su día a día. Estas aptitudes van a conferir al individuo, además del uso de mensajes, para poder de establecer contenidos de gran valor (Hobbs, 2010).

Desde el punto de vista de la relación que existe entre los medios de comunicación, por un lado, y los consumidores de los mismos, por otro, se debe dar un enfoque seguro a los niños que consumen los contenidos que en los programas se transmiten y puede ser perjudiciales para ellos, y poder promocionar de ese modo un uso adecuado y de calidad de dichos medios (Sotelo et al., 2012). En lo concerniente al ámbito educativo, es evidente la poca presencia de contenido didáctico en el ámbito comunicativo, lo cual supone una incoherencia debido a la realidad que la sociedad actual vive. Por ello, esto va a conllevar un impulso por parte de los profesionales de la educación, ya que resulta imprescindible un nuevo enfoque en las formas de enseñar existentes que dé lugar a que toda persona sea capaz de analizar todos los elementos integrados en las competencias mediáticas (Pérez & Ponce, 2015).

Debido a ello, si hay algo que es necesario desarrollar dentro de los centros educativos es la competencia mediática, ya que tal y como señalan Pérez y Ponce (2012) va a conllevar que la educación se fundamente en diversos aspectos necesarios para el correcto funcionamiento de dicha habilidad, como son la diversidad, el diálogo o la colaboración.

Si se presta atención a los jóvenes, estos han sido denominados por muchos como, entre otras denominaciones, la Generación Red, Generación digital o nativos digitales (esta última acuñada por Prenski, 2001). La razón principal por la cual se les conoce de este modo se debe a que han nacido a partir del año 1991 y han sido capaces de incorporar a su vida cotidiana el uso de herramientas y dispositivos digitales de una forma innata y sin apenas darse cuenta (Marta, 2017). Pero, tal y como exponen Crovy y Garay (2016) no se puede asumir que, por el mero hecho de haber nacido en un mundo rodeado de tecnologías, una persona disponga de las habilidades óptimas para un correcto uso de las tecnologías. Es más, lo cierto es que, y siguiendo lo expuesto por Marta (2017), el uso que se hace de las mismas por parte de los niños, jóvenes y adolescentes confirma la falta de formación que estos poseen y lo que por otro lado resulta sorprendente, la utilización que hacen de las redes no se realiza de forma crítica y objetiva, sino más bien para asuntos personales.

3.3. La televisión educativa

La televisión es, sin lugar a dudas, un medio de comunicación de masas, que ha recibido el apoyo de la audiencia desde sus comienzos y el cual se ha visto acrecentado con el paso del tiempo. Para confirmar esta visión, Contreras (1990) llegó a apuntar que toda la documentación escrita existente sobre la televisión es tan amplia que se podría considerar prácticamente inalcanzable poder llegar a leer toda esa información.

Según Middaugh y Kahne (2013) los medios de comunicación son todos aquellos recursos que van a llevar consigo la participación de los consumidores cada vez más activa. Por su parte, Ballesta (2009) señala que los medios tienen una repercusión fundamental sobre cualquier ámbito de la vida de la población, ya sea en el terreno profesional, como en el social, lúdico y personal; del mismo modo que son capaces de difundir ideas, ejemplos de conducta e, incluso, llegar a estandarizar las costumbres, tradiciones y pensamientos de la población. Por su parte, Masterman (1993) arrojaba otra definición al término de medios de comunicación, puntualizando que se trataban de “sistemas simbólicos (o de signos) que necesitan ser leídos de manera activa y que no son reflejo incuestionable de la realidad externa ni se explican por sí mismos” (1993, p.36). Asimismo, López (2018) resalta que una de las principales peculiaridades que delimita los medios de comunicación es que es un referente a la hora de transmitir testimonios de todo aquello que ocurre, posibilitando que las distancias sean mínimas y fomentar, a través de diversos canales, la actividad comunicativa entre las personas.

Es, por lo tanto, conveniente resaltar la enorme influencia que estos medios tienen para la vida de las personas por diversas razones, tales como por la gran repercusión que tiene a la hora de incrementar las interacciones a nivel social de los individuos (Ballesta et al., 2014). Por todo ello, para Sevillano (2012), los medios de comunicación son un elemento fundamental en el mundo en el que se vive, ya que tienen la responsabilidad de difundir noticias, permiten que exista una estabilidad a nivel social, o sirve como pantalla para transmitir las preocupaciones de la actualidad en nuestra sociedad. Sin embargo, no se puede obviar que los medios de comunicación se han ido transformando con los años debido, en gran medida, a que la humanidad no se mantiene estática, sino que va generando nuevos intereses ocurriendo de manera progresiva, evitando de ese modo que se produzcan cambios significativos inmediatos sobre la sociedad (López et al., 2011). De hecho, es posible que el resultado de estos cambios no haya sido aún asimilado por los espectadores y, como consecuencia, no se posea el grado de percepción suficiente para conocer todo lo que conlleva una televisión integrada en las TIC, conocidas como Tecnologías Emergentes (Castañeda & Adell, 2013).

No se puede obviar la repercusión que han tenido las tecnologías en los medios de comunicación, provocando una transformación de la realidad. El acceso a la información a través de diferentes recursos y sistemas conlleva que se generen nuevas formas de pensamiento generando que las formas de aprendizaje sean nuevas, ya no solo por el acceso a dicha información, sino también al uso que se da a la misma (Aguaded, 2010; Sevillano, 2012).

Las posibilidades de conexión gracias a las nuevas formas de comunicación han permitido que los usuarios puedan tener acceso a esa información a través de diferentes y variados soportes. Sin lugar a dudas, la comunicación en la actualidad se basa en la interactividad, la rapidez y celeridad, y la forma son una parte fundamental en el proceso de difusión de la noticia y su posterior evaluación por parte de los usuarios (Ballesta, 2010). Tomando como referencia a lo expuesto por Burbules (2007), las principales transformaciones que han acompañado a los medios de comunicación, además de los consabidos producidos por las tecnologías, son los que surgen a raíz de una nueva serie de ideas, así como de prácticas culturales y sociales asociados a los mismos.

Son cada vez más los estudios que reflejan que el uso que realizan los niños y adolescentes a diario de los medios de comunicación es excesivamente elevado y, lo que resulta más preocupante, no poseen los medios y recursos necesarios para usarlos con propiedad, solamente se presentan como meros consumidores de los mismos y no poseen ningún tipo de filtro para ir asimilando los contenidos que reciben. Es, por tanto, que los denominados como nativos digitales no poseen las destrezas y habilidades suficientes para saber gestionar las informaciones que reciben (Álvarez, 2012). Esto, en gran parte, es debido a las necesidades que presentan los niños a la hora de comunicarse las que generan este uso, y a pesar de no disponer de las capacidades necesarias a nivel tecnológico, en numerosas ocasiones no las necesitan (De-la-Torre, 2009).

A raíz de lo expuesto, se conoce a esta generación como los verdaderos “analfabetos audiovisuales”, puesto que, aun habiendo nacido en un entorno mediatizado, no disponen de la información necesaria para conocer las consecuencias que conlleva un mal uso de las tecnologías y los medios de comunicación (Hernando-Gómez & Aguaded, 2011). Los adolescentes no conciben los medios de comunicación de una forma tradicional. Esto es debido al uso que hacen normalmente de estos cuando tienen una intención comunicativa y de relación con los demás (López et al., 2011).

La relación es un medio de comunicación de masas y su relación con la educación es algo innegable, ya que es capaz de transmitir información y mensajes a una gran parte de la población (Molina-Santoja, 2020). Por ello, lo que verdaderamente caracteriza a la televisión educativa es la diversidad de contenidos y formatos, ya sea desde un programa de televisión hasta una serie de televisión (Rodríguez-Castro et al., 2022).

Dentro de la televisión educativa, se pueden diferenciar una serie de ventajas y desventajas asociadas a la misma. Para poder tratar este aspecto, se fundamentará en lo ya expuesto por autores como Gay-Lord (1972); Percival-Ellington (1984); Bates (1985); Rockman y Burke (1989 y 1982). Entre las ventajas más destacadas que se asocian a la televisión educativa, se encuentran:

- Ante todo, la televisión es un medio de comunicación de masas.
- La televisión educativa tiene la capacidad de poder llegar a lugares remotos o donde los profesionales educativos no pueden llegar.
- Ofrece la oportunidad de realizar experimentos y que sean vistos por los espectadores sin necesidad de requerir un laboratorio dentro del centro escolar.
- Posibilita la incorporación al sistema educativo de personas especialistas en diversas materias y áreas.
- Se evita que el alumno tenga que desplazarse hasta centros educativos para poder recibir una educación especializada.
- Al mismo tiempo, el profesorado también se beneficia de este tipo de programas, ya que se le da la oportunidad de poder aprender y continuar formándose en diversas materias.
- Es una forma óptima de fomentar la igualdad entre el alumnado.
- Al alumnado, se le ofrece una nueva forma de aprender, favoreciendo la creación de una red más amplia en el espacio y en el tiempo.
- La creación de programas educativos, exige que sus contenidos estén siempre actualizados.
- La presentación que se hace de los contenidos siempre es atractiva y amena para el estudiante.
- Para finalizar, se debe mencionar el bajo coste que supone la creación de estos programas.

Por otro lado, los inconvenientes relacionados con este tipo de televisión son los siguientes:

- No se tiene en cuenta el ritmo individual de aprendizaje del alumnado, como consecuencia de tener un carácter de simultaneidad.
- A la hora de integrar un programa en un horario de emisión concreto, es posible que este no coincida con el horario de la asignatura.
- Se puede encontrar algún tipo de reticencia por parte del profesorado para poder integrar el uso de la televisión educativa dentro de su labor docente diaria.
- El grado de interacción existente entre el docente y el estudiante es bastante limitado, reduciéndose exclusivamente al contacto mediante cuestionarios que las cadenas hacen llegar a los centros educativos.
- Al asociar la televisión a momentos de distracción y relajación, se corre el riesgo de que el estudiante pueda llegar a sentir, en ciertos momentos, pasividad con respecto al medio transmisor de conocimientos.
- Durante el momento de la emisión, el alumno no dispone del tiempo necesario para poner en práctica los contenidos enseñados.
- Por último, hay que tener presente las dificultades técnicas que se pueden derivar del uso de este tipo de medios para dar clases.

El campo de la televisión educativa ha sido objeto de numerosos estudios desde diferentes vertientes, ya sea desde las actitudes que tanto docentes como estudiante presentan ante este formato educativo, hasta qué recursos utilizan los profesores para obtener el máximo beneficio a este instrumento didáctico, conociendo sus efectos y repercusiones en los telespectadores, entre otros (Cabero, 1994).

A la hora de diseñar y llevar a cabo la producción de un programa de estas características, es necesario del trabajo y coordinación de diferentes profesionales del sector, los cuales deberían ser un mínimo de tres personas, las cuales son: un experto en el ámbito televisivo y en sus lenguajes, expertos dentro del ámbito educativo para elaborar el material y contenido didáctico, y, por último, un responsable de los contenidos que se van a transmitir. (Martínez, 1992).

Hoy en día, no cabe duda de que la televisión ha sido y es el medio de comunicación preferido por la población desde que comenzó en el siglo XX, tanto en el campo comunicativo como en el social. A pesar de que las emisiones comenzaron en nuestro país en los años 50, es en la década de los 60 cuando esta “se consolida como una de las opciones de ocio de los españoles” (Pérez & Baena, 2010, p.141). Asimismo, en esta época la televisión pública del Estado es el único medio de comunicación a nivel televisivo que existía en España, hasta que en los años 80 aparecen las televisiones públicas en algunas Comunidades Autónomas, ampliando la oferta televisiva con las televisiones privadas a principios de la década de los 90.

La programación que emite Radio Televisión Española (RTVE) en relación a los contenidos audiovisuales se encuentra regulada por los deberes y responsabilidades que este medio tiene como servicio público, las cuales se rigen por la Ley 17/2006, de 5 de junio, de la radio y la televisión de titularidad estatal. En la actualidad, la oferta de contenidos y programas de la televisión pública española no se guía por principios de carácter comercial ni por los beneficios económicos de sus programas. De acuerdo con lo expuesto por la ley mencionada anteriormente, dentro de los servicios que presta la televisión y radio del Estado, se añade una variedad de contenidos mayor que en la posterior Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de Comunicación Audiovisual, ya que en la primera ley se menciona

Un servicio esencial para la comunidad y la cohesión de las sociedades democráticas que tienen por objeto la producción, edición y difusión de un conjunto de canales de radio y televisión con programaciones diversas y equilibradas para todo tipo de público, cubriendo todos los géneros y destinadas a satisfacer necesidades de información, cultura, educación y entretenimiento de la sociedad española; difundir su identidad y diversidades culturales; promover el pluralismo, la participación y los demás valores constitucionales, garantizando el acceso de los grupos sociales y políticos significativos. (2010, p.6)

De acuerdo a la Ley 7/2010, de 31 de marzo, el concepto de servicio público atañe a la comunicación de tipo audiovisual, el cual se entiende como toda aquella actuación que se va a sustentar sobre la divulgación de contenidos que promuevan valores de tipo constitucional, fomentando un desarrollo óptimo en la creación de una opinión pública óptima, ofreciendo una amplia gama de contenidos relacionados con la diversidad cultural y pluralidad lingüística española, a la vez que se divulga la cultura artística, destacando sobre todas ellas la cultura de carácter audiovisual.

En lo referente a los canales que posee RTVE, se encuentran los siguientes: dos canales generalistas (La 1 y La 2), así como tres canales temáticos (Clan, Teledeporte y 24 horas). El tipo de programación por el cual se rige La 1 está basado, por un lado, en una disposición horizontal durante la semana, es decir, un programa se emite en un mismo horario todos los días de lunes a viernes, excepto por la noche que la programación tiende a ser diferente, y, por otro lado, de forma vertical durante el fin de semana, con el fin de ajustarse a los hábitos de los espectadores (Fernández & Roel, 2014). Por otra parte, La 2 es la cadena cultural por antonomasia, ya que la programación que ofrece se distancia de los que puedan ofrecer cualquier otra cadena de televisión, cuyas principales temáticas están centradas en el entretenimiento, ya que su eje temático gira en torno a la cultura y de difusión de la ciencia.

La elección de una temática televisiva que gira en torno a contenidos de carácter cultural, tal y como señalan Fernández & Díaz (2014), es una labor complicada, y más aún para un ente público, ya que tiene que trabajar, de manera conjunta, el incremento de la competitividad, así como los ajustes de tipo económico

En relación a los canales temáticos, Clan surge en el año 2005 y su contenido se centra en la audiencia infantil y juvenil, contenidos que con anterioridad eran emitidos por La 2. Sus ejes temáticos están centrados en la educación y el entretenimiento, pero “como servicio público deben primar los contenidos de producción propia que contribuyan al conocimiento (Fernández, 2013, p.321). El principal tipo de programación que posee esta cadena son series de entretenimiento y animación, tanto de producción nacional como internacional. Como consecuencia del apagón analógico, el canal Teledeporte asumió la mayor parte de la programación de tipo deportivo, que anteriormente se emitía en La 2. Una de las principales características es que en su programación tienen cabida deportes de tipo minoritario, siendo La 1 la responsable de emitir los principales eventos deportivos. Por último, el canal 24 Horas es el único canal cuya temática está basada, únicamente, en ofrecer información. En su oferta televisiva, se mezclan tanto acontecimientos de relevancia con información en directo. Tal y como apunta Soengas (2013), este canal es un claro ejemplo del tipo de programación informativa de la TDT, a través de la cual se “programa los informativos en forma de bucle sin actualizar las noticias, creando una sensación de directo permanente que no se corresponde con la realidad” (2013, p.155).

Sin embargo, la exclusividad que tenía RTVE comenzó a quebrarse tras la aprobación de la Ley de Televisión Privada en 1989, tras la cual se crearon las tres primeras cadenas privadas en España: Antena 3, Telecinco y Canal+, siendo las dos primeras cadenas de retransmisión en abierto y la tercera prefirió ser de pago, con algunas horas en abierto (Palacio, 2001). Este nuevo panorama televisivo provocó que se comenzara con una rivalidad entre las cadenas, las cuales valoraban su éxito o su fracaso de acuerdo con los niveles de audiencia que obtuvieran. Debido a ello, y continuando con lo expresado por Palacio (2001), se eliminan de la programación televisiva hechos de enorme tradición, como la retransmisión de las conocidas regatas entre Oxford y Cambridge, así como relegando a un segundo plano programas que, hasta la fecha, se emitían en horario de máxima audiencia, como películas en blanco y negro.

En los primeros años de emisión de las cadenas privadas, estas obtuvieron los resultados económicos esperados, llegando a tener deudas millonarias debido, en gran medida, a la gran inversión económica que se realiza en un primer momento o la falta de práctica de este tipo de compañías dentro del sector de la comunicación audiovisual. De acuerdo con Artero (2008), las cadenas privadas utilizaron, de manera excesiva, tanto la publicidad como métodos de contraprogramación. En un primer momento, la programación fue altamente criticada por la baja calidad de los contenidos que ofrecía y, además, las tres cadenas tendían a ofertar un mismo tipo de programación (Palacio, 2001). Sin embargo, ya en la segunda mitad de la década de los 90s, las cadenas privadas lograron un mayor equilibrio económico, llegando a tener beneficios monetarios (Artero, 2008) y se comenzó a constatar una diferenciación en los contenidos ofertados por Antena 3 y Telecinco, lo que les dotó de una identidad propia.

Por otra parte, a pesar de que tanto Antena 3 como Telecinco escogieron un modelo de producción similar al de TVE, es decir, eligieron una producción propia interna, donde únicamente se utilizaban todos aquellos recursos que la cadena tenía, enseguida se pudo constatar “la inviabilidad económica de esta fórmula basada en el autoabastecimiento y sus limitaciones para cubrir veinticuatro horas de programación” (Guerrero, 2010, pp.185–186). Además, aunque en un principio se optó por emitir series internacionales, con el tiempo se comenzó con la producción de series nacionales, fomentando la producción independiente (Artero, 2008), comenzando a tomar especial importancia a partir de la temporada 1995 – 1996, teniendo un papel fundamental en la evolución de la televisión (Palacio, 2001). Este hecho favoreció, por otra parte, la llegada de productoras de otros países con el fin de comercializar sus productos (Artero, 2008), hecho que ha seguido hasta la actualidad. Este tipo de programación se ha consolidado en el horario de prime time, siendo esta franja la de mayor audiencia y donde las cadenas de televisión ofrecen su programación estrella (Guerrero, 2010).

A la hora de hablar de géneros televisivos, hay que tener presente algunas referencias al respecto. De acuerdo con Wolf (1984), un género televisivo es todo aquel modelo comunicativo, con relevancia entre las diferentes comunidades sociales, que poseen un conjunto de normas establecidas, las cuales se tendrán en cuenta para elaborar los sistemas comunicativos. Por otro lado, Ryan (1988) define este término como todos aquellos grupos sociales, los cuales poseen una serie de reglas para poder pertenecer a ellos, pero que van a aceptar a personas que, a pesar de no pertenecer a la asociación correspondiente, cumplen con los requisitos necesarios para ser tenidos en cuenta; sin embargo, si este grupo llegase a ser elevado, los términos de aceptación podrían verse alterado con el fin de que pudieran ser miembros con todos los derechos.

A la hora de establecer una serie de principios y normas para organizar los diferentes tipos de programas existentes, se debe hacer de la manera más concisa posible con el fin de garantizar su correcta clasificación. Según Montenegro et al. (2010), se establecen un total de catorce categorías en lo referente a los diferentes programas de televisión: continuidad, conversación, documentales, eventos, informativos, instruccional – formativo, misceláneos, películas, publicidad, reportajes, series y miniseries, telenovelas, telerrealidad y videoclips (Figura 17).

Figura 17. Categorías de los programas de televisión



Fuente: Montenegro et al. (2010).

- **Continuidad.** Son programas cuya principal misión es servir de enlace entre unos espacios y otros. Dentro de esta tipología se encuentran los programas de apertura y cierre de las retransmisiones.
- **Conversación.** Dentro de este apartado, se encuentran todos aquellos programas donde varias personas debaten sobre un o varios temas, expresando cada uno su punto de vista. Este género, a su vez, aporta varios subgéneros:
 - **Comentarios.** Una persona examina un tema de interés, expresando a la audiencia sus puntos de vista.
 - **Debate–foro.** Varias personas aportan sus puntos de vista e ideas a un tema que se está debatiendo, sin necesidad de tener que llegar a un consenso entre los contertulios. Las opiniones de las personas que participan suelen ser contrapuestas, con el fin de generar un debate o diálogo entre ellos.
 - **Opinión.** Dos o más personas expresan, de manera libre, su opinión sobre los temas que se están tratando.
 - **Entrevista.** El presentador del espacio va realizando preguntas al invitado o invitados, sin tener que llegar a generar un debate entre los entrevistados.
 - **Servicio y orientación.** En el conjunto de estos espacios, intervienen un presentador, expertos en la materia que se va a tratar, además de invitados. Asimismo, tanto el público presente en el plató como los espectadores desde sus casas pueden solicitar ayuda en temas tan diversos como la salud, la psicología o la nutrición.
 - **Tertulia.** Se reúnen expertos penalistas para tratar diferentes aspectos. Este grupo tiende a ser el mismo durante las diferentes emisiones de los programas.
 - **Otros.** Aquí se incluyen todos aquellos programas que, aún siendo incluidos en el género de conversación, no es posible clasificarlos en ninguno de los grupos anteriores.

- **Documentales.** Suelen tener un carácter cinematográfico, donde se muestra un contenido donde lo más importante es el punto de vista de la persona que lo realiza. La temática de los documentales es muy amplia, abarcando temas sociales, culturales, naturaleza, etc.
- **Eventos.** Este tipo de género se encarga de cubrir distintos acontecimientos de especial relevancia, ya sea en directo o en diferido, y que se lleva a cabo en un periodo de tiempo concreto.
- **Informativos.** En este tipo de espacios se tratan asuntos de actualidad, los cuales buscan acercar al espectador a todo aquello que ocurre en la sociedad. Dentro de este género, se pueden encontrar los siguientes sub géneros:
 - **Avance noticioso.** Programas de corta duración que anteceden a los informativos.
 - **Extras.** Son espacios que no están preparados con anterioridad e interrumpen la programación que en ese momento esté en la parrilla para ofrecer una noticia de última hora y que es considerada de especial relevancia.
 - **Noticiarios.** Son programas fijos en un horario determinado, normalmente por la mañana, a mediodía y por la noche, que ofrecen la información que ocurre y resulta de interés general para la audiencia.
 - **Otros informativos.** Es todo aquel informativo que, debido a sus características, no puede ser incluido en las categorías anteriores.
- **Instruccional-formativo.** En este apartado se incluyen todos los espacios de carácter formativo y divulgativo cuyo propósito es instruir en alguna materia determinada. No son programas de entretenimiento, pero ello no impide que, en determinados momentos, se pueda incluir esta estrategia. Dentro de esta sección, se encuentran estos programas:
 - **Capacitación y oficios.** Son los destinados a formar en un área de trabajo determinada.
 - **Curricular.** Se utilizan como medio para reforzar todos aquellos contenidos y conceptos que se pueden trabajar desde la educación formal.
 - **Formación general.** Se fundamentan sobre la formación y transmisión de valores, sin que por ello tengan que estar relacionados directamente con la educación formal.
 - **Hobbies y pasatiempos.** Su principal misión es desarrollar las habilidades y destrezas artísticas de la audiencia.
- **Misceláneos.** Dentro de esta clasificación, se incluyen diversos géneros de programas, cuya base fundamental es el entretenimiento. Además, los presentadores de estos programas tienden a ser los mismos, con el propósito de darle una continuidad al programa:
 - **Concursos.** Están basados en el juego a través de los cuales se deben demostrar ciertas habilidades y/o destrezas de cualquier tipo.
 - **Humorísticos.** La base de este tipo de programas es la presentación de situaciones graciosas, mediante monólogos, vídeos, cámaras ocultas, etc.
 - **Show estelar.** En este tipo de espacios se incluyen espectáculos artísticos o entrevistas con personas famosas y tienen un interés para la audiencia.

- **Variedades–magazine.** Dentro de este apartado, se incluyen distintas categorías, tales como concursos o entrevistas, cuya base fundamental es el entretenimiento.
- **Otros.** Cualquier tipo de programa que incluyen la combinación de dos o más variedades de las anteriores categorías.
- **Películas.** Producciones de ficción, cuyo contenido puede girar en torno a diferentes temáticas y pueden estar pensadas para ser proyectadas en salas de cine, vídeo o televisión. Existen multitud de géneros de películas, según el contenido o el estilo narrativo.
- **Publicidad.** Se trata de mensajes que son mostrados a la audiencia en formato anuncio con el fin de dar a conocer un producto determinado. Estos anuncios se agrupan en bloques que se proyectan dentro o entre los programas que se están emitiendo. Aquí se encuentran:
 - **Campaña social y de utilidad pública.** La principal característica de este tipo de publicidad es promover y concienciar sobre valores, con el fin de concienciar a la ciudadanía sobre temas de calado social.
 - **Infomerciales.** Su duración gira en torno a la media hora, donde se describen las características y ventajas de un producto en concreto, dando cabida a las opiniones de personas que ya lo han utilizado.
 - **Franja política.** Utilizado durante la campaña electoral, es el momento en el que los candidatos políticos tratan de convencer a la ciudadanía y conseguir votos, donde todos los candidatos dispondrán del mismo tiempo para su anuncio.
 - **Spot comercial.** La temática de estos anuncios gira sobre productos o servicios (alimentación, marcas comerciales, etc.).
 - **Apoyos promocionales o avances de programación.** Consisten en una explicación breve sobre el contenido específico de un programa determinado, donde cada cadena de televisión desarrolla sus cuñas publicitarias con el objetivo de promocionar su programación.
- **Reportajes.** Este tipo de programación se basa en el relato de acontecimientos, tanto actuales como históricos, donde se narra hechos que se consideran de interés para la población. Existen tres grandes grupos de reportajes:
 - **Microreportajes.** Son reportajes de corta duración.
 - **Periodísticos.** Se tratan temas de relevancia, donde la investigación tiene gran importancia.
 - **Otros reportajes.** Implica la combinación de las formas anteriores descritas de reportajes.
- **Series y miniseries.** En las series y miniseries, se presenta a un personaje o personajes principales a través de los cuales giran todas las historias, las cuales muestran una continuidad entre unos episodios y otros.
- **Telenovelas.** La principal característica de las telenovelas es que las historias que en ellas se cuentan tienen un cariz melodramático, donde se entremezclan los conflictos familiares, personales y de poder.
- **Telerrealidad.** Este formato de programa se basa en mostrar, ya sea en directo o en diferido, la vida diaria de las personas en diferentes situaciones, con el objetivo de dar a conocer las emociones y conflictos de las personas que ellos se muestran. Las categorías relacionadas con la telerrealidad son:

- **Docudrama.** En este tipo de programas de telerrealidad están incluidos todos aquellos que muestran las vivencias de personas anónimas. La narración de los hechos la realiza el presentador del programa, donde además se pueden incluir los testimonios de los protagonistas.
- **Seguimiento/Docureality.** La principal característica de los programas de telerrealidad basados en el seguimiento es el seguimiento a personas o a colectivos determinados dentro de un contexto real determinado, grabando situaciones de la vida diaria en un momento determinado (policías, hospitales...).
- **Reality Show o convivencia.** Se muestra la vida de las personas en un contexto cerrado por un periodo de tiempo determinado, donde el requisito principal es conocer la manera en la que esas personas conviven.
- **Concurso.** Programas basados en la demostración de talentos, habilidades o destrezas con el fin de superar pruebas. Se muestra la vida de los participantes en el concurso, sus inquietudes, conflictos, miedos, etc.
- **Talk show.** Este tipo de espacios gira en torno a entrevistas pensadas para crear espectáculo, normalmente con público en el plató y personas anónimas que quieren presentar su problema, situación, etc.
- **Otros.** En este grupo, se incluyen todos aquellos programas de telerrealidad que, por sus características, no se pueden encuadrar en ninguno de los anteriores.
- **Videoclips.** Los videoclips son todas aquellas representaciones de carácter música de corta duración. Se pueden categorizar dos grupos:
 - **Clips individuales.** Espacios donde se presentan videoclips de manera individual.
 - **Contenedores de clips.** Programa dedicado a la proyección de videoclips.

A la hora de hablar de televisión educativa, García (2003) trata de desmitificar el concepto que se tiene de la televisión en los últimos años con el fin de dar sentido a porqué una televisión es necesaria para la formación de la sociedad. Una de las principales razones sobre las que se asienta la televisión educativa es que, a través de este medio de comunicación de masas, se transmiten una serie de valores y normas que rivalizan directamente con la familia y con el sistema educativo de los jóvenes. Es por ello que García afirma que “combatir la desmemoria, compensar la desinformación y dotar de herramientas para ‘resignificar la realidad’ podrían ser algunos de los objetivos de una televisión para la educación” (2003, p.28)

Tal y como afirma Aguaded et al., (2012), en la actualidad no existe en España una televisión que ofrezca programas educativos de manera regular y constante. Sin embargo, el hecho de la inclusión de Internet en la vida diaria ha conllevado la posibilidad de creación de nuevos formatos televisivos en el área de la educación.

Hace poco tiempo, se cumplían los 60 años de la irrupción de la televisión en España. Sin embargo, y aunque en sus inicios se mostró un interés relevante en ofrecer programas con contenido divulgativo y didáctico, la oferta televisiva en materia educativa ha sido limitada. De hecho, nunca ha existido una programación que se oriente única y exclusivamente a los docentes. Fue a partir del año 1992 cuando se puede comenzar a considerar que se abre un nuevo y tímido panorama en lo que a programación educativa dirigida a profesores se refiere. Comienzan a emitirse espacios como “La aventura del saber” o TV UNED (Fernández, 2007). Siguiendo lo expuesto por múltiples autores, se pueden diferenciar tres tipos de televisión educativa en la actualidad: cultural, educativa y escolar (Clermont, 1992; Martínez, 1992; Tiene, 1994) (Tabla 3).

Tabla 3: Tipos de televisión educativa	
Televisión cultural	Es considerada la más general de las tres, ya que en este tipo de televisión se encuadran programas de entretenimiento y divulgación. El aspecto educativo se encuentra integrado dentro del mismo y no se considera necesario la integración de materiales adicionales al mismo. Ejemplos de este tipo de programación son los telediarios y los reportajes.
Televisión educativa	En este tipo de televisión educativa, sus contenidos requieren de espacios con carácter divulgativo, formativo y/o cultural. Uno de sus principales objetivos es tener una influencia sobre el conocimiento de la persona que consume estos programas. Requieren de una planificación continua y cuyas bases se asientan sobre principios didácticos y teorías del aprendizaje.
Televisión escolar	Tiene como principal destino sustituir al sistema educativo tal y como se conoce, desde el nivel de Educación Primaria hasta la etapa de la universidad. Es requisito indispensable que este tipo de televisión se fundamente sobre una base pedagógica y didáctica sólida, teniendo siempre presentes las teorías del aprendizaje relacionadas directamente con la educación.

Fuente: Elaboración propia.

Si bien es cierto que, en nuestro país este tipo de televisión escolar no presenta una gran oferta en la actualidad, sí que existen países donde existe una programación específica destinada a la televisión escolar; claros ejemplos de ellos se pueden encontrar en Gran Bretaña con “Open University”, EE.UU. y “Continental Classroom” o “Sunrise Seminar”, México y “Telesecundaria”, o Canadá y “TV Ontario” (Cabero, 1994).

En la actualidad, se está produciendo una revolución dentro del campo de las tecnologías y los medios de comunicación en la sociedad. Se puede apreciar cómo se ha ido perdiendo progresivamente desde los centros educativos el influjo a nivel no solo cultural, sino también ideológico en niños y jóvenes, traspasando esta competencia a los medios de comunicación (López, 2018). Según Aguaded et al., (2012), las metodologías tradicionales seguidas hasta la fecha por los centros educativos, poco tienen que ver con las nuevas corrientes que exteriorizan los adolescentes.

A día de hoy, se considera una asignatura fundamental dentro de las aulas la educación en comunicación audiovisual y, tal y como apunta Alba (2011), el hecho de poder trabajar con estos recursos dentro del aula, va a facilitar la creación de posturas más dialogantes y juiciosas dentro de la enseñanza. Esto va a facilitar que los jóvenes puedan desarrollar las destrezas y habilidades básicas como consumidores de los discursos mediáticos, siempre siendo conscientes de la actividad que se está llevando a cabo.

De acuerdo a lo expuesto por Jacquinot (1996), resulta necesario llevar a cabo investigaciones acerca de lo que se considera como “saber televisivo”, lo cual expresa todas aquellas capacidades que los niños deberían lograr cuando están viendo la televisión. Considera que la televisión debe estar siempre considerada como educativa, a pesar de que lo que se muestre en el mismo escape de lo estrictamente pedagógico. Bajo este punto de vista del investigador Ferrés, expresa su preocupación por la televisión diciendo lo siguiente:

Si una escuela no enseña a ver la televisión, ¿para qué mundo educa? La escuela tiene la obligación de ayudar a las nuevas generaciones de alumnos a interpretar el mundo de la cultura. ¿Qué símbolos ayuda a interpretar hoy la escuela? ¿Los de la cultura? ¿Los de qué cultura? Si educar exige preparar a los ciudadanos para integrarse de una manera reflexiva y crítica en la sociedad, ¿cómo se integran los ciudadanos que no están preparados para realizar aquella actividad a la que más horas dedican? (1998, p.36).

Por su parte, Masterman (1993), eleva a siete las razones por las cuales considera esencial la enseñanza de los medios de comunicación: la alta tasa de uso, la repercusión que tiene como medio de transmisión ideológico, el grado de falsificación y elaboración de las noticias transmitidas, la constante invasión de los medios en todos aquellos procedimientos democráticos, el importante nivel que ha adquirido la comunicación visual, la exigencia de transmitir a los alumnos los conocimientos necesarios para que sepan hacer frente al futuro y el constante aumento del nivel de coacción a todos los niveles, tanto nacional como internacional, para conseguir la privatización de la información.

Sin embargo, no siempre existe una misma creencia ante el uso de la televisión dentro del ámbito educativo, y se puede observar cómo se pueden llegar a encontrar discrepancias entre docentes e investigadores. Así lo expone Fecé (2000), al argumentar que existen posturas enfrentadas contra lo que se considera cultura popular, vista desde un punto de vista del entretenimiento y en el extremo opuesto a lo que se considera como alta cultura. Por su parte, Camps (1994) ya pretendía hacer ver la necesidad de tener un cambio de actitud ante la integración de la televisión como medio educativo al decir que todo aquello que los centros educativos hacen, es destruido por la familia o la televisión. Se tiene la impresión de que la televisión es un medio con una falta notable de aprovechamiento, ya que la oferta que tiene para educar de manera positiva a los niños es elevada.

A lo largo del tiempo, la televisión siempre ha sido considerada como uno de los medios de comunicación menos valorados. En sus inicios, tal y como señalan Muñoz y Pedrero (1996), era considerada como un mero instrumento de comunicación, el cual no se sabía cuál iba a ser el alcance y la repercusión que iba a tener. Con el paso de los años, y tras numerosos estudios e investigaciones, el número de críticas que ha generado la televisión han sido numerosos, siendo considerada como una de las responsables del descalabro a nivel social, incluyendo el ámbito de la educación, siendo uno de los grupos de mayor incidencia el de los niños y adolescentes.

Por lo tanto, debido a la importancia que tiene la televisión en la vida diaria de los estudiantes, se considera fundamental que desde la escuela se desarrollen y fomenten destrezas para crear alumnos críticos, a la vez que creativos en relación a dicho medio de comunicación (Buckingham, 2008). Es por ello que todas aquellas prácticas que se lleven a cabo desde una perspectiva audiovisual deben tener como finalidad que los estudiantes desarrollen las aptitudes y competencias óptimas para saber descifrar adecuadamente los mensajes. Esto va a contribuir, tal y como expone el mismo autor, a disminuir la distancia existente de la brecha digital entre los recursos tecnológicos el estudiante se encuentra en el aula y los que tiene en su entorno más inmediato. De acuerdo con el estudio que ha llevado a cabo Castañedo (1994) en torno a la actitud que presentan los docentes ante los medios de comunicación, estas son las actitudes más significativas:

- Los docentes dentro del área de Humanidades presentan una actitud más negativa hacia los medios de comunicación que el resto de compañeros. Por su parte, los profesores del área de Tecnología tienen una actitud más receptiva a la inclusión de estos en el aula.
- Los cursos de formación destinados a este campo son percibidos como positivos por los profesores.
- Los medios de comunicación son considerados como una buena herramienta de aprendizaje de los estudiantes, así como de su formación, lo cual va a repercutir positivamente en el sistema educativo.
- Los hombres tienen una mejor valoración de los medios de comunicación que las mujeres.
- Aquellos docentes que poseen una formación académica relacionada con el ámbito de los medios de comunicación, presentan una actitud más receptiva hacia el uso de estos dentro del aula.
- Se afianza la actitud positiva ante estos recursos si su uso es habitual en el aula.
- En el caso de no existir recursos dentro del centro, los docentes no poseen las mismas opiniones sobre los medios de comunicación, siendo su comportamiento menos favorable hacia los mismos.

En suma, es una realidad que la televisión forma parte de la sociedad y que, por ende, se le ha considerado como un instrumento esencial dentro del ámbito cultural. De acuerdo con lo expresado por Sartori (2012), la televisión está provocando una auténtica revolución a nivel social, contribuyendo a transformar al *homo sapiens* en *homo videns*; esto significa que tiene más poder de persuasión la imagen que la palabra.

Sin lugar a dudas, un niño adquiere antes los conocimientos que de la televisión se derivan, que a leer y a escribir, debido fundamentalmente a la importancia que ha adquirido este medio dentro del ámbito social y familiar del niño (López, 2018).

Es preciso tener en cuenta que para los adolescentes la televisión en una parte esencial de su vida desde hacia ya varias décadas, llegando incluso a desplazar a actividades culturales y lúdicas, tales como la lectura. Asimismo, la importancia que tiene en la actualidad la imagen ha llegado, en ciertos momentos, a relegar a un segundo plano a la escritura, repercutiendo, como no podría ser de otra manera, en el aspecto educativo (Badia et al., 2015). Por otra parte, la televisión no necesita de ninguna destreza en concreto, así como se ha podido constatar como tampoco ayuda a desarrollar otras (Marquès, 2000).

3.4. Construcción de identidades y hábitos de la audiencia

A día de hoy, el medio de comunicación por excelencia, la televisión, ha sufrido enormes cambios, los cuales han desembocado en una transformación radical. Además, con la irrupción de la denominada como televisión social, los hábitos de uso por partes de los telespectadores han dejado de ser lineal e inactivo, para convertirse en una experiencia activa, donde el espectador va a ser un elemento activo dentro de la relación con el medio (León, 2012; Saavedra et al., 2015). Por este motivo, la televisión ha perdido su carácter único como instrumento de transmisión de noticias, a lo que se debe añadir los nuevos sistemas de digitalización y una mayor facilidad para utilizar la tecnología.

Es necesario centrarse en “un ecosistema mediático líquido, en el que se han alterado los habituales roles del paradigma de la comunicación de emisor – receptor” (Rublescki, 2011, citado por Quintas & González, 2014, p.84). Se ha podido ver como la audiencia que hasta la fecha era considerada como algo fijo y permanente ha ido creciendo hacia una población prosumidora, la cual es capaz de intervenir e interactuar con la programación televisiva (Rincón, 2008, citado por Saavedra et al., 2015). Esto ha convertido a la audiencia en algo líquido, la cual se conecta a Internet de manera permanente, activa y dinámica a escala mundial (Aguado & Martínez, 2012).

En la actualidad, los medios de comunicación tienen una presencia fundamental en la vida diaria de los jóvenes, siendo incluso un verdadero agente de socialización durante su proceso de maduración y desarrollo (Masanet, 2016). Según Elzo (2000), se constata como los medios cobran una vital importancia en los procesos de socialización del adolescente, llegando a ser otro agente más para conformar su identidad, junto con la familia y los amigos. A pesar de que el entorno familiar y social son los más importantes para conformar la identidad de una persona (Pindado, 2005), la relación entre los adolescentes y los medios se ha incrementado con el paso del tiempo (Buckingham & Martínez, 2013). Mientras que el entorno familiar y social favorecen que la persona configure sus creencias y valores, los medios buscan atraer a la audiencia y, para ello, se necesitan temas que generen expectación entre los jóvenes, tal y como menciona Arnett

There is an important difference between media and other socialization agents in the adolescent's environment (...). Typically, these other socializers have an interest in encouraging the adolescent to accept the attitudes, beliefs, and values that they have (...). In contrast, media are typically presented by people who have the economic success of the media enterprise as their primary concern. As a result, the content of media consumed by adolescents is driven not by a desire to promote social order and pass on the culture but by the uses adolescents themselves can make of media. Because the media are market driven to a large extent, media providers are likely to provide to adolescents whatever it is they believe adolescents want – within the limits imposed on media providers by the others adults' socializers (1995, p.529).

Este nexo de unión entre los distintos agentes puede llegar a favorecer a los medios de comunicación dentro de su tarea como medio socializador y de construcción de la identidad de los más jóvenes, llegando incluso a anular el influjo de los otros medios (Medrano & Cortés, 2008). A modo de ejemplo, se puede mencionar estudios previos realizados en este campo en relación a la serie de adolescentes 'Skins', donde se analizó la capacidad que tenían los medios de entretenimiento como principal fuente de información y formación dentro del terreno de la sexualidad. Esta investigación arrojó datos relevantes, ya que se pudo constatar como los adolescentes promovían debates dentro del foro de fans sobre el tema de las relaciones amorosas o la sexualidad, asuntos que, normalmente, resulta complicado de tratar entre padres e hijos (Masanet & Buckingham, 2015).

Por otra parte, es importante reconocer que los valores y roles sociales que los jóvenes adquieren a través de los medios tienen también una influencia notable según el género (Masanet et al., 2016). Si no existe una relación de concordancia en relación a las relaciones sexuales, esto tendrá un efecto sobre su vida diaria y en el tipo de relaciones que tenga con sus iguales, familia y pareja. Es más, son muchas las investigaciones que han alertado sobre el incremento de las diferencias de género entre los más jóvenes. A modo de ejemplo, dentro de un trabajo llevado a cabo por el Ministerio de Sanidad (2013), bajo el título de *'La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género'*, se apuntaba como los hábitos y tareas relacionadas con los estereotipos de género se habían incrementado (Díaz et al., 2013). Asimismo, y teniendo presente la relevancia del rol que tienen los medios durante la adolescencia, se requiere de un estudio exhaustivo sobre cuáles pueden ser las diferencias de género que se generan a raíz de consumir contenidos mediáticos entre los jóvenes. La mayor parte de estas investigaciones tienen su origen en Reino Unido (Weiser, 2004; Livingstone et al., 2005), pero son pocos los que prestan atención en sus estudios a las diferencias entre géneros unidas a otro tipo de desigualdades, tales como las referentes a la edad o al nivel educativo. Resulta curioso ver como, dentro de la Unión Europea, los diferentes organismos e instituciones oficiales tienen un especial interés por analizar y profundizar más en el acceso que tiene la población a la tecnología, pero no prestan atención a otros aspectos de la vida cotidiana, como las diferencias de género (Fernández et al., 2016).

Retomando el análisis sobre las diferencias de género dentro de los medios comunicativos, se debe tener presente como uno de los temas que se estudian son las diferencias de género, que poco a poco van ocupando un lugar fundamental dentro de los medios mediáticos. Es por ello que, en muchas ocasiones, se han analizado las diferencias entre sexos que se transmiten a través de la televisión (Morley, 1996; Greenberg et al., 1998; Gabelas-Barroso, 2005; Lacalle & Hidalgo-Marí, 2016; Hidalgo-Marí, 2017; Palomares-Sánchez et al., 2022). Por su parte, Greenberg et al., (1998) constatan como los padres tienden a controlar más lo que ven las hijas en la televisión, siendo menor esa exigencia con los hijos. Por otra parte, Morley (1996) alude a las preferencias que tienen los chicos, los cuales tienden a consumir programas de carácter más realista, frente a las de las chicas, quienes optan por programas de ficción. Asimismo, Gabelas-Barroso (2005) afirma que los chicos se decantan por programas como las noticias y los deportes, pero las chicas tienden a ver telenovelas y reportajes. Por otro lado, Weiser (2004) afirma que también existen diferencias a la hora de hacer uso de otra herramienta de comunicación como es Internet, ya que los chicos tienden a hacer un mayor uso del mismo relacionado con los pasatiempos, mientras que las chicas hacen un uso más centrado en la comunicación con sus iguales y como soporte para el estudio. A la hora de hablar de la programación basada en los informativos, Casero (2012) también analiza las diferencias existentes entre géneros, donde los chicos presentan un mayor uso que las chicas.

Asimismo, y a pesar de no ser lo habitual, existen estudios enfocados, únicamente, en las diferencias de género relacionadas con el consumo mediático de los jóvenes. Según Medrano et al., (2009), analizan el consumo que hacen de la televisión y estudian las diferencias en el control parental, así como las preferencias televisivas. Entre las conclusiones que se desprenden del estudio de Medrano et al. (2009), cabe señalar que las chicas tienen más limitaciones por parte de los padres a la hora de ver la televisión que los chicos, las cuales tienden a ver *reality*, programas de corazón y *talk shows*.

La identidad es considerada como todas aquellas destrezas a nivel personal que se encuentran fundamentadas por lo que el individuo dice o hace. Además, esta identidad está conformada por diferentes opiniones y sentimientos. Es conveniente recordar que esta identificación está asentada sobre unos condicionantes innatos, los cuales van a desarrollarse junto a otro tipo de factores, como los biológicos, los sociales y los psicológicos (Rouyer et al., 2014). La construcción de la identidad no es un concepto que surja recientemente, ya con la teoría de Erikson (1971) se comienza a dar un papel fundamental desde la psicología a este campo, el cual tiene especial repercusión durante la época de la adolescencia (Zacarés et al., 2009). Según lo expuesto en esta teoría, la identidad va a conformar una idea racional sobre uno mismo. La construcción de la identidad durante la etapa de la adolescencia está sujeta a una serie de condicionantes, tales como conocer cuáles van a ser sus funciones y trabajo, cuáles van a ser los ideales que van a tener en su vida, ya sean de índole política, religiosa o social, y una correcta cimentación de su identidad de género (Erikson, 1971).

Todo este proceso conlleva un largo camino y la construcción de todas estas realidades no se realizan al mismo tiempo (Bosma & Kunnen, 2001). A la hora de cimentar una correcta identidad, se debe asumir el pasado, entender el presente y afrontar el futuro; y a pesar de que ese tiene su mayor desarrollo durante la adolescencia, es una evolución continua y progresiva durante toda la vida (Kroger, 2003).

En el proceso de construcción de la identidad, intervienen numerosos factores, los cuales van a favorecer la adquisición adecuada de la misma. Entre los principales agentes que intervienen, se pueden destacar la personalidad a nivel individual, el concepto que cada persona construye sobre sí misma, o las relaciones sociales que cada individuo establece con la sociedad en la que se encuentra. (Trimble et al., 2003). Es innegable que durante el periodo de la adolescencia cobra especial relevancia la formación del juicio que se tiene sobre uno mismo. Entre los procesos que deben afrontar, se encuentra el hecho de asimilar que la propia imagen corporal va a sufrir cambios. Dentro de este proceso, van a cobrar especial relevancia los aspectos emocionales e intelectuales de cada individuo. Durante la etapa de la adolescencia, se va a buscar que cada persona sea capaz de formarse como persona independiente, lo que va a conllevar la capacidad de tomar decisiones en los diferentes aspectos de su vida, como el trabajo o las amistades (Coleman, 1985).

Los adolescentes se encuentran en un mundo rodeado por las TIC. Este hecho va a posibilitar que puedan tener acceso a un sinnúmero de recursos a través de la red. Ya no solo se han visto afectadas las formas de relacionarse con sus iguales y allegados, sino que además tienen la posibilidad de acceder a la información con un solo clic. (Cuen, 2008). De hecho, el consumo de Internet por parte de la población adolescente va en aumento, lo que ha provocado el hecho de que las empresas de comunicación y publicidad inviertan gran parte de su trabajo en generar contenido publicitario para este colectivo a través de la red. Los niños y jóvenes de hoy en día son los que han crecido en un mundo tecnológico, utilizando estos recursos como principales medios de comunicación (Vilches, 2001).

El campo de estudio acerca de la construcción de la identidad y el uso de las redes sociales es un ámbito que genera gran interés. Sin embargo, son inexistentes las investigaciones al respecto. Entre los estudios realizados, se puede tomar como punto de partida a Valkenburg y Peter (2009), quienes señalan a que el uso de las redes sociales como medio de comunicación se presentan como favorables para el desarrollo de las relaciones sociales de los adolescentes. Estas relaciones van a contribuir de manera positiva a la construcción conexiones sociales estables, así como del bienestar personal.

Los medios de comunicación juegan un papel fundamental dentro del desarrollo de los jóvenes y adolescentes debido a que, entre otros muchos factores, se han convertido en auténticos medios de socialización (Elzo, 2000; Masanet, 2016) ya exponía que los medios de comunicación habían comenzado a tener una importancia en el ámbito social de los adolescentes comparable a la familia y a los amigos, considerándose estos tres grupos como los fundamentos sobre los que se basa la creación de la propia identidad.

Sin lugar a dudas, la familia y los amigos siempre han estado presentes en la vida de los jóvenes y su influencia en la formación de la propia identidad han resultado fundamentales; sin embargo, el uso e influencia que están cobrando los medios en la vida diaria de los jóvenes es cada vez más significativa (Buckingham & Martínez, 2013).

A la hora de relacionar la televisión con la construcción de la identidad en los adolescentes, se puede afirmar que, con lo expuesto por D'Argemir con respecto a los programas de información que "determinan en buena medida lo que es bueno y no lo es, lo que es aceptable o no, el sentido de los acontecimientos, los valores morales, las obviadas posibles" (2008, p.179). Asimismo, a través de la televisión, "son expuestos ante la audiencia determinados modelos de varones y mujeres, ejerciendo una influencia en la construcción de masculinidades y feminidades" (Segarra, 2000, p.151). A través de la televisión, los telespectadores comienzan a configurar su propia identidad gracias a los productos e ideas que se transmiten, pero también en torno a las relaciones con otros seguidores; y a pesar de que estas comunicaciones se realizan de una forma no dialógica, se crean vínculos con otros grupos (Miller, 2008).

La televisión ha sido y sigue siendo uno de los principales recursos a la hora de formar opiniones, actitudes e ideas. Sin embargo, cabe destacar que la manera de interactuar con los contenidos que esta transmite se ha visto modificada con el paso del tiempo. Es por ello que, tal y como señala Orozco (2016), sobresalen las modificaciones de tipo sociológico, ya que la población se desenvuelve en un ambiente donde prevalece el enriquecimiento personal y cultural del individuo. Este hecho va a generar un hiperconsumidor, que necesita organizar el tiempo de manera individual y que otorga con un mayor grado de significación a los aspectos culturales y vitales. Es por ello que el autor apunta a la televisión como un agente que favorece la participación del espectador, siendo esta considerada como un medio de comunicación e interacción.

No se puede negar que la modificación de los medios va a alterar la manera de relacionarse e interactuar de las personas, siendo diferente la manera en la que estas modificaciones vayan a alterar las relaciones establecidas por los medios anteriores. El simple hecho de poder llevar a cabo diferentes tareas que hasta hace unos años no era posible para la audiencia, va a generar nuevas maneras de relacionarse, siendo fundamental el medio y el canal para poder llevarlas a cabo (Núñez et al., 2018).

La audiencia en la actualidad necesita pluralidad, interactividad e intervención en la creación de contenidos (Orozco, 2016). En ese ámbito, Orozco et al., (2012) hacen especial énfasis sobre la interlocución como principal elemento dentro de la interacción que conlleva la participación de los espectadores; del mismo modo que expresan que esto va a fomentar que la elaboración individual de contenidos sea una de las causas de otras formas de comunicación, donde se involucren otras personas a través de la creatividad.

Por otra parte, las audiencias han sido siempre un elemento fundamental dentro del campo de la televisión. Los hábitos de audiencia son, de acuerdo a lo expuesto por Ruiz (1984), todos aquellos hábitos que se llevan a cabo de manera rutinaria. Por otro lado, Morley (1992) señala que los hábitos de audiencia se entienden desde una perspectiva más amplia cuáles son las preferencias que tienen los espectadores en su tiempo libre. Asimismo, la idea que se tiene acerca del término audiencia es cambiante, lo que va a conllevar que sea un término en constante evolución (Huertas, 2002).

La televisión está viviendo, sin lugar a dudas, una profunda transformación, alterándose el comportamiento referente a las audiencias. Estos cambios se están produciendo, en buena parte, por la inclusión de los múltiples dispositivos tecnológicos, como ordenadores y *Tablets*. Además, se debe tener presente la influencia que están cobrando las redes sociales dentro del mundo televisivo y de los niveles de audiencia, donde el telespectador ha pasado de ser un mero consumidor a un agente activo (Gómez et al., 2015). Continuando con lo expuesto por los autores, hasta hace unos años, los televidentes eran meros observadores de lo que los medios de comunicación exponían. A este nuevo papel de la audiencia se le ha denominado como prosumidores, audiencia activa o audiencia social, siendo esta última considerada como aquella que es capaz de utilizar las redes sociales al mismo tiempo que está consumiendo un programa de televisión (Congosto et al., 2013), audiencia creativa (Castells, 2009), entre otros muchos ejemplos. Dentro del grupo de edad que conforma la adolescencia, las investigaciones llevadas a cabo en relación a los hábitos de consumo de la televisión y la audiencia son sustancialmente inferiores a los de cualquier otro grupo. Esto es debido, en gran medida, a que se acepta el uso de Internet como principal medio de consumo. Sin duda, Internet tiene cada vez un mayor alcance entre este grupo de población y su consumo, por tanto, tiende a ser más elevado. Como consecuencia, debido a su influencia como medio de comunicación preferente entre los jóvenes, los contenidos televisivos que se integran en este medio van aumentando (Portilla, 2003).

La llegada y consolidación de las TIC ha conllevado una auténtica revolución en el terreno audiovisual. Esto ha provocado que el grupo de niños y adolescentes consuman menos televisión y, por lo tanto, los niveles de audiencia sean más bajos que en el resto de grupos de edades (Reinares & Reinares, 2003). Cuando Internet se consolidó como herramienta de uso entre la población, se comenzó a analizar el nivel de impacto y repercusión que tendría sobre el uso de la televisión. Múltiples estudios e investigaciones llevadas a cabo, confirman que hay un incremento en el uso de Internet en confrontación con la disminución cada vez más progresiva del consumo de televisión (Piriz, 2006).

Según un estudio realizado por ComScore (2012), los telespectadores son capaces de acceder a diferentes programas televisivos a través de la red, lo que ya se conoce como consumidores *multiscreen*, y el consumo que realizan de estos contenidos es superior a los que realizan las audiencias tradicionales. En referencia a una investigación llevada a cabo por Webster y Ksiazek (2012), se considera que existe un incremento exponencial de la oferta de contenidos gracias al aumento de las diferentes plataformas y canales. Los argumentos que se expresan en este estudio son los expuestos a continuación:

- Existe una correlación entre la disminución de gastos que van a facilitar el acceso a los diversos contenidos cuya calidad es superior a la media.
- Es determinante el factor social, es decir, se tiende a consumir lo que una mayoría ya realiza.
- Toda aquella programación que resulte más atractiva para el espectador, va a conllevar que se generen más recomendaciones y, por lo tanto, el nivel de popularidad de dicho programa sea consumido por más personas.

De hecho, una vez que estos recursos digitales y tecnológicos se han asentado en la sociedad, los hábitos de la audiencia han conllevado un cambio radical, dando lugar a una televisión multipantalla, a la vez que multitarea. Van der Schuur et al., (2015) consideran dos características importantes referentes al *multi-tasking*: por un lado, es importante atender a aquellas funciones que requieren del uso simultáneo de diferentes medios, como es el caso de ver la televisión a la vez que se está comentando en las redes sociales la programación a través de las redes sociales. Por otro lado, es significativo el uso de los medios de comunicación mientras se están realizando otras tareas que no tienen conexión directa con esto, siendo esto algo muy característico de los adolescentes.

Según Gallego (2013), los medios de comunicación han perdido gran parte de la influencia que poseían para captar a los espectadores, los cuales ya poseen voluntad propia. Esta situación ha ocasionado que se estén llevando a cabo nuevas formas de relación entre los medios de comunicación y la audiencia. De este modo lo expresa el autor cuando, al hablar de Twitter como ejemplo, la televisión es capaz de conectar con las audiencias, ya que va a posibilitar la emisión y recepción de las ideas y opiniones de los espectadores, así como obtener respuesta de manera rápida.

Por su parte, García señala la importancia que existe en el consumidor a la hora de generar contenidos, convirtiéndose en un rol activo en el proceso comunicativo:

El modelo tradicional de la comunicación unidireccional en el que se basa el medio televisivo está dando paso a un modelo participativo, caracterizado por el papel activo de la audiencia en los programas y su creciente interacción con los contenidos, que se ve favorecido por el potencial de las nuevas tecnologías. (2011, p.190).

Desde otro punto de vista, González y Quintas (2014) inciden en la no existencia de una correlación entre los programas más vistos y aquellos que son más comentados a través de las redes sociales dentro de la misma jornada. Ellos consideran que existen numerosos factores a la hora de tener en cuenta el éxito de un programa en concreto y no solamente por la audiencia que recibe en un día.

Por todo ello, la audiencia hoy en día posee la capacidad para tener autonomía cuando decide en qué momento, dónde y cómo va a consumir contenidos televisivos (Napoli, 2010) provocando que sea capaz de generar nuevos contenidos como consecuencia de los programas consumidos.

Por otra parte, es importante considerar el papel social que juega la audiencia, tal y como expresan Russell et al., (2004), al mencionar tres categorías dimensionales (Figura 18).

Figura 18. Papel social de la audiencia



Fuente: Russell et al., (2004).

- Las *conexiones verticales* (espectador–programa). En este apartado, se relatan cual es el compromiso de la persona.
- Las *conexiones horizontales* (espectador–espectador).
- Las *conexiones vertizional* (espectador–personajes). Es decir, las relaciones que los individuos establecen con un personaje en concreto al identificarse con él.

Por otra parte, las novedades generadas, así como los modelos de consumo que imperan en la actualidad y que, en gran parte, han sido generados por los propios espectadores, y alentados por los adelantos tanto digitales como tecnológicos promovidos por Internet, han provocado que se hayan generado nuevas formas de consumo (Grandío, 2011):

- Se ha producido una separación notable, ya no solo a nivel geográfico sino también temporal, en aquellas empresas cuya función principal era la gestión y expansión de los contenidos, dando la oportunidad a los usuarios a consumir cualquier tipo de programación desde cualquier parte del mundo sin restricciones de tipo horario.
- La eliminación de fronteras espacio – temporales ha generado una inclinación palpable por la producción que provenga del mundo anglosajón.

- Los jóvenes y adolescentes son lo que mayor gasto hacen de los dispositivos digitales para el consumo de los contenidos multimedia.
- Se ha pasado de disfrutar del material audiovisual de manera colectiva a favor de la manera individual, lo que ha favorecido la aparición de plataformas multimedia.
- La forma de distribución de los contenidos a nivel mundial ha generado que se hayan disparado el uso de los productos en versión original, generando una auténtica industria basada en la gestión de traducciones.
- Se ha disparado el consumo de la televisión gracias a Internet, favoreciendo que las series de televisión aumenten en gran medida su audiencia; de hecho, los espectadores son capaces de ver diferentes capítulos de manera seguida, siendo este fenómeno conocido como *binge–watching*.

Esta actitud del *binge–watching* se considera adictivo cuando el consumo de vídeos en un solo día supera los tres diarios. De acuerdo a un estudio realizado en Estados Unidos se observa como la audiencia con un alto consumo y que se considera *binde–watching* tiende a alterar sus conductas y sus hábitos diarios solo por ver contenidos audiovisuales (Claramella & Biscuiti, 2014). Según este estudio, se hace ver como siete de cada diez estadounidenses piensan que padecen este síntoma. A través de este estudio, se han podido observar una serie de conductas que pueden llegar a alterar la vida diaria con el único propósito de consumir este tipo de contenidos, según lo expresa Longwell (2014):

- **Higiene cuestionable.** Se ven alterados los hábitos de higiene solo por el hecho de continuar viendo los programas y/o series preferidos.
- **Menor actividad.** Estas personas pasan a ser más sedentarias en un alto número.
- **Menos atención a otros aspectos de su vida.** Entre otras cosas, se ve como el consumo de comida a domicilio aumenta a favor de no dejar de ver más capítulos, así como dormir menos horas.

Este concepto es relativamente nuevo, el cual ha ido creciendo en fama con el paso del tiempo. El simple hecho de ver varios capítulos sin dejar un espacio de tiempo considerable entre uno y otro puede llegar a considerarse algo insignificante; por el contrario, resulta algo novedoso que no sigue las normas establecidas por la televisión convencional (Pena, 2015).

Los adolescentes se han convertido en el grupo que menos consume la televisión hoy en día. De acuerdo estudios recientes sobre la audiencia, en septiembre de 202 los jóvenes entre 14 y 24 años consumían tan solo 62 minutos al día de televisión, frente al 305 minutos consumidos por los mayores de 65 años (Barlovento Comunicación, 2022) (Figura 19).

Figura 19. Consumo televisivo diario por franjas de edad



Fuente: Barlovento Comunicación (2022).

Por otra parte, las cadenas de televisión han incorporado las series de televisión con el propósito de atraer a la audiencia (Hernández et al., 2013). En nuestro país, de las principales cadenas, cerca de un 10% del total de su programación está dedicada a las series de ficción llegando, en algunos casos, a más de un 30% (Kantar Media, 2013), mostrando un incremento de las tasas de audiencia por este tipo de programación (García, 2002; López et al., 2012).

Asimismo, la cultura audiovisual acepta una serie de funciones que van a conformar la imagen que un individuo tenga sobre si mismo, tales como el rol de género, la corporalidad o las relaciones sociales entre las personas (Chicharro, 2014). Diferentes investigaciones que se han centrado en lo que se ha denominado como dieta mediática de los adolescentes apuntan a que las series de televisión son uno de los espacios que prefieren y tienen a consumir más (Fedele & García, 2010; Lacalle 2012; López & Gómez, 2012; Callejo, 2013). Entre la programación televisiva, las series son las más populares entre los jóvenes, donde las chicas muestran mayor interés que los chicos por este género (Garataornandia et al., 1999; Medrano & Cortés, 2008), reflejando que las jóvenes se decantan más por las tramas relacionadas con el amor y los chicos con la acción (Lacalle, 2012).

Por su parte, Masanet también constata una diferencia de género a la hora de consumir las series de televisión, donde “las chicas consumen más productos dramáticos centrados en las relaciones interpersonales y los chicos, más humor y videojuegos” (2016, p.39). Es necesario resaltar como los tipos de relaciones amorosas que se muestran en la gran parte de las series de televisión son adversas, desde el punto de vista de la igualdad entre las personas, así como en la violencia contra las mujeres (Masanet, 2014). Se debe destacar como ya existen numerosos estudios e investigaciones donde el término del amor y su rol dentro del ámbito de la discriminación y la subordinación femenina (Illouz, 2009; Herrera, 2010; Esteban, 2011; Boch et al., 2013; Esteban et al., 2016). Cabe destacar que los adolescentes no tienen un consumo de las

series de televisión homogéneo, ya que además de este tipo de programación, también ven otro tipo de programas. Asimismo, de acuerdo con Carrera et al., (2020), en la actualidad los jóvenes suelen ver series de televisión influenciados, en gran medida, por las normas que surgen con el fenómeno *fandom*, lo cual conlleva una mayor popularidad de este tipo de contenidos audiovisuales. En el estudio realizado por Forteza-Martínez et al., (2021), los adolescentes quieren obtener más información ya no solo de la serie que están viendo, sino también de sus actores a través de las redes sociales.

En la actualidad, los jóvenes no consumen las series de televisión como se venía haciendo hasta ahora, el cual se basa a día de hoy en las multipantallas. Esto ha generado que se desarrolle un carácter individualista y a la carta. Es por ello que la gran parte de los adolescentes ve sus programas de televisión de manera individual (Lacalle, 2012). Asimismo, les siguen interesando productos de entretenimiento, siendo las series los programas más consumidos (Fedele, 2011; Masanet, 2015), teniendo estas un lugar privilegiado. Los motivos que los llevan a elegir este tipo de programación se deben a su función recreativa, así como funciones de sociales e informativas (Fedele & García, 2010).

Por otra parte, se ha podido constatar cómo el público adolescente es una audiencia activa a la vez que posee una capacidad crítica (Arnett et al., 1995; Huertas & França 2001; Pintado, 2006; Medrano, 2008; Masanet & Buckingham, 2015). Asimismo, algunos estudios realizados sobre foros online de series de adolescentes muestran que tanto las opiniones a favor como en contra se muestran en las discusiones, siendo consideradas de una gran complejidad (Figueras et al., 2017). Es por ello que la función educativa que posee la televisión se ve complementada por estas formas digitales de comunicación, que son espacios abiertos para la comunicación entre los adolescentes.

4. SERIES DE TELEVISIÓN, EDUCACIÓN Y ADOLESCENTES

La comunicación es una realidad que se mantiene activa, es decir, está evolucionando constantemente. Es por ello que la industria se ve en la tesitura de tener que narrar algo más que los beneficios de un producto, teniendo que buscar nuevos métodos para conexionar con el público desde una perspectiva basada en la transmedia y a través de la conexión entre los usuarios (Del-Pino & Castelló, 2015).

La televisión es vista como el medio preferido entre la población para informarse y entretenerse. De hecho, Rincón afirmaba que “la televisión es, ciertamente, la marca de nuestro tiempo. La televisión reina porque es la máquina narrativa más entretenida, más potente y más productiva de la actualidad” (2006, p.165).

Los medios de comunicación tienen una enorme repercusión e influencia sobre el desarrollo de evolución de las personas, especialmente sobre el colectivo adolescente dentro de su desarrollo a nivel social (García, 2011). La evolución de un adolescente, tanto a nivel psicológico como sociológico ha sido analizado a lo largo de la historia, llegando a la conclusión de que resulta ser una de las etapas más conflictivas de la vida de cualquier individuo.

De acuerdo a lo expresado por Erikson (1990), esta resulta ser una de los estadios evolutivos donde la persona se encuentra en un constante conflicto entre el afianzamiento de la identidad y un cierto desconcierto entre sus principales funciones.

Al llegar el nuevo milenio, la televisión muestra nuevas formas de transmisión a los adolescentes, donde se puede observar como, y siguiendo lo dicho por Guarinós, que “el fenómeno televisivo ficcional excede las fronteras de la propia televisión y tiende a aprovechar el paso que han sufrido los adolescentes con la evolución tecnológica y su sabiduría generacional que le permite contactar con nuevas pantallas” (2009, p.205). De acuerdo con Casetti y Di Chio (1999), se pueden identificar los principales roles sociales de la televisión, destacando la teoría de los usos y las gratificaciones.

La experiencia de seguir una serie de televisión favorita ha cambiado ya para muchos espectadores. Las estructuras están dispuestas para facilitar un compromiso participativo con el programa, que atraviesa múltiples plataformas en los medios de comunicación e invita a la contribución activa; no solo de los fans, quienes llevan varias décadas comprometidos con la cultura participativa a través de sus textos favoritos, sino también como parte de la experiencia normal, *mainstream*, de ver la televisión (Robert & Hill, 2004, p.579).

Las series de televisión tienen a día de hoy una gran influencia sobre la sociedad, ya que gracias a estas se puede entender la realidad que rodea a los telespectadores (Palomares-Sánchez et al., 2022). Este formato es un elemento fundamental tanto en el ecosistema televisivo tradicional como en los nuevos medios televisivos, como son las plataformas de vídeo bajo demanda (Segarra-Saavedra et al., 2023).

En lo referente a los estudios relacionados con la cultura participativa, llevadas a cabo por Jenkins (2009), hacen referencia a la relevancia e importancia que se la ha concedido siempre a la audiencia, en contraposición por el estudio de la imagen que se ha otorgado a la forma en la que se ha representado a los jóvenes en las mismas. Robert & Hill (2004) hacen ver una nueva manera de entender los espectadores de series de televisión. Aunque Internet ha pasado a ser una herramienta eminentemente activa en lo que al visionado de series de televisión se refiere, el rol que cumple el seguidor de una serie, o fan, sigue teniendo una pieza clave en lo referente a la creación de series de televisión. En relación a los fans juveniles hacen que se considere parte fundamental de la creación de los contenidos de este tipo de programas, siendo además el principal protagonista del mismo.

Tal y como se puede observar, los medios de comunicación, y especialmente la televisión, forman parte de los procesos de configuración de la identidad de las personas; por ellos, se considera fundamental establecer una definición de lo que se entiende por identidad como una configuración personal que se puede ver alterada (Stuart, 2003), dando a las diferentes herramientas de comunicación un rol preferente como agentes que intervienen en los procesos de socialización. Siguiendo lo expuesto por Casetti y Di Chio, “los sistemas de comunicación de masas intervienen en la personalidad de quien los recibe, proponiendo modelos a los que los consumidores se tienden a adherir de un modo natural, dado el poder de persuasión de los medios” (1999, p.315).

Ya en nuestro país, Montero (2006) ha estudiado ampliamente cual es la relevancia que tienen los medios de comunicación, en su papel como herramientas socializadoras gracias a las series de televisión que se han diseñado para los jóvenes. Además, señala la importancia de estos productos tienen sobre la construcción de las opiniones de las personas que consumen dichos programas, viendo como se fomenta la construcción de la identidad personal. De acuerdo con la teoría de McLuhan (2006), estos medios de comunicación van a aportar formas de comportamiento, así como de patrones sociales que van a determinar, en cierta medida, el desarrollo a nivel social de una persona,

gracias a la concesión de valores morales. Por lo tanto, y retomando lo expuesto por Montero (2006), la globalización ha permitido que los medios de comunicación trasciendan fronteras, posibilitando que lleguen series de televisión extranjeras a cualquier país, lo que va a contribuir que se compartan las características personales y sociales de los espectadores que comparten el interés por ellas. Los jóvenes pretenden establecer las bases sobre quién es, para lo cual se sirve de las actividades de ocio y tiempo libre para definir su personalidad, además de la forma en la que se relaciona con los diferentes círculos en los que se desenvuelve. Asimismo, tiene una gran relevancia la afinidad que se manifiesta con los personajes por parte de los espectadores (Hoffner & Buchanan, 2005; Chory & Cicchirillo; 2005, Moyer, 2008; Igartua, 2010). Esto se debe a la capacidad que tiene la persona para ser capaz de identificarse con el personaje, siendo capaz de olvidarse de su propio mundo, adoptando de manera temporal la identidad y características de un protagonista en concreto (Moyer, 2008).

4.1. El desafío educativo, ¿realidad o ficción?

Los medios de comunicación, tal y como lo expresaban Middaugh y Kahne (2013) son todas aquellas herramientas y dispositivos, así como los ambientes que van a facilitar la participación de la población, logrando cada vez una mayor consideración. Estos instrumentos no solo sirven como medio de distracción y entretenimiento, sino también tienen un valor reconocido a nivel educativo, siendo estos un medio a través del cual se puede acceder al conocimiento impensables hasta el momento (Núñez, 2009).

Así mismo, Ballesta (2009) hacía mención a la importancia que tenían los medios de comunicación en la implicación e influjo en los diferentes entornos de la vida de las personas, ya no solo en su ámbito persona o de ocio, sino también en el campo profesional. Destaca el valor que posee como emisor de ideas, valores y normas de carácter social y cultural, del mismo modo que tiene la capacidad de estandarizar rutinas y juicios; si bien, la principal peculiaridad que lo determina es ser uno de los principales medios a través de los cuales se transmite la información a la población.

Siguiendo con lo ya expuesto, se debe mencionar la presencia de una concentración mediática entre la población, donde la presencia de las tecnologías en los medios de información está cada vez más presente, lo que va a conllevar que tengan cada vez más presencia en la vida diaria, ya no solo como medios para transmitir información, sino también por la manera en la que se lleva a cabo la comunicación a nivel interactivo tanto a nivel individual como grupal (Ballesta et al., 2014).

Debido a ello, tal y como menciona Sevillano (2012), los medios de comunicación son elementos clave entre la población, ya que son los responsables de difundir la información, estandarizar actuaciones y ser la plataforma a través de la cual se hacen visibles las diversas situaciones que ocurren a la sociedad.

La presencia e influencia de las tecnologías entre los medios de comunicación han provocado que se transforme la realidad actual. La manera en la que se accede a la información ha generado que los individuos razonen y reflexiones de manera distinta a como se había venido haciendo hasta el momento, lo que ha fomentado que se desarrollen nuevas maneras de aprender, así como de acceder a los distintos saberes. Esta situación ha provocado que se debatan temas como la educación y las formas de enseñanza-aprendizaje, asumiendo la necesidad de promover metodologías innovadoras dentro del terreno educativo (Aguaded, 2010; Sevillano, 2012).

Gracias a la gran diversidad de formas que existen en la actualidad para acceder a la información, los usuarios de estos medios ya no acceden a la información de una manera lineal, sino a través de hipermedias, es decir, cobran gran relevancia no solo el texto, sino también las imágenes o vídeos. A todo esto, hay que añadir la capacidad de interacción que existe entre los usuarios, así como la rapidez a la hora de acceder e intercambiar datos (Ballesta, 2010).

Si existe un término que se ha visto alterado con todos los cambios producidos en este terreno, ese es el de alfabetización, el cual ha ido creciendo y aclimatándose a los nuevos requisitos impuestos a lo largo del tiempo (Koltay, 2011). A pesar de que en un primer momento este concepto hacía alusión al hecho de saber leer y escribir de manera adecuada, hoy en día su definición se ha visto ampliada en gran medida.

Del mismo modo, cuando se habla de educación, es necesario conocer que este término se refiere, tal y como lo expresa López, a “aquella actividad o proceso inherente al ser humano que forma, dirige y desarrolla la vida de cada individuo con la finalidad de integrarlo en la sociedad en la que vive, convirtiéndolo en un ciudadano crítico, activo, democrático y participativo” (2018, p.198). Es por ello, y continuando con lo expuesto por el autor, debido a que la sociedad vive inmersa en un entorno donde existen infinidad de mensajes de los diferentes medios de comunicación, es necesario formar a los jóvenes para que sean competentes a la hora de saber descifrar la información de manera correcta. Diversas investigaciones avalan que el gran aumento en el consumo de los medios de comunicación entre los adolescentes en su vida diaria ha conllevado que estos sean meros consumidores de estos, con escasa conciencia acerca de los instrumentos que se utilizan en estos ámbitos. Tal y como apunta Álvarez (2012), al contrario de lo que se puede considerar en un principio, los nativos digitales muestran grandes deficiencias en lo que al conocimiento sobre tecnologías se refiere. Es por ello que, a esta generación, que ha nacido en un mundo inmerso en las tecnologías de la información y la comunicación, se le ha llegado a denominar como analfabetos audiovisuales (Gómez & Aguaded, (2011), ya que, a pesar de que tienen integrada en su rutina diaria el uso de dichos dispositivos, no tienen un conocimiento amplio sobre las consecuencias que puede tener el hecho de hacer un mal uso de estos en su vida.

Conociendo la enorme repercusión que tienen tanto las tecnologías como los medios de comunicación hoy en día entre la población, y teniendo en consideración la falta de repercusión que tiene el sistema educativo entre los jóvenes, se ha considerado fundamental un nuevo planteamiento del sistema educativo, en contraposición al esquema tradicional. Según lo expresado por Aguaded y Guerra (2012), tal y como se encuentra planteado el sistema educativo actual, este no se encuentra adaptado a las características que plantea la sociedad actual, lo que va a conllevar que se replanteen nuevos ambientes alrededor de las multipantallas. Ante esta situación, Alba (2011) sugiere la posibilidad de introducir una enseñanza basada en la comunicación audiovisual, donde se tenga la oportunidad de desarrollar dentro de clase una postura de diálogo y reflexión, dando la oportunidad a los adolescentes de crear una actitud positiva y activa ante los discursos mediáticos.

Resulta fundamental formar a los estudiantes para que, como asegura López (2018), incrementen sus habilidades comunicativas y, al mismo tiempo, conozcan la mejor manera para gestionar la cantidad de información que en la actualidad se ofrece. Por esta razón, la educación debe vivir acorde a la realidad que se presenta en la sociedad con el fin de instruir a la población en la sociedad en la que se vive, formando a los jóvenes adecuadamente en un lenguaje mediático para fomentar en el futuro una sociedad con personas críticas y participativas, a la vez que son independientes y libres (Aguaded & Contín, 2002; Pérez, 2004). Por ello, el papel que juegan los centros educativos en el campo de la educación mediática es fundamental, estableciendo ambientes para promover los medios de comunicación, generando así elementos básicos para una correcta educación (Ballesta, 2002), lo que va a provocar que los alumnos colaboren de manera enérgica en el desarrollo de su aprendizaje, trabajando de manera conjunta ya no solo con los compañeros, sino también con los docentes, así como de manera individual (Freire, 2009).

El principal objetivo de esta educación mediática es instruir a la población para que conozca como usar, de manera eficaz, los diferentes medios de comunicación de forma consciente y con una gran capacidad de síntesis. Si se presta atención a la sociedad, está inmersa en un entorno codificado, basado en claves de tipo audiovisual, lo que genera una necesidad basada en una enseñanza donde los medios deben tener una presencia real, dando respuestas a los individuos a la hora de llegar a la información, sabiendo interpretar de manera óptima su organización (Aguaded & Guerra, 2012). La combinación de los medios de comunicación con el uso de las tecnologías digitales de la información constituyen lo que se denomina como educación informal, lo que va a conllevar que también la familia, junto con los profesores, esté presente en el proceso educativo de los jóvenes, creando respuestas para que estos entiendan los medios de comunicación, sobre todo cuando la información que se transmite está relacionada con todos aquellos valores y actitudes que rodean el mundo de los adolescentes; sin embargo, en ciertos momentos, se llegan a aceptar como válidos ciertos comportamientos y formas de actuar que no son válidas dentro de un contexto educativo (Aparici, 2005).

Queda, por lo tanto, comprobada el gran valor que se le debe otorgar al mundo audiovisual y digital en el que los adolescentes se desarrollan. Estos medios de comunicación juegan también un papel fundamental en la educación de los más jóvenes; sin embargo, no se les ha concedido la importancia que se merecen, por lo que la sociedad se enfrenta a una nueva forma de analfabetismo, que hace referencia a todos aquellos impedimentos para entender el entorno que ha sido elaborado a través de los medios (López, 2018).

La televisión es considerada como una herramienta de diversión por parte de los niños y jóvenes, convirtiéndose en un medio a través del cual se contribuye a desarrollar una labor socializadora. Sin embargo, se debe tener presente que los valores que transmite la televisión no siempre son positivos ya que, en numerosas ocasiones, tienen un carácter negativo. Como consecuencia, se ha llegado a la conclusión de que resulta fundamental adquirir una correcta competencia televisiva, la cual debe tener un recorrido correcto, comenzando con la asimilación del mensaje, para acabar siendo capaz de analizarlo desde una perspectiva crítica, para lo cual es necesario poseer una alfabetización audiovisual adecuada (Marta, 2008). Es por ello que la educación juega un papel fundamental en este sentido, y así lo expresó Aguaded al decir que

Si la escuela ha de tender a la educación armónica de los alumnos para que adquieran, tanto plena conciencia de sí mismos, como autonomía en su actuación, ¿cómo ignorar la poderosa influencia del medio televisivo y no ayudarles a conocer, comprender, interpretar y usar la televisión? Es necesario por ello que, desde el aula, se aprovechen las indudables potencialidades educativas del medio y que, al mismo tiempo, se favorezca que los chicos y chicas puedan defenderse del acoso manipulativo que, con mucha frecuencia, y no siempre de forma patente, está explícito en los mensajes audiovisuales (1999, p.112).

Un programa de televisión, para que sea considerado de carácter didáctico y siguiendo lo expuesto por García (2013), son la inmensa mayoría, ya que, aunque en un principio un programa no sea concebido como un medio divulgativo cultural, pueden llegar a transmitir contenido didáctico. Sin embargo, algo muy distinto es cuestionar qué es lo que realmente se quiere enseñar. “Aspirar a que la televisión llegue a ser un medio útil para la educación y el desarrollo cultural de los pueblos sigue siendo una utopía realizable” (García, 2003, p.133). Como conclusión, se puede considerar una televisión como educativa cuando se incorporen a estos programas elementos educativos que se inserten en el currículo educativo.

A día de hoy, la mayor parte de la parrilla se encuentra conformada por cadenas de televisión privadas, las cuales tienden, sobre todo, a beneficiarse económicamente, lo que va a conllevar que los contenidos que muestran suelen versar en temáticas carentes de contenidos, siendo esto consecuencia del gran atractivo que tiene para la audiencia. Únicamente se busca incrementar las cuotas de audiencia, lo que va a conllevar que las empresas se interesen por publicitar sus productos en una cadena u otra, y garantizar, de este modo, un aporte importante de dinero (Cardona & Giráldez, 2005).

De acuerdo con lo expuesto por Medrano, la televisión presenta un rol de enorme relevancia dentro de la educación, “ya que el medio televisivo favorece, sobre todo, el aprendizaje observacional, mediante el cual el telespectador, al observar el modelo, puede repetir complejos patrones de conducta de acuerdo a los modelos observados” (2008, p.207).

En la actualidad, los medios de comunicación en general, y la televisión en particular, se han convertido en los instrumentos primordiales a nivel cultural que se presentan en la sociedad. De acuerdo a lo expuesto por Sartori (2012), la televisión está modificando al homo sapiens, el cual se construyó tomando como base la escritura y la lectura, para convertirlo en un homo videns, donde prevalece la imagen sobre la palabra. Hoy en día, es una realidad que desde la infancia se tiene un contacto más prematuro con la televisión que con la lectura y la escritura, por lo que los medios de comunicación tienen, actualmente, un atractivo cada vez mayor dentro de la sociedad; sin embargo, esto conlleva un riesgo, al exponer al niño a una realidad para la que no se encuentra preparado, provocando que se acelere su crecimiento evolutivo. Esto es debido, en gran medida, a la sobreexposición de roles sociales, conductas y rutinas que poco tienen que ver con la realidad (López, 2018).

En todos los tiempos, la televisión se ha convertido en uno de los medios examinados y controvertidos. Tal y como apuntaban Muñoz y Pedrero (1996), en sus inicios solo era un instrumento para difundir la información a través del cual “nadie sabía con exactitud cuál sería su destino, ni sus constructores habían estipulado su función, ni la sociedad había fijado un marco de regulación, y ni siquiera los individuos alcanzaban a representar su objeto” (1996, p.17). A pesar de ello, actualmente, este medio televisivo es usado por una gran parte de la población y, por eso, ha suscitado numerosas investigaciones, del mismo modo que ha obtenido un gran número de juicios negativos en relación a la influencia negativa que ha tenido sobre la población en aspectos como fracasos sociales e, incluso, a nivel educativo, sobre todo entre la población más joven.

Es por ello que, por la gran trascendencia que tiene la televisión en la vida diaria y en la evolución a nivel social y personal de los adolescentes, las instituciones educativas deben plantearse como formar a los estudiantes con el fin de que evolucionen en la adquisición de destrezas de opinar e imaginar con respecto a este medio (Buckingham, 2008), ya que según Gutiérrez y Tyner, “la educación, como preparación básica para la vida, no puede pasar por alto ni el entorno donde se desarrolla y que, lógicamente, la condiciona, ni tampoco el modelo cultural y social que desea conseguir” (2012, p.32).

Se debe tener en cuenta que la mayoría de la información que los estudiantes reciben del exterior es a través de la televisión, en gran medida, lo que va a generar que se aclimaten a esta manera de recibir información y cultivarse, lo que va a conllevar una falta de trabajo y sacrificio para aprender de manera independiente (Alba, 2011). Es por ello que, de acuerdo a lo expresado por Potter (2014), dentro del sistema educativo es imprescindible integrar una educación basada en la comunicación mediática, lo que va a favorecer sentar las bases de una adecuada alfabetización mediática donde se incrementen las

competencias a nivel cognitivo, emocional, moral y estético, vinculados con el alcance de las noticias que se emiten en los medios de comunicación. A través de este proceso, se pretende ampliar la visión que tienen los espectadores sobre los medios, así como aprender a hacer juicios de valor y ser agentes activos de su propio proceso.

Diferentes pruebas que se han llevado a cabo en la comunicación audiovisual dentro del campo de la educación han demostrado que los estudiantes adquieren las habilidades y destrezas adecuadas para saber analizar y evaluar adecuadamente los contenidos que ofrecen. Del mismo modo, la introducción de esta disciplina dentro del aula resulta altamente atrayente para los estudiantes, que hace que se acorte la brecha digital existente entre la realidad que viven los adolescentes en su día a día y las experiencias que tienen dentro de la escuela (Buckingham, 2008).

4.2. Del entretenimiento al aprendizaje

En la actualidad, la televisión vive inmersa en una realidad dominada por la digitalización, por la confluencia con Internet y por la aproximación a los contenidos audiovisuales a través de los teléfonos móviles en todo momento. Como consecuencia de la transformación que ha sucedido por los cambios a nivel tecnológicos, se ha llegado a una renovación dentro del ámbito audiovisual que ha afectado a diferentes sectores, como la elaboración de materiales, las formas en las que la población consume dichos contenidos, o la distribución de los mismos, entre otros. Sin embargo, y aunque los cambios que se han llevado a cabo han sido constantes e intensos, existe una constante polémica entorno a dichas transformaciones: la calidad de los contenidos que se ofrecen (Guerrero & Estayo, 2015).

Según diferentes estudios realizados sobre la materia, se puede apreciar cómo el aumento en la oferta y el uso que se realiza de la televisión no guarda relación con un aumento significativo del grado de agrado e impresión de la calidad por parte de los telespectadores (Artero et al., 2010). Se tiene como base que la calidad está condicionado a la temática y, como consecuencia de ello, es factible localizar programas cuya temática tenga entretenimiento de calidad (Guerrero, 2005; Mir et al., 2008; Medina, 2009). El concepto de entretener es definido por Medina (2009) como todo aquel acto que tiene la función de alejar la mente de un aspecto en concreto hacia elementos que contribuyen hacia un objetivo. Además, no solo se distingue como un principio de calidad, sino que además debe plantearse como una condición indispensable para cualquier tipo de televisión a la hora de generar una programación que se ajuste a los diferentes tipos de audiencias.

Una programación basada en el entretenimiento tiene como propósitos no solo distraer y divertir, sino también satisfacen una gran labor social y ofrecen diferentes niveles de condición de acuerdo a la validez que presenten (Von-Rimscha et al., 2010).

Una gran mayoría de los planes basados en el entretenimiento destinados a la televisión, cerca del 80% de los fondos, son asignados a la plantilla que trabaja en torno a los procesos creativos, artísticos y técnicos (Guerrero, 2013). Para evaluar la representación de la calidad de los contenidos y comprender cuáles son sus efectos sobre el entorno, se han determinado, según establecen Guerrero y Etayo (2015), un orden de cuestiones de carácter moral y pragmático que van a influir de manera negativa:

- **Morales.** No respetar el horario establecido para la protección infantil; abuso de contenidos violentos...
- **Pragmáticos.** Cuando existe un abuso en el uso de la publicidad; no existe gran variedad de programas de tipo cultural; se ofrece una programación basada en la vida de personas famosas; o no existe una amplia gama de programas.

Partiendo de las investigaciones ya existentes, la calidad de la televisión siempre ha generado una gran atracción entre los estudiosos desde los inicios de este medio de comunicación debido a su gran relevancia entre la población. Su análisis puede desarrollarse desde diferentes puntos de vista, ya sea desde la tipología del contenido, la opinión de la audiencia, el carácter público o privado de la cadena de televisión... (Gutiérrez, 2000; Von-Rimscha et al., 2010). Son muchos los estudios que se han llevado a cabo con el fin de homogeneizar los procedimientos de evaluación de la calidad de la programación audiovisual a través de pruebas neutrales y objetivas, obviando criterios de tipo subjetivos, los cuales estarían directamente relacionados con la percepción de la calidad. Para ello, Sánchez (2008) examina esta doble perspectiva desde dos puntos de vista diferenciados:

- **Subjetiva.** Afecta directamente a la opinión que tiene la audiencia.
- **Objetiva.** Relacionada con lo establecido por los profesionales del medio.

Por otro lado, distintos investigadores analizan las cualidades de la televisión desde el punto de vista de los expertos del medio, ya que se considera que poseen las aptitudes y conocimientos a nivel técnico adecuados para calificar la calidad de la programación televisiva. Es por ello que autores como Lasagni y Richeri (2006) trataron de descubrir pruebas objetivas que pudieran ser utilizadas para calificar la calidad de la programación televisiva a través de entrevistas a los expertos. Sin embargo, no se establecieron una serie de pautas comunes que sirvieran a los profesionales para conocer qué tipos de criterios servían para mediar la calidad televisiva y cuáles no (Albers, 1992).

Por otro lado, diferentes expertos han tenido en cuenta la necesidad de incorporar la opinión de los telespectadores sobre qué contenidos consideran que son necesarios para calificar un contenido televisivo dentro de los paradigmas de calidad. Se debe señalar que diferentes investigaciones recientes añaden a la opinión de los profesionales del medio sobre la calidad de los contenidos, la opinión del público (Shamir, 2007; Diego et al., 2007; Mir et al., 2008; Artero et al., 2010; Artero et al., 2013). Otros investigadores van allá al

comparar la opinión que tienen la industria televisiva con la de los telespectadores (Pi-Tzong et al., 2012). Además, es conveniente tener presente que no se debe mezclar la audiencia de la programación televisiva que muestra la audimetría con el grado de satisfacción e imagen que se tenga sobre la calidad de los contenidos: mayor audiencia no significa que la audiencia tenga una opinión elevada sobre la calidad (Artero et al., 2010). Además, el público ha llegado a reconocer que les agrada ver ciertos programas cuyos contenidos han sido valorados como de baja calidad (Gunter & Wober, 1992; Shamir, 2007).

En la actualidad, la televisión no solo se ha visto alterada por cuestiones digitales, ya que además se ha introducido diferentes argumentos que van a enfrentarse con las normas establecidas, provocando que coexistan dentro de la programación diferentes campos: el entretenimiento, la educación y la información (Pauloni et al., 2016). Características como la distracción y el entretenimiento han comenzado a tener especial relevancia en terrenos como la información y la educación. Como consecuencia de esto, han ido apareciendo distintos programas donde se integran la información y el entretenimiento, dando lugar a lo que se ha denominado como infoentretenimiento, cuyo término deriva de la palabra inglesa *infotainment* o *factual entertainment*, que es lo que se conoce como el entretenimiento basado en hechos reales (León, 2014). De acuerdo a lo expuesto por este autor, el principal propósito de este tipo de programación es el de contribuir a que la audiencia pueda comprender y asimilar de manera correcta lo que ocurre en el mundo. Este tipo de programación basada en la combinación del entretenimiento y la información hace su aparición en los años 80, como consecuencia de los bajos índices de audiencia que se registraron en las cadenas televisivas de Estados Unidos, convirtiéndose desde aquel momento en un éxito televisivo garantizado.

Siguiendo lo que apunta Stephens, la televisión, a través de la comunicación, pretende enganchar a la audiencia a través de una “mezcla de presentadores de programas deportivos de chanza, hombres del tiempo divirtiéndose ruidosamente, celebridades sobreexpuestas, palizas, puñaladas, choques y madres en sollozos a las que se invita a explicar ante un micrófono qué se siente al haberlo perdido todo” (1997, p.359). Indirectamente, la enorme aceptación que han tenido este tipo de programación ha repercutido en los temas que ofrecen los informativos, donde ya aparecen noticias con un elevado corte indiscreto (Barkin, 2003).

Además, Langer (1998) explica cómo las noticias tienen un carácter de mercadería a través de la cual las empresas de entretenimiento comercializan sus productos. Un claro ejemplo de ello se puede observar en países en desarrollo, donde los medios de comunicación llegan a justificar las actuaciones de abuso de poder de las empresas y multinacionales de nivel internacional, siendo estas perjudiciales para la sociedad (Thussu, 2007).

Por ello, León (2014) ha definido el infoentretenimiento como el uso, dentro de los programas de corte informativo, de formas de entretenimiento, utilizando para ello contenidos atractivos para la audiencia, donde cobra gran relevancia el espectáculo sobre el entretenimiento. Normalmente, el formato de este tipo de programas suele conformarse gracias a elementos publicitarios o musicales, donde cobra especial relevancia tanto la imagen como la forma de transmitirlo sobre el contenido. Esto va a generar que se produzca un programa basado en el mero espectáculo.

Se puede comprobar como este tipo de narración televisiva es exitosa, ya que tiende la opción al espectador de analizar las acciones de acuerdo a un esbozo que conoce. Este tipo de programas ha contribuido a que la audiencia sea capaz de comprender la realidad sin problema, sin que su capacidad de atención se vea mermada. Además, esto lleva consigo que la población se involucre fácilmente en la historia que se narra, aumentando su interés. Aunque se debe tener presente que la utilización abusiva de estas herramientas va a facilitar un incremento de “la ambigüedad entre lo natural y lo artificial, entre la realidad de la ficción y la ficción de la realidad” (García, 1990, p.54).

A lo largo del tiempo, diferentes investigadores han analizado mediante diferentes estudios la mezcla que se ha producido entre las diferentes variedades de programas de televisión de información y de entretenimiento; en ocasiones, prestando atención a cómo los programas de información utilizan diferentes estrategias de entretenimiento; y otras veces, destacando el carácter informativo de los diferentes programas de entretenimiento en la televisión (Salgado, 2010). Tal y como expone Gordillo (2009, 2010), en la neotelevisión, la ficción y la realidad se unen en un género conocido como docudramático; sin embargo, dentro de la postelevisión o hipertelevisión, se añaden otros elementos: la publicidad y el entretenimiento, haciendo que el número de géneros aumenten en gran medida. Entre estos nuevos géneros, habría que destacar el *infoentertainment*, donde la información se integra en el campo del entretenimiento (Gordillo, 2010).

Por otro lado, Luzón y Ferrer (2008) establecen cuáles son las diferencias entre los programas de infoentretenimiento y el *infoshow*, siendo la principal la relación existente con el discurso periodístico; mientras que el infoentretenimiento es toda aquella programación donde la información se integra dentro del entretenimiento, la programación basada en el *infoshow* tiene como base el entretenimiento donde se tratan temas informativos. El *infoshow* tiene como principales características la búsqueda de la emoción a través de medios como la conjetura, del escándalo o la frivolidad de los temas de actualidad; mientras que con el infoentretenimiento se parte de la base de la noticia y se retransmite a través del humor. De acuerdo a lo expuesto por Prado (2003), el *infoshow* es un género que se ha generado como consecuencia de la mezcla de otros géneros televisivos: el informativo, la ficción y el entretenimiento. Según Hichethier (1995), la fama que se ha ido generando alrededor de los *infoshow*s tiene como base su gran trabajo dentro del campo de los reportajes periodísticos y no sólo con contenidos de entretenimiento.

Por otra parte, investigadores como Marín (2010) se plantea la duda de si los espacios informativos que se realizan en la televisión son únicamente programas de carácter divulgativo, o han pasado a ser programas de entretenimiento, teniendo un carácter educativo, que buscan la distracción, basando sus contenidos en comentarios basados en la crítica y en la opinión de quienes lo transmiten. Es por ello que los programas de tipo divulgativo e informativo presentan cada vez más una tendencia hacia el infoentretenimiento, con el firme propósito de no olvidar su esencia informativa, pero teniendo presente las preferencias que tiene la audiencia por todo aquello que tenga que ver con lo audiovisual. Es por ello que el autor determina que el entretenimiento y la programación televisiva de ficción se han dejado llevar por el infoentretenimiento para que se convierta en infoentrenimiento.

Las definiciones que existen en la actualidad sobre eduentretenimiento son múltiples y los ámbitos de aplicación pueden estar relacionados con áreas relacionadas con áreas tan distintas como la sanidad, la ciencia, la alfabetización o los cambios de comportamiento (Pauloni et al., 2016). Al hacer referencia al concepto de eduentretenimiento no solo hace referencia a un solo significado, sino que posee varias acepciones. Existe una amplia gama de definiciones al concepto. De acuerdo a lo expuesto por Wallden (2004, citado por Américo et al., 2015), este término hace referencia a toda aquella programación que usan diferentes métodos para introducir contenido de carácter educativo de una manera lúdica, lo que va a contribuir a instruir a través de la distracción. En otro sentido, Tufte (2008), el eduentretenimiento hace referencia al uso de distintas dimensiones a nivel mediático y comunicativo con una base en el entretenimiento que tiene una finalidad formativa, la cual se presenta en diferentes formatos, desde el teatro hasta conciertos, pasando por la radio o las series de televisión. Por todo ello, se puede expresar que el eduentretenimiento implica un acercamiento a aspectos educativos a través de los medios de comunicación, en general, y de los programas de entretenimiento, en particular (Marcos-Ramos & Moreno-Méndes, 2020).

El término eduentretenimiento también lo define Queiroga (2007), al afirmar que es una expresión procedente del inglés “*edutertainment*”, también conocido como *edutainment*, y hace referencia a toda aquella programación que se ofrece tanto en radio como en televisión cuya propuesta, argumentación y estructura contengan contenido de carácter divulgativo, así como educativo mediante el entretenimiento.

Por otro lado, Mainer (2006) defiende que el *edutainment* como el conjunto de teorías que explican como la actividad lúdica, así como el entretenimiento, fomenta la maduración del individuo, ya que afecta a la manera de actuar, del conocimiento, y del desarrollo a nivel motor, emocional y social. Por su parte, Tufte & Obregon (2008) realizaron una cronología sobre a lo que eduentretenimiento se refería (Tabla 4).

Tabla 4. Historia del eduentretenimiento	
Periodo de tiempo	Programas de eduentretenimiento
1930 – 1939	Popeye, el marino (EE.UU., 1934)
1950 – 1959	The Archers (UK)
1960 – 1969	Simplemente María (Perú, 1969)
1970 – 1979	Novelas de Miguel Sabido (México, a partir de 1970)
1990 – 1999	Desarrollo del Eduentretenimiento como estrategia en shows, radionovelas, programas de TV, aplicativos de computadoras y videojuegos

Fuente: Tufte y Obregon (2008).

A pesar de todo lo expuesto hasta ahora, de acuerdo con Singhal y Rogers (2002), aunque los programas anteriormente citados sí tenían una carga de eduentretenimiento, llegaron a afirmar que estos no tenían una confirmación avalada para ser clasificados dentro de esa categoría televisiva. Por ello, estos autores arrojan una definición sobre el concepto de eduentretenimiento, al referirse a él como el conjunto de contenidos de carácter pedagógico dentro de un programa de entretenimiento, considerando esta técnica como un elemento fundamental que puede servir para extender conceptos que pueden fomentar modificaciones en las actitudes y la conducta de los espectadores, especialmente los programas que versan sobre temas de salud, prevención y ciencia. Con el fin de completar la definición, Tufte (2008) argumenta que el eduentretenimiento se desarrolla en tres vertientes claramente definidas:

- La primera hace referencia a la relación existente entre el carácter social y el ámbito familiar, cuyo objetivo primordial es el de fomentar la modificación del comportamiento del individuo. Cabe señalar que son los expertos en la materia los responsables de generar los contenidos y de crear los mensajes.
- Un segundo elemento integra y aprecia la colaboración de la población durante la evolución en el uso de los diferentes medios.
- En tercer y último lugar atiende al reconocimiento de las dudas y dilemas y la capacidad para poder solucionarlos, incluyendo diferentes instrumentos para el diálogo.

Las diferentes configuraciones del eduentretenimiento son necesarias en el actual campo de la comunicación, el cual se debe caracterizar por el acceso abierto a los medios de comunicación y a la estructuración de las diferentes formas de conversación, así como tener consideración por los demás, de forma que se ofrece la posibilidad de expresarse a los distintos grupos sociales y fomentar, de ese modo, la restauración de la nueva sociedad (Pauloni et al., 2016).

4.3. El fenómeno *fandom*

No se puede negar que en los últimos tiempos se ha producido un nuevo entorno a nivel comunicativo, a raíz de lo cual se ha comenzado una nueva etapa donde resulta más fácil continuar una noticia en tiempo real y, además, una implicación real desde los diferentes aspectos (Holmes, 2005). Así lo demuestra el creciente interés por el concepto y evolución del *Fandom*, así como todo aquello que se encuentra vinculado a este concepto, observando una evolución creciente y constante en la literatura científica en este campo (Cordón-García & Muñoz-Rico, 2022).

A pesar de que en un principio este fenómeno se asocia con las series de televisión de origen americano y británico, hoy en día ya se ha extendido esta corriente a nivel mundial, no siendo exclusivo de la ficción seriada (Mateos-Pérez et al., 2022). Sin embargo, el término fan tiene sus orígenes en las sociedades de clase alta. Los personajes más famosos tenían a ser seguidas e idolatradas por la población en general, especialmente cuando se exaltaban sus proezas. Eran considerados como modelos de comportamiento a nivel social, los cuales eran admirados por los individuos, especialmente los más jóvenes, los cuales querían imitarlos en sus hechos y hazañas, ya que aspiraban a convertirse en uno de ellos (Busquets, 2012). Esta idea de fan también tiene aspectos negativos, ya que la tradición era asociar este comportamiento con actitudes descontroladas, alejadas de los comportamientos aceptados.

A lo largo de los tiempos, se ha generado la figura de ídolo por diversos motivos, tales como el ejercer su poder en algún ámbito, tener una sabiduría sobre un tema elevado, o disponer de algún talento especial, lo que va a producir que la ciudadanía se identifique con ellos y se produzcan sensaciones de identificación, lo que ha conllevado la creación del fenómeno fan. Se ha considerado importante la creación de referentes a nivel social, que sean identificados como modelos a seguir por la sociedad (Bousquet, 2010; Santillán et al., 2012; Álvarez, 2015; Borda, 2015). En este sentido, los fans de diferentes géneros comenzaron a establecer vínculos con otros individuos que poseen los mismos intereses que ellos, lo cual les permitió de diferentes formas con ellos (Borda, 2015; Aller, 2020).

Tradicionalmente, el concepto fanático hacía alusión a todas aquellas maneras de convicción que hacían referencia a creencias de tipo religioso y ya a finales del siglo XIX, se utilizaría como sinónimo de “devoto fiel” (Jenkins, 2010). Según lo expuesto por Cascajosa (2005), el fomento de las TIC ha conllevado que se transformen las comunidades de los aficionados, ya que gracias a estas el usuario es capaz de entrar en contacto con cualquier otro fan que se encuentre en cualquier parte del mundo, promoviendo las conversaciones sobre el contenido televisivo favorito.

Asimismo, tal y como lo expresan Ramos & Lozano, se puede afirmar que “the Internet and the 2.0 tools have made fandom visible, transforming into a global phenomenon. As a matter of fact, no TV show, cultural product, or brand can live on the margin of the Internet” (2011, p.422). Por lo tanto, en líneas generales, el concepto *fandom* se emplea para referirse a colectivos de personas que poseen intereses comunes en torno a un grupo, persona u objeto (Aller et al., 2022).

Es por ello que una de las peculiaridades del *fandom* televisivo a día de hoy es todo aquel que se encuentra delimitado por las costumbres que se han asentado gracias a los dispositivos tecnológicos. Todo el desarrollo que esto ha conllevado, desde la irrupción de Internet, hasta la globalización han ido cambiando poco a poco la forma de consumir la televisión y, del mismo modo, la audiencia se ha visto alterada según indican Ramos y Lozano (2011) al decir que en la actualidad los telespectadores ha modificado su forma de ver la televisión, pasando de ver contenidos audiovisuales de los televisores a dispositivos electrónicos.

Como consecuencia, el *fandom* referente a la televisión es la consecuencia de todas aquellas alteraciones a nivel digital y tecnológico a la hora de recibir la información a nivel audiovisual. Estas maneras de ver la televisión van a dar lugar a una manera de utilizar de forma incontrolada en el tiempo un determinado contenido, los cuales están disponibles también en la red al mismo tiempo que en la televisión. Esto conlleva que el fan quiera consumir cada vez más contenido, a través de su participación en la misma (Ramos et al., 2012). Por otro lado, al mencionar qué se entiende por cultura fan, Busquets afirma:

Actualmente, se utiliza el término fan en relación a los seguidores incondicionales de determinados grupos musicales, equipos directivos y, especialmente, a los admiradores entusiastas de las figuras o estrellas más destacadas. Su forma abreviada, fan, apareció por primera vez en los Estados Unidos a finales del siglo XIX en las descripciones periodísticas que retrataban a los seguidores de los equipos deportivos profesionales, especialmente de baseball y basketball, en una época en la que el deporte comenzaba a dejar de ser una actividad predominantemente comunitaria para convertirse en un espectáculo (2012, p.20).

Actualmente, los adolescentes se relacionan a través de las comunidades virtuales o redes sociales, donde comparten aficiones con los usuarios que allí se encuentran. Es por ello que, a raíz de estas experiencias comunes, se haya generado un nuevo concepto a través del cual se han generado grupos que comparten intereses y gustos en común: esto es lo que se ha denominado como *fandom* (Torti & Schandor, 2013), el cual hace referencia a la unión de dos términos de origen anglosajón: por un lado, *fan*, que significa fanático, y por otro lado *kingdom* (reino), y que va a hacer referencia a todos aquellos grupos donde se integran personas que tienen gustos comunes y que, además, tienen el mismo tipo de gustos y pasiones por un tema determinado.

El simple hecho de que hoy en día convivan los medios de comunicación tradicionales, como es el caso de la televisión, y las plataformas digitales ha conllevado que se lleven a cabo nuevos modelos de comunicación, regenerando que la relación hasta ahora conocida entre las formas de comunicación existentes y, particularmente, con la televisión, haciendo que la audiencia se divida (Campos, 2008). Tal y como se encuentra planteado en la actualidad el sistema comunicativo, el cual se encuentra caracterizado por ser multimediático, multipantalla y deslocalizado, ha contribuido enormemente a que la población se encuentre dividida y resulte mucho más exigente a la hora de elegir qué programación ve; además, se ha convertido en una audiencia eminentemente activa y participativa, expresando su opinión clara ante aquello que ve (Hidalgo & Sánchez, 2015).

El telespectador ha modificado completamente su forma de recibir los contenidos transmitidos por los diferentes medios de comunicación. Sin embargo, el hecho de generar una persuasión sobre el espectador, provocando en el mismo la necesidad de participar de manera activa en el mensaje, evitando de manera evidente que el proceso comunicativo se produjese en una única dirección, se vio ya reflejada en la conocida teoría funcionalista, expuesta y defendida por diversos autores. Sin embargo, el primer investigador que se atrevió a mencionar y desarrollar el término retroalimentación dentro del contexto comunicativo como contrapunto a incentivo de persuasión fue Wiener (1958).

A raíz de estas nuevas formas de comunicación y participación, se crea un nuevo modelo de usuario, el cual tiene la capacidad de interactuar de manera activa sobre la elaboración del mensaje, lo cual va a dar lugar a una denominación específica a este individuo: prosumidor, el cual va a ser parte integrante de la puesta en marcha y el desarrollo del mensaje. Este concepto fue aportado por Toffler (1980), quien afirma que dentro una sociedad marcada por la estandarización (Horkheimer & Adorno, 1969), es conveniente implicar al espectador dentro del planteamiento y desarrollo del producto a través de lo que se conoce como “*mass customization*” (Davis, 1987). Además, todo este proceso se ha visto fuertemente modificado por la inclusión de Internet, las comunidades virtuales o las redes sociales, a través de los cuales va a cobrar un papel fundamental a la hora de crear mensajes, así como gestionar nuevos y diferentes medios de comunicación, desarrollando lo que se conoce como narrativas transmedias (Hidalgo & Sánchez, 2015).

El rol de la audiencia se ha visto alterado conforme ha ido pasando el tiempo hasta llegar a lo que hoy se conoce como un prosumidor digital, debido en gran medida al auge de la Web 2.0 y, sobre todo, por las redes sociales, las cuales han ofrecido diversos materiales y formatos que, irremediablemente, han posibilitado un nuevo modelo de comunicación (Islas, 2008). Este progreso se asienta sobre la posibilidad que tiene el usuario de escoger, personificar y consumir los programas de televisión de una manera individual a través de cualquier dispositivo; sin embargo, también se puede añadir que “el mensaje se mantiene en construcción permanente; y los públicos, frente a las narrativas mediáticas digitales, tienen la oportunidad de participar como sujetos de la acción” (Freitas & Castro, 2012, p.29).

Todo esto ha generado en el conocido como fenómeno *fandom* (Baym, 1998; Jenkins, 2009; González & Anyo, 2009; Tous & Díaz, 2009), contribuyendo a la creación y fomento de una sociedad basada en una sociedad digitalizada, donde la inteligencia general, también conocida cosmopedia, es vista como un soporte del proceso comunicativo, contribuyendo a generar nuevas formas de creación de contenido cultural.

Vivimos en un mundo digitalizado donde la ficción televisiva “se revitaliza a través de los múltiples recursos ofrecidos en la web” (Lacalle, 2013, p.174). Sin embargo, es necesario conocer proceso inverso, donde Internet se sirve de las tradicionales narrativas audiovisuales para generar y perfeccionar su propia “*transmedia eengagement*” (Evans, 2011; Lacalle, 2013), la cual define la relación que existe entre la audiencia y la programación que se visiona a través de Internet. Los fans contribuyen a que se aumente el consumo televisivo al extender, gracias a sus comentarios, sus gustos ya no solo entre sus círculos más cercanos, sino también entre los desconocidos (Deloitte, 2012), lo que va a fomentar que la distribución se haga de una manera rápida y activa, a través de diferentes técnicas como el *feedback* que los espectadores, algo que habitualmente se restringía al emisor del mensaje (Borrelli, 2008).

Debido al gran interés generado a raíz de la relación de los espectadores junto con su rol como figura fan ha generado numerosas investigaciones recientemente dentro del mundo de los medios de comunicación. A pesar de esta consabida importancia, se puede afirmar que no hay una organización que los clasifique, aunque si bien es cierto que ya comienzan a existir investigaciones que examinan la influencia que tiene la actividad de los fans con respecto a la ficción (Lacalle, 2011; Hernández & Grandío, 2011).

Por su parte, Hernández-Grandío (2011) han realizado numerosos estudios acerca de lo que significa el fenómeno fan en torno a un género en concreto, como es el de ciencia ficción, donde se pueden diferenciar diversos tipos de consumidores en una comunidad que comparte los mismos gustos, destacando un rol por encima de todos: el consumidor transmedia, el cual queda delimitado como “el consumidor más interesado en el mundo ficcional propuesto y se adentra en los diferentes lenguajes que constituyen el macrorelato. Es el usuario más completo y que se relacionaría con el fenómeno fan más acérrimo” (2011, p.15). Sin lugar a dudas, este tipo de fan es que más comprometido está a la hora de generar y promover ya no solo el contenido propio de la narración transmedia, sino también todo aquel contenido que se crea desde una perspectiva renovadora y auténtica.

Según lo estudiado por Borda (2015), resumiendo lo expuesto por Hensky, existen diversos tipos de fan, de acuerdo a sus peculiaridades:

- a) Un modo de recepción que se caracteriza por permitir la coexistencia paradójica de “proximidad emocional” y “distancia crítica”.
- b) El ejercicio de prácticas críticas e interpretativas que lo alejan de la información estrictamente recibida en el texto primario.

- c) El hecho de que el fanatismo constituiría una base para el activismo consumidor: las y los fans se sientan consumidores con derecho sobre los avatares de los productos / textos que los convocan y, en consecuencia, emprenden acciones diversas de reclamos hacia la industria.
- d) La producción de textos según determinadas tradiciones estéticas
- e) La creación de comunidades sociales que el autor califica de “alternativas”: el “mundo de fin de semana”.

Esta clasificación enseña como los diferentes fans consiguen una relevancia ante las diferentes empresas culturales. Es, por tanto, requisito imprescindible conceder el valor que representan las diferentes comunidades virtuales y las plataformas que se han formado como consecuencia de dichas redes, las cuales tienen como función primordial conseguir la interacción entre los diferentes simpatizantes (Hidalgo & Sánchez, 2016).

Si bien es cierto que este fenómeno *fandom* tiene gran arraigo en series de países como Estados Unidos o Reino Unido, con un largo recorrido a nivel temporal (Duffet, 2013), no ocurre lo mismo con la ficción española. Aunque si bien es cierto que, a raíz de series ya emitidas, como es el caso de *Águila Roja* (Scolari et al., 2012; Guerrero, 2014), o también *Los misterios de Laura* (Crisóstomo, 2016), no fue hasta la llegada de series de calado como *Isabel* o *El ministerio del tiempo*, cuando se comenzaron a crear verdaderas comunidades de aficionados a las series en nuestro país, que han ido aumentando considerablemente con el paso del tiempo (Establés & Rivera, 2015).

En conclusión, la figura del fan ha sido considerada desde tiempos inmemorables como una persona de carácter apasionado e irracional, aunque esto se puede considerar como un argumento con poca validez. Se debe evitar considerarles como personas aisladas, que se relacionan con grupos sociales minoritarios y marginales (Busquet, 2012).

5. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EDUCACIÓN EN VALORES

¿Qué es una emoción? Se considera una emoción a toda aquella respuesta de carácter biopsicosocial difíciles, cortas y concretas, las cuales van a mostrar lo que un individuo siente ante cualquier situación (Barragán & Morales, 2014). De acuerdo a Fernández y Extremera, “las emociones y los pensamientos se encuentran fusionados sólidamente, y si sabemos utilizar las emociones al servicio del pensamiento, nos ayudan a razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones” (2003, p.107). Según establece Fernández (2015), las emociones son todos aquellos procedimientos de carácter psíquico que va a dar la posibilidad de manifestar acciones importantes para la existencia de las personas y que se organizan para dar respuestas a estos hechos de la manera más efectiva posible. Teniendo presente que las emociones determinan, en gran medida, la manera en la que una persona reacciona, es necesario saber examinar y conocer dichas emociones, a través de un estudio minuciosos del momento en el que se desarrolla (Caruaca & Gomis, 2014; Reina-Flores & Olivia-Delgado, 2015), lo que va a conllevar una toma de decisiones responsable.

Las emociones pueden ser clasificadas como positivas y negativas según las respuestas que provoquen en las personas (Fredrickson, 2001; Richaud & Mesurado, 2016). A través de las emociones de carácter positivo, tal y como señalan dichos autores, van a fomentar que se provoquen habilidades sociales fundamentales para el desarrollo y crecimiento a nivel personal, así como la creación de nuevos vínculos. Por otro lado, las emociones de tipo negativo están vinculadas, normalmente, con cualquier situación que genera malestar, las cuales suelen tener un carácter más acotado y la atención se ve mermada, generando una serie de pensamientos de carácter negativo (Adler, 2017). Para un adecuado crecimiento a nivel personal, es necesario que ambos tipos de emociones convivan y se desarrollen; aunque es necesario prestar atención cuando prevalecen las emociones negativas, debido a que se pueden presentar problemas en los distintos aspectos evolutivos de los individuos (Mestre et al., 2012; Phillips et al., 2013; Arsenio & Loria, 2014).

A pesar del empeño que se pone con el fin de alterar los diferentes estados emocionales para convertirlos en efectivos y capaces de adaptarse al medio donde se vive, también pueden llegar a ser inútiles los esfuerzos para conseguirlo y llegar a ser perjudiciales para el individuo (Hervás & Vázquez, 2006). Asimismo, existe un término relacionado con las emociones: la Desregulación Emocional (DE), la cual puede considerarse como todas aquellas destrezas que se utilizan, de manera inmediata para controlar e intentar disminuir los sentimientos de carácter negativo; del mismo modo que va a posibilitar tener la capacidad de sentir y ser capaz de discriminar entre una gran gama de emociones, así como alterar las emociones más profundas (Gratz & Roemer, 2004; Marín et al., 2012). La Educación Emocional es un campo de estudio relativamente nuevo y que Bisquerra ha definido como

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (2012, p.90).

Del mismo modo, la Educación Emocional conlleva la interpretación y entendimiento de las propias emociones, considerándolo como un elemento más del propio concepto que puede tener una persona de si misma; el hecho de reconocer los sentimientos y emociones en los demás, con el fin de poder establecer de manera adecuada correctas relaciones sociales; la capacidad para saber dominar las emociones, con el fin de poder controlar las posibles consecuencias negativas (Bisquerra, 2007).

El fin último del desarrollo de la Educación Emocional debe ser encontrar el equilibrio y estabilidad de una persona, donde es fundamental saber gestionar las emociones tanto positivas como negativas (Bisquerra et al., 2013). Es por ello que el desarrollo de este tipo de educación va a conllevar innumerables beneficios personales a los jóvenes, especialmente en situaciones que pueden llegar a generar algún conflicto para ellos, como es el caso de la violencia, consumo de drogas o trastornos de tipo alimenticio.

Entre las emociones que se han clasificado como positivas en diversos estudios llevados a cabo entre los adolescentes, destacan la alegría y el sentido del humor, la serenidad o el optimismo, entre otras (Schmidt, 2008; Oros, 2014; Muñoz et al., 2015). Del mismo modo, tanto la alegría como el sentido del humor son emociones que cobran especial relevancia como consecuencia de son la primera causa de otras emociones de tipo positivo (Carbelo & Jáuregui, 2006). El hecho de sentir alegría va a contribuir positivamente al crecimiento de diferentes modos efectivos con respecto al humor a lo largo del periodo de la adolescencia; este hecho va a contribuir al desarrollo de las competencias relacionadas con el reconocimiento de elementos que van a derivar en actos de carácter divertido para ellos mismos, así como para otros, siempre desde un punto de vista respetuoso (Schmidt, 2008; Ford et al., 2016; Yue et al., 2016).

A través de emociones como la alegría y el sentido del humor contribuye positivamente a la autogestión de otro tipo de emociones de tipo positivas, que van a tener una estrecha vinculación con otros niveles superiores de cohesión social, autoestima, felicidad y bienestar subjetivo (Gadea, 2015; Yue et al., 2016). Sin embargo, a pesar de la importancia que presentan las emociones como la alegría y el sentido del humor como promotoras de otro tipo de emociones de tipo positivo, no son muy numerosos los estudios relacionados con las variantes que actúan sobre los adolescentes. La gran mayoría de las investigaciones que se han desarrollado hoy en día se orientan a establecer una conexión estable entre, por un lado, los distintos componentes que están en la vida diaria de los jóvenes y las emociones positivas, por otro lado (Ossa et al., 2014; Aldridge et al., 2015; Uslu & Gizir, 2017).

Sin lugar a dudas, uno de los ambientes más importantes en la vida diaria de un adolescente es el colegio. La naturaleza de los vínculos personales establecidos dentro de los ambientes educativos va a establecer un punto de partida en lo que a la consecución de modelos de comportamiento y la instauración de un estado emocional estable durante la edad adolescente (Plazas et al., 2009).

Las relaciones personales que se establecen con el grupo de iguales van a simbolizar uno de los vínculos más importantes en la vida durante la etapa escolar y el hecho de que estas correspondencias en la amistad sean satisfactorias van a conllevar una estabilidad emocional más óptima y, por lo tanto, sentirse más satisfecho con su propia vida (Aldridge et al., 2015; Uslu & Gidiz, 2017). Es por ello que la correlación con los docentes es también fundamental en el desarrollo de las emociones en los jóvenes. El hecho de verse afín y protegido por un maestro va a contribuir positivamente en el desarrollo emocional, en la evolución en el proceso del aprendizaje y la responsabilidad educativa (Aldridge et al., 2015; García et al., 2015; Mason, Hajovsky, McCune & Turek, 2017; Poulou, 2017). Es por ello que la naturaleza de todas estas relaciones sociales va a tener una influencia notable en el trato que cada alumno tiene con el entorno educativo (Fatou & Kubiszewski, 2018). El nivel de complicidad y responsabilidad en la escuela va a intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del confort emocional (Chase et al., 2014).

Del mismo modo que las relaciones que establecen con su entorno escolar son importantes para la vida emocional del adolescente, su ámbito familiar es otro elemento importante, donde la comunicación paterno-filial es un elemento de relevancia considerable para asegurar el bienestar emocional (Salazar et al., 2013; Ossa et al., 2014). Asimismo, el carácter y estilo de los padres va a disponer, en gran medida, la comunicación que se crea con los jóvenes, teniendo un influjo importante en demostraciones como el afecto, la aprobación y la ayuda (Capano et al., 2016), así como en el aumento de los comportamientos prosociales (Sánchez et al., 2014).

Todos aquellos padres que fomentan una comunicación fluida, transmiten la sensación de aceptación, saber llevar a cabo un control firme y, además, impulsar hábitos de independencia en las actuaciones de los jóvenes, van a conllevar emociones positivas más fuertes y sólidas y un ajuste psicosocial adecuado (Meier & Oros, 2012; Cumsille et al., 2015). Por todo ello, una correcta comunicación con los progenitores se vincula con una unión más fuerte que tiene el adolescente con las funciones que lleva a cabo diariamente, favoreciendo emociones positivas (Raimundi et al., 2017); además, gracias a estos procesos comunicativos, se desarrollan procesos de identidad y ascenso en las emociones que se desarrollan en la vida del joven, promoviendo una evolución socioemocional adecuada (Lozada et al., 2016).

Dentro de los contextos educativo y familiar, no solo intervienen las relaciones sociales, otro factor ha tener en cuenta a la hora de hablar de las emociones en la vida de un adolescente es su propia conducta, especialmente cuando esta posee un carácter prosocial, siendo considerada una conducta prosocial como todas aquellas actitudes y formas de actuar que se efectúan de manera voluntaria y que tienen una repercusión positiva sobre los demás, indistintamente si esas acciones van a suponer tener una repercusión para el interesado que lo realiza (Redondo et al., 2013). Asimismo, es conocido que coexiste una relación fundamental entre las emociones positivas, por un lado, y la creación de hábitos prosociales, por otro (Mestre et al., 2010; Greco & Ison, 2011).

Teniendo en consideración todo lo expuesto hasta ahora en lo referente a las emociones, durante el periodo de la adolescencia el desarrollo de todo tipo de emociones de carácter positivo son parte esencial del desarrollo, lo que va a contribuir a lograr una evolución óptima en lo referente al ámbito socioemocional. Es por ello que Ruvalcaba et al., (2018) convienen en apuntar que los vínculos que se instauran entre el ámbito educativo y el familiar son dos elementos clave en el crecimiento y fortalecimiento de las emociones durante el periodo de la adolescencia.

A lo largo de este apartado, se van a tratar tres apartados relacionados con las emociones. El primero hace referencia a la Inteligencia Emocional dentro del ámbito pedagógico; a continuación, se tratarán las emociones en el periodo de la adolescencia; por último, se procederá a examinar tanto los mitos como los estereotipos sobre la educación en valores.

5.1. La inteligencia emocional en el contexto educativo

La Inteligencia Emocional es un ámbito que levanta tantas pasiones como polémicas, y a pesar de haber sido definido por numerosos estudiosos, se trata de un ámbito psicológico de estudio basado en las emociones de actual aparición (Jiménez & López, 2009). Este concepto, tal y como expresan Salovey y Grewal (2005) hace mención a la relación existente entre la emoción y la cognición, que va a ofrecer la posibilidad a cada persona de saber acomodarse a su entorno.

Según lo expuesto por Mayer y Salovey (1997), la Inteligencia Emocional es la teoría que sustenta un mayor soporte a nivel empírico, haciendo referencia a todas aquellas capacidades que presentan los individuos para interesarse y recibir sentimientos de una manera adecuada, así como para saber aprovecharlos de forma óptima, controlándolos de acuerdo al de ánimo. Según Cabello et al., (2006), la Inteligencia Emocional estaría conformada por los siguientes elementos: percepción y expresión emocional; facilitación emocional; comprensión emocional y regulación emocional (Figura 20).

Figura 20. Elementos de la Inteligencia Emocional



Fuente: Cabello et al., (2006).

Según Rey y Extremera (2012), la Inteligencia Emocional ha supuesto un nuevo enfoque de análisis y estudio en lo que al campo de las emociones se refiere, cobrando una nueva dimensión, la relacionada con los aspectos vitales de la persona, ya que va a conceder detalles minuciosos para resolver inconvenientes de la vida diaria.

Por otra parte, de acuerdo con diversos investigadores, una de las principales discusiones que se plantean en este terreno es concretar si la Inteligencia Emocional es un rasgo o una capacidad de la persona. Recientemente, se han desarrollado más de diez modelos teóricos distintos relacionados con este tipo de inteligencia (Pérez, 2011), siendo la mayoría de ellos complementarios entre sí. En contrapartida, según McClelland (1973) y citado por Bisquerra et al., (2015), el término inteligencia carece de interés ante el término de competencia, ya que el primero hace referencia a una peculiaridad de tipo psicológico estable, mientras que la competencia emocional puede ser objeto de desarrollo.

En los últimos tiempos, el terreno de la Inteligencia Emocional ha cobrado una relevancia importante en los diferentes ámbitos de estudio y profesional, lo que ha provocado que se desarrollen diferentes tipos de visiones de tipo constructivista (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Bar - On, 2000; Boyatzis et al., 2000; Petrides & Furnham, 2003):

1. **Modelo de competencias**, el cual se encuentra estrechamente relacionado con las conductas que regulan el autocontrol, el entusiasmo o la capacidad que una persona tiene para motivarse para hacer algo.
2. **Modelo de habilidad**, donde la Inteligencia Emocional es concebida como la habilidad a la hora de gestionar la información que contiene todo tipo de emociones.
3. **Modelos mixtos**, los cuales se caracterizan por estar compuestos por los rasgos de la personalidad, la motivación, o las habilidades de tipo cognitivo.

El término de Inteligencia Emocional ha suscitado un enorme interés entre los estudiosos dentro de este campo (Karim & Shah, 2013; Salguero et al., 2011; Aradilla et al., 2014; Belova et al., 2014). Todo esto surgió a raíz de la teoría de Salovey y Mayer (1990), a través de la cual llegaron a demostrar como algunas personas resultaban ser más competentes a nivel emocional que otras, junto a lo expuesto por Goleman (2014) quien hace referencia a la Inteligencia Emocional como toda aquella competencia que permite identificar las emociones y sentimientos propios, así como los de otras personas, y que van a permitir impulsar que las relaciones entre las personas puedan llegar a ser adecuadas.

Últimamente, la Inteligencia Emocional ha sido descrita como toda aquella habilidad que cualquier individuo posee, la cual necesita de un especial trabajo con el propósito de ser capaz de recibir los sentimientos y emociones adecuadamente, ya que gracias a este proceso van a ofrecer la posibilidad de entenderlos y saber actuar de acuerdo a ello de forma correcta, lo cual va a permitir normalizar los diferentes estados de ánimo de manera libre y espontánea (Mayer et al., 2000; Eisenberg & Spirand, 2004; Koole, 2009).

La Inteligencia Emocional se define como todas aquellas destrezas que se utilizan para canalizar la información emocional y, como consecuencia, saber usar estos datos como un instrumento para saber interpretar el pensamiento y la conducta (Mayer et al., 2008), del mismo modo que todas aquellas impresiones que cada individuo tiene sobre sí mismo (Petrides et al., 2007). Normalmente, los individuos que tienen un elevado índice de inteligencia emocional tienden a ser más felices (Ruiz et al., 2014). Según diversos estudios que se han realizado sobre este tipo de inteligencia nos muestran que se vincula eficazmente con aspectos como la extroversión, la estabilidad emocional, la amabilidad o la conciencia (Di Fabio & Saklofske, 2014).

Por otra parte, el término de Regulación Emocional (RE) es la destreza que va a permitir la gestión de las emociones, favoreciendo el crecimiento en diferentes aspectos vitales, como el personal, emocional e intelectual (Salovey & Mayer, 1990). Este tipo de regulación emocional hace referencia a todos aquellos procesos referentes a los procesos cognitivos y actitudinales que van a intervenir en acciones como la intensidad, duración o expresión de las emociones. Además, juega un papel fundamental en el ejercicio del correcto funcionamiento a nivel psicológico y de salud mental (Gross & Thompson, 2007; Morris et al., 2007; Teixeira et al., 2015).

Existen innumerables elementos de carácter emocional que van a intervenir en el desarrollo de las personas a nivel cognitivo, ya sea de forma positiva o negativa; de este mismo modo que afectan en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Schutz & Peekrun, 2007; Paolini, 2014; Marina & Pellicer, 2015). Asimismo, según apuntan Fernández y Extremera, (2003), tanto las emociones como los pensamientos se unen formando un conjunto sólido y fuerte, donde si se utilizan de manera correcta junto con el pensamiento, van a posibilitar que se piense de manera más eficaz y se puedan tomar decisiones acertadas.

Por otro lado, las emociones son “procesos psíquicos que permiten detectar acontecimientos importantes para nuestra vida y que nos preparan para responder ante ellos de la manera más adecuada y rápida posible” (Fernández, 2015, p.9). Es por ello que las emociones son reacciones de carácter complicado en el que se ven envueltos mente y cuerpo, convirtiéndose en un proceso cambiante que va a permitir ofrecer respuestas de carácter fisiológico, así como de comportamiento, lo cual va a hacer posible que el individuo pueda ofrecer una respuesta adecuada a un determinado proceso (Fernández, 2015). Cada persona reacciona de manera distinta a una misma situación, de acuerdo a sus emociones; es por ello que se considera fundamental la gestión y control de estas, a través de un estudio de la situación que se plantea en un momento y contexto determinado (Caruana & Gomis, 2014; Oliva & Flores, 2015).

Si se presta atención al sistema educativo actual, se puede apreciar la falta de competencias que desarrollen las destrezas emocionales, haciendo ver la carencia que ello conlleva entre los niños y adolescentes. Se ha podido constatar que, a pesar de cubrir las necesidades académicas a nivel lingüístico y matemático, por un lado, y programar de manera aislada programas basados en la educación emocional, no ayuda a cubrir todas las necesidades que presentan los alumnos. No se puede, por lo tanto, cuestionar que entre las causas que genera el fracaso escolar se pueden encontrar situaciones generadas por la falta de control emocional, como es el caso de actitudes emocionales negativas como el estrés o la depresión (Márquez & Gaeta, 2017).

Sin lugar a dudas, la intensidad de las emociones se incrementa cuando el alumno pasa de la niñez a la adolescencia, debido a que se producen enormes cambios a nivel físico, lo que va a acarrear consecuencias a nivel emocional que, normalmente, van a conllevar dificultades (Martínez, 2009). Es por ello que estas nuevas vivencias pueden conllevar momentos de gran estrés e inestabilidad emocional, siendo complicado para los jóvenes ser capaces de afrontarlas con la fuerza necesaria (Ruvalcaba et al., 2012).

Dentro de este proceso es incuestionable la presencia y colaboración de todo el entorno educativo que va a influir en la evolución del estudiante, generando una correcta formación académica y emocional. El simple hecho de que no se colabore de manera conjunta por parte del centro educativo y de las familias va a conllevar a posibles riesgos por parte del adolescente, que puede verse abocado a sentimientos como la frustración, la irresponsabilidad, inseguridad, adicción... Es por ello que se busca una adecuada formación en el campo de la inteligencia emocional, a través de diferentes actividades que faciliten el correcto tránsito entre la niñez y la edad adulta (Márquez & Gaeta, 2017).

Actualmente, los cambios que se han producido en el sistema educativo a nivel internacional han provocado que se reflexione sobre la inclusión de las habilidades emocionales dentro del programa educativo, a través del cual se va a dar la posibilidad de conseguir una evolución en todos los aspectos del desarrollo de los estudiantes (Martínez, 2011). Por ello, la inclusión de la Educación Emocional es considerada como un aspecto renovador que va a dar respuesta a las diferentes exigencias del desarrollo de una persona. El principal objetivo de esta educación basada en las emociones, según lo expuesto por Bisquerra (2007), es incremento de las destrezas y habilidades a nivel emocional en cualquier ámbito, como son la conciencia emocional, así como su regulación y autogestión.

El simple hecho de conocer y saber dominar las emociones va a permitir que se genere una mejor respuesta a nivel cognitivo, lo cual va a conllevar que la persona sea capaz de tomar sus propias decisiones con responsabilidad. Aunque estos aspectos se trabajan con los jóvenes cuando se encuentran en la etapa de educación secundaria, gracias a la orientación, se requiere de una integración formal dentro de la educación en todas las etapas educativas, desde educación infantil en adelante, debido a que las emociones forman parte de la vida diaria de las personas desde su nacimiento, y no se puede obviar el trabajo y formación en este aspecto (Márquez & Gaeta, 2017).

Con el fin de potenciar y desarrollar una adecuada y correcta competencia a nivel emocional, gracias al cual va a conllevar la implicación de las distintas emociones, se precisa la figura de un referente emocional, lo que va a fomentar la programación de materias con una correcta base teórica y práctica. Tal y como aseguran Fernández y Extremera (2011), la figura del docente ideal debe ser aquel que se encuentre capacitado para transmitir ideales basados en correctas habilidades sociales y emociones, siendo capaz de transmitir un conjunto de valores que le hagan actuar con responsabilidad a la hora de ser resolutivo en la mediación de conflictos.

Existen numerosas investigaciones que avalan la importancia de la adquisición de las competencias emocionales (Álvarez, 2001). Del mismo modo, es importante señalar como el modelo afectivo-emocional de Mayer et al. (1999, citado por Álvarez & Rodríguez, 2006) ha resultado ser el método más característico dentro de este campo, el cual se encuentra combinado por diferentes niveles:

- El primer nivel, el cual es el encargado de entender la emoción, lo que implica saber expresar las emociones.
- El siguiente nivel, el cual tiene ya una cierta complejidad, va a dar lugar a la comprensión a nivel intelectual de las emociones.
- El tercer nivel tiene como origen en entendimiento de las emociones, lo cual va a repercutir en las destrezas para saber comprenderlas.
- El último nivel va a conllevar a la comprensión y utilización de las diferentes emociones de una forma correcta.

En nuestro país se han llevado a cabo diversas investigaciones, como la llevada a cabo por Salguero et al., (2012), quienes realizaron un estudio basado en un programa de preparación emocional con 2.000 estudiantes de Andalucía, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Los resultados atestiguaron como las habilidades emocionales pueden ser entrenadas con el propósito de evitar al máximo todas aquellas conductas de carácter agresivo y saber controlar y resolver situaciones problemáticas dentro de los diferentes ambientes sociales donde se desenvuelven.

Otra investigación dentro de este campo es la llevada a cabo por Martínez et al., (2016) dentro del contexto familiar en Asturias, donde se refleja la importancia de las familias, especialmente de los padres, como medio para solucionar los problemas que se generan a nivel familiar.

5.2. Las emociones en la adolescencia

El periodo de la adolescencia es un ciclo de la vida donde se presentan los mayores cambios tanto a nivel biológico y psicológico, como social. A pesar de no existir unanimidad en lo que se refiere al término de adolescencia, Moreno (2009) define este periodo de la vida como una transformación, que va desde la infancia hacia la vida adulta, que suele producirse entre los once o doce años hasta los dieciocho o veinte. Por su parte, Scheer et al., (1994) explican el término adolescencia al hacer alusión a la importancia que tienen los distintos procesos psicológicos en la vida de la persona, tales como la responsabilidad o la toma de decisiones.

Es importante reconocer que este periodo de la vida es el momento en el que la persona afronta cometidos como formar su personalidad e identidad y comenzar a formar su propia red social (Moreno, 2009; Rebollo et al., 2017). Es en este periodo cuando el aspecto emocional es más voluble, especialmente, en aquellos ambientes donde se pueden generar más problemas, es decir, en el ámbito familiar y escolar (Schuerger, 2003). Durante este periodo de la vida, los jóvenes sienten falta de comprensión y de seguridad, tienen a romper las reglas y no seguirlas, no tienen interés por ser participativos (Moreno & del Barrio, 2005). Se pierde interés por los estudios, ya que esto va a conllevar una programación y estructuración de su trabajo (Moreno, 2009). Asimismo, no suelen mostrar cuáles son sus problemas, así como las emociones, y no les resulta fácil aclimatarse a las obligaciones (López et al., 1999). Con respecto a los aspectos referentes a la salud, de acuerdo con Rutter y Rutter (1992), los problemas que más se generan durante esta etapa son la ansiedad y la depresión.

La adolescencia es un periodo de la vida que se singulariza por presentar, de manera muy rápida y temprana, una serie de experiencias y costumbres hasta la fecha desconocidas, así como emociones y sensaciones (Galván, 2010; Azpiroz et al., 2015). Diferentes investigadores, como Zuckerman et al., (1994), tienen la convicción de la importancia de tener diferentes tipos de sensaciones y emociones con el fin de poder percibir diferentes experiencias, arriesgándose a tener una serie de inseguridades ya no solo a nivel físico, sino también social, única y exclusivamente por el placer de divertirse con ello.

Por otro lado, Moral y Ortiz (2011) descubrieron por un lado las relaciones existentes entre una conducta que no se rige por los patrones sociales entre los jóvenes y, por otro lado, la indagación de nuevas emociones y sensaciones dentro de los cuatro niveles: desinhibición, búsqueda de excitación, búsqueda de emociones y susceptibilidad al aburrimiento.

De acuerdo con la Convención de Naciones Unidas (1990), los adolescentes deben de ser escuchados cuando se les presente una necesidad, ya que son individuos que están en constante desarrollo y evolución, por lo que se requiere una formación constante en todos los aspectos (Moreno, 2009). Según Pérez y Pellicer (2009), Bisquerra (2011) y Proctor et al., (2015), la adolescencia es una etapa de la vida fundamental para el desarrollo emocional. Además, estos investigadores plantean la necesidad de incrementar las habilidades emocionales, con el fin de asegurar el bienestar del individuo y que este sea capaz de hacer frente a las diversas situaciones que la vida plantea.

En la actualidad, la sociedad se desarrolla y vive en un constante cambio en lo que a las relaciones sociales se refiere. Esto, unido a las acciones culturales y tecnológicas instan a que el sistema educativo fomente un desarrollo en todos los aspectos de los estudiantes, dando la misma importancia a las actividades de tipo intelectual, como a las referentes a los aspectos físicos y mentales (Márquez & Gaeta, 2017). Dentro de este ámbito, el hecho de la educación implica un crecimiento cognitivo y emocional, provocando que los estudiantes sean capaces de encarar un medio complicado, facilitando que sea capaz de lograr una comodidad completa. Tal y como expresa Bisquerra (2009), la educación emocional debe ser un procedimiento educativo constante, cuya principal finalidad es impulsar el progreso de las habilidades a nivel emocional, como principal componente en la evolución de la persona, con el objetivo de prepararle para la vida.

Todos aquellos elementos relacionados con la esfera de lo emocional tienen gran repercusión, tanto positiva como negativamente, en la evolución de los elementos cognitivos, del mismo modo que lo hace en los procedimientos de enseñanza – aprendizaje y en los éxitos académicos (Schutz & Pekrun, 2007; Paoloni, 2014; Marina & Pellicer, 2015). Dentro del sistema educativo actual, la carencia de una enseñanza de las habilidades emocionales, hace que se no existe una conexión real entre la educación y la vida social de los alumnos. En la actualidad, ha quedado probado como el hecho de preocuparse únicamente por las habilidades relacionadas con los ámbitos lingüístico y matemático no es suficiente. Aspectos como el fracaso escolar o el abandono de los estudios van a generar situaciones emocionales negativas, como la depresión o el estrés, lo cual va a provocar un desorden a nivel emocional, que no se está atendiendo en la educación actual. Además, esta situación se va a ver agravada en el paso de la infancia a la edad de la adolescencia, donde se producen transformaciones en todos los niveles que, en numerosas ocasiones, son complicadas de gestionar (Martínez, 2009).

Si bien es cierto, que se debería incluir en todas las etapas en la educación una correcta educación emocional, el periodo de la adolescencia es una fase que debe tener especial consideración, ya que es durante el periodo de la educación secundaria obligatoria cuando se observa que los jóvenes presentan una mayor falta de preparación para saber gestionar sus emociones (Extremera & Fernández, 2003; Aliste & Alfaro, 2007; Zeidner et al., 2009; Jiménez & López, 2011). Asimismo, se ha podido comprobar como durante este periodo de la vida, la educación emocional va a contribuir a la creación y a su cuidado para conseguir un progreso en la calidad de los vínculos entre las personas (Brackett et al., 2006; Eisenberh & Fabes, 2006).

Investigadores como Langer et al., (1993), y Cage (1998) explican que la adolescencia es un periodo fundamental en la vida de cualquier persona, ya que es la primera vez que un individuo es capaz de afrontar con una cierta madurez y sensatez la toma de decisiones que van a resultar primordiales en diferentes aspectos de su vida, como en lo referente a su salud y la relación con sus iguales.

En los últimos tiempos, diversos estudios han estimado que la población adolescente es uno de los grupos más frágiles e indefensos de la población, ya que son más propensos a asumir riesgos a nivel social, incapaces de saber gestionar y enfrentarse a los problemas que puedan surgir en su entorno (Arias et al., 2009), encontrándose las mayores dificultades dentro sus relaciones personales más directas (Shaffer & Waslick, 2003), debido a los grandes cambios a los que se deben de enfrentar en los diferentes ámbitos a nivel psicológicos, fisiológicos, socioculturales y biológicos (Cortés et al., 2010).

Por otra parte, de acuerdo a estudios realizados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), se ha podido observar cómo casi la mitad de la población llega a presentar algún tipo de trastorno de salud mental antes de los 15 años, llegando a ser preocupante el hecho de que en la mayoría de las situaciones no son tratados de ninguna manera, lo que va a ocasionar graves consecuencias para el correcto desarrollo mental a lo largo de la vida de cualquier persona. Es curioso observar cómo ya existen casos de procesos depresivos en niñas adolescentes a partir de los 13 años en niveles superiores a los niños (Wade et al., 2002), lo cual va a continuar existiendo en el futuro en las edades comprendidas entre los 15 y los 18 años (Hankin et al., 1998).

A día de hoy, se ha mostrado especial interés por las emociones que desprenden los procesos depresivos, así como las consecuencias que de ellos se derivan entre la población. Este proceso no es algo exclusivo de los adultos, ya que los niños y jóvenes también pertenecen al grupo de individuos que pueden provocar importantes problemas a nivel mental (Veytia et al., 2012). Aunque se han llevado a cabo un sinnúmero de estudios sobre la regulación emocional en los diferentes grupos de edad, no ocurre lo mismo con una etapa fundamental en el desarrollo de cualquier individuo como es la adolescencia (Jaffe et al., 2010; Teixeira et al., 2015). Este hecho es algo contradictorio, ya que durante esta etapa de la vida resulta imprescindible conocer qué emociones se desarrollan y, como consecuencia, los procesos que las gestionan (Gross & Thompson, 2007; Gilbert, 2012; Teixeira et al., 2015).

Esto es debido a que se los acontecimientos durante la adolescencia en cualquier nivel, tanto físicas como psicológicos, además de las sociales, van a provocar una carga intensa a nivel emocional (Gilbert, 2012; Teixeira et al., 2015). Como consecuencia de la gran cantidad de transformaciones que se producen a lo largo de periodo, se ha convertido en uno de los momentos que presentan más problemas, así como beneficios en la mejora de la regulación emocional (Steinvert, 2005; Gilbert, 2012; Teixeira et al., 2015).

Se ha podido observar cómo entre los adolescentes, la impulsividad y una búsqueda constante de emociones de diferentes tipos se han relacionado con diferentes actuaciones de riesgo dentro de este grupo de edad (Gázquez et al., 2015). Por otro lado, la competencia que se tiene para dominar los estímulos y el hecho de querer encontrar y experimentar nuevas emociones han llevado a realizar numerosos estudios. En una investigación llevada a cabo por Gjedde et al. (2010), se pudo comprobar cómo los resultados en el apartado de búsqueda en el campo de las sensaciones establecen una serie de correspondencias que se encuentran relacionadas con un procedimiento de recompensa cerebral, lo que va a facilitar que se retraiga una gratificación.

Por otra parte, en un estudio realizado por Peach y Gaultney (2013) se pudo comprobar como el hecho de buscar nuevas emociones y sensaciones se va atenuando conforme se va creciendo y llegando a la edad adulta, así como el control que se ejercen sobre los estímulos para realizar esa búsqueda de nuevos estímulos va aumentando conforme va pasando el tiempo.

Al hablar de la Inteligencia Emocional y su relación con el campo de estudio del colectivo de los adolescentes, se ha podido comprobar cómo no existen numerosas investigaciones al respecto, debido a que, entre otras razones, los estándares que miden estos estudios están enfocados, especialmente, a los adultos. Sin embargo, entre las investigaciones realizadas, cabe mencionar la de Harrod y Scheer (2005), los cuales realizaron un estudio entre 200 adolescentes con el propósito de vincular la Inteligencia Emocional con sus delimitaciones demográficas, descubriendo beneficios en la relación existente entre este tipo de inteligencia y gestión de las emociones con el nivel académico de los progenitores. Por otro lado, Martínez (1998) concluyó que existían dos elementos clave que conformaban la Inteligencia Emocional: la orientación a si mismo y la orientación hacia los otros. Se podía observar cómo la disposición hacia los demás estaba estrechamente relacionado con las relaciones sociales entre los jóvenes, mientras que, por otro lado, el aspecto que hacía referencia a la orientación a si mismo mostraba una cierta inquietud a nivel personal en ámbitos como la imagen y el autocontrol.

Es llamativo como uno de los aspectos que más destaca a la hora de analizar investigaciones referentes a la inteligencia emocional entre los jóvenes es el vínculo que se establece con su entorno escolar. De acuerdo con Parker et al., (2004), se puede observar una clara relación entre la consecución de buenos resultados en los estudios con las principales capacidades de los estadios de este tipo de inteligencia, ya que a la hora de analizar los resultados, se pudo observar como todos aquellos estudiantes que tuvieron buenos resultados académicos, alcanzaron altas calificaciones dentro de las diferentes áreas

relacionadas con la Inteligencia Emocional, como en la capacidad de adaptación o la utilización de técnicas para controlar el estrés. Por otro lado, Petrides et al., (2004) analizaron la relación existente entre la Inteligencia Emocional y el éxito en los estudios, por un lado, con el hecho de mostrar comportamientos disruptivos dentro del aula, llegando a demostrar que aquellos que mostraban un mejor porcentaje de resultados en los estudios de Inteligencia Emocional, tendían a mostrar una menor inclinación a causar conflictos en el aula, o llegar a ser expulsados del centro educativo.

Es innegable que el periodo de la adolescencia es una etapa decisiva y crucial dentro del desarrollo a todos los niveles de cualquier individuo y que las emociones y las habilidades sociales se encuentran en estrecha relación con esta evolución. Esto se debe, fundamentalmente, a que se encuentran en una etapa de su vida donde buscan la aceptación social dentro de su grupo de iguales, llegando a generar que se produzcan enfrentamientos con las normas sociales preestablecidas. Del mismo modo, se sienten más presionados por su entorno familiar, académico y social, puesto que ya se espera de ellos un comportamiento más maduro y acorde con su edad. Es, sin lugar a dudas, una etapa de enfrentamientos, de conflictos y, al mismo tiempo, de ansiedad y ciertos complejos a la hora de enfrentarse a las relaciones sociales, especialmente con personas del sexo opuesto (Christoff et al., 1985).

Es por ello que la unión de la inteligencia emocional, por una parte, y las habilidades sociales por otro, van a conseguir que se puedan enfrentar a diferentes retos dentro de la adolescencia, lo que les va a repercutir en interesantes ganancias, como por ejemplo el hecho de ser aceptado a nivel social dentro de un grupo de iguales, ya que esto se ha convertido en un requisito imprescindible a la hora de sentirse unido a un grupo de iguales (Zavala et al., 2008). Según Zirkel (2000), todos aquellos individuos que presentan un alto grado de aceptación social, aparentemente tienen un mayor conocimiento sobre ellos mismos y sobre su entorno social, lo que va a contribuir hacia la consecución de todos aquellos retos que se han planteado.

Partiendo de la base de que tanto la familia como la institución educativa son los ambientes más predominantes en lo que al proceso evolutivo y académico de una persona se refiere, se precisa una coordinación imprescindible y coordinada que favorezcan la formación de los niños y adolescentes. Si este trabajo conjunto no existiera podría generar una población carente de responsabilidades, desengañados y agresivos, con posibilidad de caer en adicciones, faltos de seguridad... Por todo ello, resulta necesario que se eduque en la inteligencia emocional, a través del incremento en las diferentes habilidades emocionales (Márquez & Gaeta, 2017).

Se han realizado diferentes investigaciones acerca de la acción que tiene el cerebro sobre los actos que se producen en los jóvenes y como estos se encuentran dominados por la amígdala, lo que va a tener como consecuencia el ser capaz de saber gestionar los problemas, así como tomar soluciones (Davidson, 2012).

Del mismo modo, y teniendo como punto de partida el desarrollo del cerebro a la hora de gestionar acciones de manera irreflexiva, va a conllevar que la persona no sea capaz de gestionar adecuadamente y conllevar a malentendidos las señales producidas a nivel emocional, lo que va a conllevar que se generen malentendidos (Rodríguez, 2014).

No resulta fácil que una persona tenga la madurez suficiente para saber asumir las consecuencias de sus decisiones, ya que va a conllevar un proceso largo e intenso que se lleva a cabo a lo largo de la vida, y el cual va a estar basado en diferentes aspectos de carácter cognitivo, evolutivo, emocional y social. Se debe conocer cómo gestionar los impulsos, sentimientos y emociones con el fin de prevenir que generen conflictos negativos esquivando, de ese modo, que se genere impulsividad (Álvarez & Rodríguez, 2006).

5.3. Mitos y estereotipos para trabajar la educación en valores

Dentro del terreno educativo, la educación en valores siempre ha estado presente, siendo entendida esta como el procedimiento a través del cual se va a conformar la forma de ser de una persona, gracias al crecimiento personal, gracias a un crecimiento tanto a nivel ético como cognitivo del individuo (Rosini & Peiró, 2015). Por ello, tal y como expresa Peiró (2000), el sistema educativo no estaría completa si no integra la educación en valores, generando ambientes donde el alumno sea capaz de reproducirlos. Esto implica que se deba establecer una serie de conexiones entre el docente, quien es el responsable de ir generando situaciones donde se puedan desarrollar los valores, y el estudiante, el cual deberá ir escogiendo los que le permitan ir cimentando su propia personalidad.

El concepto valor tiene diversas definiciones según los diferentes ámbitos desde donde se explique. Dentro del campo de la psicología, Weber (2004) el concepto valor se corresponde a un principio relacionado con la conducta, donde tiene un gran valor la moral. A pesar de esto, y siguiendo con Weber (2004), cada persona establece sus valores individuales de forma individual y libre, lo que conlleva una pluralidad de valores, lo cual supone un enfrentamiento entre los diferentes valores que la persona tiene. Sin embargo, se debe considerar el criterio expuesto por Maslow (1943), quien afirma que los valores se encuentran directamente relacionadas con la satisfacción de las necesidades básicas que se presentan a lo largo del desarrollo.

Por lo general, y atendiendo a lo que afirma la psicología, el término valor señala características propias de la personalidad, tales como actitudes, habilidades, certezas o suposiciones relacionadas con los elementos que los individuos consideran como reales (Maslow, 1943). Asimismo, es posible vincular al término de valor todos aquellos elementos a los cuales cada persona les confiere una alta consideración, los cuales van a influir de manera determinante en su conducta.

Dentro del ámbito de los valores, se pueden encontrar numerosas clasificaciones. Según lo expuesto por Quintana (2005), realiza una ordenación de los valores de acuerdo a las exigencias de las personas que pueden ser complacidos por ellos mismos. Según esto, se pueden considerar cinco exigencias, las cuales son necesidades físico – vitales; necesidades afectivas – psicológicas; necesidades socio – culturales; necesidades cognitivo – racionales; y necesidades anímico – espirituales (Figura 21).

Figura 21. Categorías de los valores



Fuente: Quintana (2005).

Se debe tener en especial consideración la clasificación que establece Ortega y Gasset (1991), quien toma como referencia a Max Scheler; sin embargo, existe una diferencia entre ellos, ya que Scheler no introduce dentro de su clasificación los valores morales. La estructuración de los valores que establece Ortega es la siguiente (Figura 22).

Figura 22. Estructuración de los valores



Fuente: Ortega y Gasset (1991).

Por otro lado, tal y como expone Pérez (2016), también se deben de tener presentes los valores morales, tales como la libertad, la solidaridad o la honestidad. Todos estos valores de carácter moral poseen una serie de peculiaridades que van a suponer una clara desigualdad con el resto de valores:

- Obedece, sobre todo, a nuestra propia independencia y deseos.
- Este tipo de valores de carácter moral pertenecen únicamente a las personas.
- Poseen una intención universal.
- Al poseer este tipo de valores, se aumenta en lo que respecta a la capacidad humana.
- El hecho de aceptar u olvidar estos valores va a suponer tener una serie de efectos sobre otras personas.

5.3.1. La importancia de la educación en valores

La educación en valores siempre ha sido una cuestión a debatir dentro del campo de la educación. Sin embargo, y según Touriñan (2008), una educación basada en valores es un elemento esencial dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje, y su trabajo es posible gracias a que los valores son comprensibles y apreciables. Tal y como afirma Pérez (2016), una correcta educación en valores es fundamental, ya que se vive en un mundo básicamente caracterizada por su independencia, donde los valores son considerados una parte esencial de la vida, pero no son el motor principal que mueve a la sociedad.

Tomando en consideración el punto de vista psicosocial, recientes estudios revelan la importancia que tienen los valores en el fortalecimiento de la personalidad, los cuales van a regularizar las actitudes personales y grupales, donde las personas son capaces de percatarse de sus características individuales, así como de las de los demás.

Es por ello que el conjunto de valores que cada persona disfruta va a conformar una organización global que va a ofrecer la posibilidad de valorarse no solo a uno mismo y a los demás, sino también a todas aquellas etapas y realidades que se exhiben, con el firme propósito de solucionar los problemas que surgen de las relaciones que se producen en la vida diaria y ser capaz de tomar una decisión; por todo ello, se considera fundamental una educación donde se integre plenamente la educación en valores (Escámez et al., 2007).

Por otro lado, Martínez (2016) apunta a una exigencia notable para establecer todos los elementos necesarios para que los estudiantes puedan formarse en una correcta educación en valores, del mismo modo que se requiere un adecuado adiestramiento en conocer los contravalores, desarrollando las competencias necesarias para que toda persona sea capaz de establecer cuales son los valores que van a conformar su identidad. Para ello, se establecen unos requisitos sociales que van a brindar una serie de oportunidades óptimas para su desarrollo:

- Destrezas que favorezcan en alta estimación la coexistencia en una sociedad plural.
- Fomentar la participación en diferentes actividades de carácter grupal.
- Incentivar el desarrollo de un mundo donde se lleve a cabo una inclusión real.
- Ser conscientes de los cometidos y obligaciones que cada persona posee como miembro de una sociedad, comprometiéndose con sus acciones y de lo que de estas se deriven.

La tarea de educar en valores no es sencilla debido a que existen numerosas dificultades y problemas dentro de los centros docentes y para los profesores que deben desarrollarlos. Entre los principales obstáculos que se presentan a la hora de fomentar una correcta educación en valores dentro del aula, de acuerdo con lo expuesto por Pérez (2016), se presentan las siguientes:

a. Carencia de práctica en la docencia de dichos contenidos

El sistema educativo se asienta sobre una sólida base de hábitos y costumbres, desde sus comienzos, basado en la transmisión de contenidos de carácter conceptual y procedimental, siendo esta una enseñanza metódica y estructurada. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la enseñanza de la educación en valores, ya que aparece reflejada por primera vez en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E., 1990), donde se contemplan como una parte fundamental en el desarrollo global de las personas, por lo que deben de formar parte del proceso de enseñanza–aprendizaje de manera activa. Por lo que se sobreentiende que este tipo de docencia, donde se integra la educación en valores, es relativamente reciente.

b. Más dificultad en el procedimiento de enseñanza de los valores

Los propósitos y metas que se proponen para la consecución de las actitudes y reglas son los más complejos dentro del sistema educativo, lo que va a conllevar una serie de habilidades y recursos más complicados para conseguirlos. A esto hay que añadir que el trabajo de estos contenidos no siempre es posible realizarlos de manera personal con el alumno, sino que se debe realizar de forma conjunta, lo que va a provocar que la consecución de los resultados no siempre va a ser de manera inminente, sino que requiere de un mayor recorrido. Además, en este trabajo de la educación en valores no interactúa un único profesor con el grupo, sino que es labor de todo el equipo docente, lo que va a provocar un proceso de mayor complejidad pedagógica.

c. Cooperación entre el ámbito familiar y escolar como requisito imprescindible

Si hay algo que caracteriza a la educación en valores con respecto a la enseñanza de otras materias, eso es la necesidad de una estrecha colaboración entre la institución educativa y las familias. No hay que olvidar que, cuando un alumno comienza en el centro escolar, ya posee una serie de valores que ha desarrollado en su entorno familiar. Hay que destacar que, desde tiempos remotos, la familia ha sido la principal fuente de enseñanza en lo que a valores respecta, actuando como referente principal sobre los hijos y teniendo una relevancia contundente en la formación de su personalidad.

Son las circunstancias cotidianas de la vida diaria lo que van a favorecer un aprendizaje basado en la igualdad de género, obligaciones o el diálogo. La forma que se tiene de razonar y de ser del entorno familiar, social y cultural del niño en el cual se desarrolla va a supeditar la manera en la que se integran los valores en su personalidad. Sin embargo, este influjo familiar puede tener repercusión tanto positiva como negativa.

d. Recelo sobre el riesgo de aleccionamiento

Una gran parte de los profesionales de la educación conservan dudas y desconfianzas acerca de la enseñanza de la educación en valores. Esto es debido, en gran medida, a los recelos que suscitan las distintas confesiones religiosas, al promulgar valores o creencias y hacerlas suyas. Del mismo modo, los medios de comunicación contribuyen al fomento de estos prejuicios al combinar los conceptos y fomentar la confusión, debido en numerosas ocasiones a la mera ignorancia. Es por ello que se precisa de una correcta formación en lo que a valores se refiere con el fin de saber distinguirlos correctamente y trabajarlos de manera eficaz.

e. Repercusión del medio económico y de los medios de comunicación

La gran repercusión que tienen los medios de comunicación sobre la sociedad va a establecer un rol que, por lo general, va a ejercer una influencia negativa sobre la educación en valores. En la actualidad, la sociedad se fundamenta en una economía de mercado donde prevalece la libre competencia, el alto rendimiento y la rentabilidad de las empresas. Es incuestionable que los valores que se fomentan dentro de este sistema basado en la economía no contribuyen a la creación de una sociedad cimentada sobre valores morales y éticos, ya que se busca el bien individual y económico, sobre el general.

Del mismo modo, también se ha cuestionado la repercusión que tienen los medios de comunicación social sobre los estudiantes, cuya repercusión a nivel educativo es restringida debido a sus actividades, las cuales se encuentran muchas veces en contraposición a lo que se pretende inculcar desde los centros educativos, a pesar de que estas resultan de vital importancia en la conformación de los valores de las personas y, sobre todo, entre la población más joven.

f. Los hábitos individuales y tradicionales por parte de los docentes

Una educación basada en valores necesita de una gran organización y trabajo en equipo por parte de los docentes, lo que requiere de una correcta formación por parte de estos. Sin embargo, existe una costumbre muy arraigada dentro de la educación, donde el profesor tiene que afrontar su labor diaria en solitario, donde los únicos testigos de su labor son sus alumnos. Esta costumbre de realizar el trabajo docente en gran medida de manera personal supone un problema para llevar a cabo las nuevas formas y metodologías de trabajo, lo que supone un elemento desfavorable en lo que a la educación en valores se refiere, ya que se requiere de un trabajo en equipo y colaborativo.

Por ello, tal y como asegura Santos (2010), el hecho de un trabajo grupal entre los docentes va a fomentar una mayor eficiencia de la acción educativa, que va a evitar discordancias negativas, fomentando aspectos positivos y brindar a los estudiantes un ejemplo de actividades organizadas y compartidas.

g. Escasez de formación adecuada en la materia de los profesores

Al igual que en otras áreas, la educación en valores necesita de una adecuada formación inicial y continua por parte de los docentes. A pesar de la reserva y la desconfianza que pudiera generar entre el profesorado a formarse en este campo, tal y como señala Buxarraís (2013), cada vez más los maestros valoran positivamente la formación en este campo, a la vez que conocen las diferentes estrategias didácticas y metodológicas que proponen estos programas.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

6. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La elaboración de la presente Tesis Doctoral se encuadra en el estudio, análisis y relevancia de los mensajes transmitidos por las series de televisión destinadas a la población adolescente española. Según lo expresado por Hernández et al., (2010), todo proceso de investigación es positivo si facilita la resolución de un dilema de carácter social al elaborar una nueva teoría o al suscitar nuevas preocupaciones en la investigación. Asimismo, la búsqueda de información y antecedentes que defiendan y sostengan los objetivos planteados para este estudio resultan vitales para realizar los posteriores análisis.

En el presente capítulo se abordan diferentes aspectos como la justificación, donde se explica tanto la naturaleza como la relevancia de la investigación, así como los antecedentes de la comunidad científica. Por otra parte, se establece la línea de investigación, planteando el objetivo general y los objetivos específicos de dicho estudio. Además, se esboza el diseño de la investigación, concretando las etapas y la estructura de todo el proceso. Para finalizar, se explicará la metodología esgrimida, fundamentada sobre el propósito de estudio y, a raíz de ella, se detallan tanto las fases del proceso de la investigación como el método empleado.

En suma, la finalidad de la presente investigación es dar una respuesta adecuada, según la estructura en diferentes etapas, a la misión primordial de la exposición, el estudio y la explicación de los datos recogidos tras la visualización de las series de televisión seleccionadas con el objetivo de conocer cómo influyen estas sobre la población adolescente en nuestro país.

6.1. Justificación, relevancia y naturaleza de la investigación

Los jóvenes entre los 12 y los 18 años viven durante este periodo de sus vidas, la adolescencia, un proceso de cambio, el cual supone abandonar su niñez para adentrarse por completo en el mundo adulto. Sus gustos, intereses y aficiones cambian drásticamente durante este periodo. Esto provoca una ruptura con ese mundo infantil en el que estaban inmersos anteriormente, obligándoles a escoger y a experimentar nuevos hábitos, unas veces propiciados por su iniciativa y otras por el influjo de las modas y/o su grupo de iguales. Es por ello que, tal y como expresa Melendro (2014), se observa cómo se viven momentos de grandes inseguridades durante la adolescencia, así como debilidades, donde el paso de la niñez a la vida adulta se presenta con desigualdades, sin ser capaces de poder asegurar un futuro cierto. Según exponen García et al. (2013), el futuro laboral de las presentes generaciones es algo difuso debido a las situaciones sociales, culturales, económicas y políticas que se están generando. De este modo, y siguiendo lo ya expuesto por Caride (2013), la educación juega un papel fundamental en la formación y desarrollo de estas generaciones, ofreciendo la posibilidad de tener una igualdad de oportunidades entre los jóvenes.

En esta época de transición entre la vida infantil y la vida adulta, el joven debe aprender a gestionar nuevas situaciones y problemas para los que antes no estaba preparado, ya que sus necesidades estaban cubiertas. Siguiendo lo planteado por Caride y Varela (2015), los jóvenes, actualmente, poco tienen que ver con los adolescentes de hace dos décadas, ya que se exponen frente a nuevos interrogantes e incertidumbres debido a la influencia que reciben de las tecnologías existentes. Es, sin lugar a dudas, la enorme sobreexposición que tienen a estos dispositivos lo que les permite construir una nueva identidad personal y digital, basada en una elaboración de contactos y relaciones a través de las redes sociales disponibles (Sabater, 2014).

Por otra parte, Castelló (2010) afirmó que las series de ficción audiovisuales contribuyen a fortalecer la identidad y pertenencia a un grupo a través de diferentes recursos como son el humor, el tipo de lenguaje utilizado o las tramas y situaciones que se desarrollan en ellas. Por su parte, Morejón-Llamas (2020) señala que son muchas las investigaciones que hacen hincapié en que los jóvenes que consumen ficción seriada las entienden como un modelo de hábitos y costumbres de la realidad que les rodea y, de acuerdo con ellas, comienzan a elaborar sus propias realidades sociales. Según lo expuesto por Donstrup (2022), las series de televisión se han convertido en elementos de estudio interesantes, ya que gracias a este tipo de programación se pueden analizar y conocer los diferentes grupos sociales. A partir de estas, se apropián de las emociones narradas en las series y las extrapolan a su vida cotidiana, estableciendo lazos de unión entre su vida real y lo que ven en la ficción.

A través de las series de televisión, se muestran diferentes manifestaciones de la vida diaria que no hacen sino poner en escena los problemas cotidianos de la época contemporánea (Cambrá-Badii et al., 2019). Asimismo, a partir de lo indicado por García-Muñoz y Fedele en relación al placer de ver series de televisión:

Se puede vincular al escapismo de la realidad, a una forma de combatir el aburrimiento, o más sencillamente a una manera de relajarse, o puede estar ligado a la relación de identificación entre el público joven y los personajes de las series (2010, p.57).

Ante esta afirmación, las plataformas de contenidos audiovisuales, *Netflix*, *Amazon Prime Video* o *HBO*, han sabido rentabilizar estas series protagonizadas por adolescentes y dirigidas al público de esa edad, donde, tal y como afirman Raya-Bravo et al., “también tiene gran peso la reflexión sobre problemáticas actuales como la anorexia, el impacto de las redes sociales en la vida real, el *bullying* o la diversidad funcional” (2018, p.135).

A través de este trabajo se pretende conocer cuáles son las series de televisión que versan sobre el mundo educativo. Para ello, la selección deriva de aquellas series ambientadas en centros escolares y de este modo, comprender cuáles son las tramas en lo referente a la vida de los adolescentes. También, es importante conocer cuáles son los rasgos característicos de los personajes de las mismas. Para ello, se toman como referencia cuatro series populares de ámbito nacional e internacional (“*Merlí*”, “*HIT*”, “*Élite*” y “*Sex Education*”). A través de ellas se dan a conocer las diferentes problemáticas adolescentes, planteando diversas situaciones desde distintas perspectivas. En relación a este aspecto, se plantean una serie de interrogantes a los que se desea dar respuesta:

- **Pregunta 1.** ¿Existe una correlación entre los problemas que tienen en la actualidad los adolescentes y aquellos que se muestran en las series de televisión destinadas para ellos?
- **Pregunta 2.** ¿Qué roles y estereotipos se muestran a través de los personajes protagonistas de estas ficciones seriadas?
- **Pregunta 3.** ¿Se sienten realmente identificados los adolescentes con los protagonistas de las series de televisión?
- **Pregunta 4.** ¿Son estas series de televisión educativas?

Este estudio se explica a través de diferentes razones. Desde un punto comunicativo, proporciona conclusiones sobre las preferencias que tienen los adolescentes a la hora de consumir contenidos audiovisuales y cómo interactúa la audiencia juvenil sobre ellos. A nivel educativo, cabe destacar la relevancia que tiene la televisión, en general, y las series de ficción, en particular, para la construcción de la identidad en el adolescente. En este sentido además de conocer cuáles son las principales temáticas de las series de televisión y los principales rasgos de sus protagonistas, es necesario saber cómo afrontan los problemas los jóvenes y si estos se sienten identificados con los mismos, así como con los valores que estas transmiten y así, analizar su valor educativo.

6.2. Antecedentes de la investigación

La televisión se ha convertido en una herramienta de socialización, junto con el círculo de amigos, familiares y los centros educativos, llegando incluso a crear tendencias y modelos sociales, sobre todo, para los más jóvenes (Rodríguez et al., 2013). Del mismo modo, este medio de comunicación tiene un efecto en la creación de hábitos referentes a los valores, contribuyendo de manera positiva en el desarrollo de la identidad del adolescente (Medrano, 2008).

Según múltiples estudios, sobre el consumo de la televisión por los adolescentes, se ha podido destacar que las series son la programación por excelencia frente a otros géneros (Cuervo et al., 2016). Apuntando a Masanet (2016), evidencia una clara diferencia a la hora de escoger estas narrativas de acuerdo con el género favorito del telespectador. Si bien es cierto que en ambos casos el consumo diario de la televisión es elevado y se aprecian disimilitudes en la elección de la programación. Mientras que los chicos prefieren series de corta duración, en las que se narran situaciones cómicas, las chicas prefieren las series centradas en situaciones de la vida cotidiana y que pueden reflejarse en ellas. Pero si hay algo que destacar de este estudio, es que la mayoría de los jóvenes encuestados afirman estar interesados por aquellas series televisivas cuya temática estuviese vinculada en las relaciones de amistad entre los iguales, las relaciones amorosas, o problemas cotidianos para los adolescentes como son el alcohol o las drogas.

En el campo mediático, siempre ha resultado un tema atractivo dentro de la investigación, especialmente en el análisis de las relaciones familiares y sociales entre los más jóvenes. A todo esto, hay que sumar la enorme influencia que están tomando las TIC en la televisión digital, siendo esta un elemento que cada vez se encuentra más integrado en la rutina de los usuarios (Ugalde et al., 2017). Por lo tanto, sería un error creer que este medio de comunicación no ejerce una enorme influencia en la vida de las personas, sobre todo, en los adolescentes que no viven ajenos a esta realidad.

Los adolescentes confluyen en un periodo donde su personalidad se está formando y definiendo, y cualquier influencia externa que reciben conlleva cambios en su forma de ser y de actuar. Aguaded (2000) manifiesta que la pubertad es un periodo convulso y agitado, donde se producen numerosos cambios en el terreno de la personalidad, influyendo de manera directa en su formación y desarrollo hacia la edad adulta. Además, es necesario tener presente las enormes variaciones que se han llevado a cabo con los años en el terreno de la comunicación y la gran repercusión que esto está teniendo entre este sector de la población. Así lo expone el Libro Verde, redactado por la Comisión Europea (2013), al afirmar que los hábitos de consumo televisivo dentro de las familias han variado enormemente, afectando de manera directa a los jóvenes, que ven como la televisión digital o el control ejercido por los padres han influido sobre ellos.

En España, la televisión comienza a emitir a mediados de los años 50 y, rápidamente, se convierte en una de las principales actividades de ocio entre la población. En aquella época, el hecho de tener un aparato de televisión en casa se consideraba un elemento de lujo y exclusivo de una clase social determinada. En la actualidad se ha realizado un salto del mundo analógico al mundo digital, donde se puede disfrutar de la televisión, no solo a través del dispositivo del hogar, sino también a través de Internet. Asimismo, dicha evolución televisiva ha implicado un gran cambio en la programación destinada a los jóvenes, que han visto cómo se ha ido produciendo una gran transformación (García & Molina, 2008).

7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de realizar una adecuada investigación, es esencial llevarla a cabo de una manera metódica y estructurada, así como siguiendo una estructura lógica con el propósito de dar una respuesta adecuada a los objetivos de estudio planteados en esta Tesis Doctoral.

Según apunta Hernández-Sampieri et al., “la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (2014, p.4). Este trabajo de investigación supone una doble vertiente metodológica. Se considera necesario llevar a cabo una investigación basada en una metodología mixta, donde se combinen, por un lado, métodos cualitativos y, por otro lado, métodos cuantitativos. Al hablar de una metodología mixta, Hernández et al., destacan su importancia, ya que

Representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativos y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño del estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques (2010, p.21).

Esta investigación se centra en analizar la influencia y repercusión que tienen las series de televisión dirigidas al público adolescente en este colectivo desde un punto de vista educativo, así como conocer cuáles son los roles que en ellas se muestran sobre los comportamientos de los jóvenes. Para ello, se va a realizar una investigación mixta. Por un lado, se elabora una investigación cualitativa mediante la realización de un focus group con un grupo de adolescentes con el fin de conocer las series más populares en la actualidad para ellos, así como un análisis de contenido y de personajes de las cuatro series seleccionadas a raíz del focus group, estableciendo los tópicos y tendencias más observados. Por otra parte, se llevará a cabo una investigación cuantitativa a través de un cuestionario dirigido a la población adolescentes para conocer la opinión que tienen estos en relación a este tipo de series. Con el fin de lograr unos resultados fiables, se requiere de una muestra extensa, gracias a la cual se pueda desarrollar un estudio fiable.

7.1. Objetivos de estudio

Con el presente estudio de investigación, se pretende dar a conocer las principales series de televisión ambientadas dentro del terreno educativo. Para ello, se atenderá a su valor educativo y su influencia en la vida de los jóvenes que las visionan, así como la percepción que estos tienen sobre las mismas. Por lo tanto, se llevará a cabo un proceso de averiguación, análisis y exposición de los principales resultados y conclusiones basándose en los presente objetivos.

Objetivo general

El objetivo general de la presente Tesis Doctoral es analizar desde una mirada educomunicativa las series de ficción dirigidas al público adolescente con el fin de estudiar el consumo, los hábitos y la influencia de los contenidos sobre el sector juvenil español.

Objetivos específicos

En relación a los objetivos específicos, que recogen de una forma más detallada, los propósitos de este estudio son los siguientes:

- Conocer las temáticas en las series de televisión y su similitud con las dificultades que presentan en su vida diaria los adolescentes.
- Estudiar los personajes que se exponen en dichas series de televisión.
- Identificar los valores que transmiten a los jóvenes las teleseries a través de las cuatro series de televisión seleccionadas.
- Analizar los hábitos de consumo, así como la opinión de los telespectadores con los personajes y temáticas que aparecen en estos programas.

7.2. Etapas del proceso de investigación

Todo proceso de investigación debe de estar conformado por una serie de etapas, las cuales se encuentran estructuradas en diversas tareas, favoreciendo a la obtención de las finalidades propuestas. Estas fases enmarcadas dentro del proceso de investigación se encuentran estructuradas en cuatro pasos diferenciados: previa, teórica, analítica y conclusiva (Briones, 2012) (Figura 23).

Figura 23. Etapas del proceso de investigación

Fuente: Briones (2012).

- **Fase previa.** En un primer momento, se requiere realizar, por una parte, una revisión íntegra de literatura, llevando a cabo una lectura metódica y completa, y, por otro lado, proyectar cuál va a ser el marco de la investigación del proyecto en cuestión. Es fundamental, dentro de esta etapa, definir cuáles van a ser los objetivos de la investigación y delimitar la metodología a utilizar.
- **Fase del estado del arte.** Una vez realizada la búsqueda de las fuentes bibliográficas, se procederá a realizar el marco teórico, donde se expondrán los puntos más relevantes de los estudios ya realizados sobre asuntos relacionados con la educomunicación, la competencia mediática, el desarrollo de la narrativa transmedia, las series de televisión y las plataformas audiovisuales de contenidos bajo demanda. Todo ello, relacionado con el marco de influencia de los adolescentes.
- **Fase analítica.** Este es el momento donde se procederá a la recolección de los datos obtenidos en el proceso de investigación mediante los instrumentos utilizados para tal fin, los cuales se han desarrollado de la siguiente manera: focus group, análisis de contenidos sobre las series seleccionadas (estudio cualitativo), y, por otra parte, cuestionarios (estudio cuantitativo).
- **Fase conclusiva.** En la última etapa de la investigación, se procederá a realizar la redacción de la discusión y conclusiones, una vez que los resultados han sido expuestos. Asimismo, dentro de esta etapa es conveniente incluir los inconvenientes, que se han presentado a lo largo del estudio, así como exponer aquellas líneas de estudio que se puedan desarrollar en un futuro a raíz de los resultados obtenidos.

7.3. Estructura de la investigación

Dentro de este apartado se asentarán y describirán cuales son las fases llevadas a cabo a lo largo de todo el proceso de investigación, estableciendo un orden adecuado, ordenado y coherente, íntimamente vinculado a las etapas previamente mencionadas en el apartado anterior. Con el fin de comprender las etapas del proceso de investigación, se ha tomado como punto de referencia a Monje-Álvarez (2011).

Fase 1. Fase conceptual. El investigador debe exponer las interrogantes sobre las cuáles quiere arrojar una respuesta. Para ello, es conveniente estructurar de manera correcta, no solo las ideas que se poseen sobre el área de estudio que se pretende desarrollar, sino también aquello que se pretende conocer.

- a. **Paso 1. Formulación y delimitación del problema.** Previamente a realizar cualquier estudio de investigación es necesario delimitar qué temática se pretende investigar. Esta necesidad surge a raíz de la necesidad de dar soluciones a un problema o pregunta planteada, o bien, para profundizar sobre un estudio específico.
- b. **Paso 2. Revisión de literatura.** Definidas las bases de la investigación a realizar, se inicia un estudio del tema a analizar mediante una revisión bibliográfica exhaustiva. A través de este proceso, se constituye una exposición delimitada y definida.
- c. **Paso 3. Construcción de un marco teórico.** Por último, se realiza la redacción del marco teórico, evidenciando cuales son los últimos estudios llevados a cabo sobre un tema en concreto. Para ello, se escogen aquellas fuentes, teorías y datos que van a facilitar la correcta elaboración de un marco teórico.

Fase 2. Fase de planeación y diseño. Asentadas las bases teóricas, es importante definir las herramientas e instrumentos, así como la metodología empleadas con el fin de poder llegar a proporcionar respuestas a las interrogantes planteadas. Para esta fase, es indispensable efectuar una compilación de las referencias oportunas y beneficiosas, vinculadas con el área de estudio. En esta fase de la investigación, los pasos a seguir serían los siguientes:

- a. **Paso 4. Selección de un diseño de investigación.** De acuerdo con lo expuesto por Monje-Álvarez (2011, p.24)., “el diseño metodológico de una investigación es la determinación de estrategias y procedimientos que se seguirán para dar respuesta a un problema, y comprobar las hipótesis, manejando las dificultades que se encuentran a lo largo del proceso de investigación”. Resulta imprescindible concretar la metodología empleada, definiendo en qué momento va a ser usada.

- b. **Paso 5. Identificación de la población que se va a estudiar.** Al hablar de población, se hace referencia a un conjunto de personas, que poseen una serie de peculiaridades comunes, posibilitando la obtención de información precisa acerca del tema a analizar. A través de la muestra se logra obtener, mediante la observación de esta, una serie de deducciones necesarias para el estudio. Para una correcta selección de la muestra, es necesario concretar previamente los requisitos que deben tener todas y cada una de las personas que la conforman.
- c. **Paso 6. Selección de métodos e instrumentos.** Resulta necesario concretar, tanto la metodología como los instrumentos empleados para realizar el estudio con la mayor exactitud y fiabilidad posible. Una parte esencial es concretar cuáles van a ser los métodos de recogida de datos a usar con la finalidad de dar una respuesta adecuada a las preguntas planteadas.
- d. **Paso 7. Diseño del plan de muestreo.** Se aconseja, una vez llegado a este punto, actuar con un grupo de muestra, ya que los beneficios que posee son elevados. En busca de la fiabilidad, es preciso que los participantes se asemejen lo máximo posible al grupo final sobre el que se plantea la investigación.
- e. **Paso 8. Término y revisión del plan de investigación.** Con el fin de poder utilizar los instrumentos para la investigación, es necesario conocer el nivel de fiabilidad de los mismos. Es por ello que se requiere de un proceso de validación por parte de un comité de expertos, que valoren su nivel de adecuación para el estudio en cuestión.
- f. **Paso 9. Realización del estudio piloto y las revisiones.** Cuando el instrumento ha sido examinado y evaluado por un grupo de expertos en la materia, es conveniente ratificar su validez mediante la prueba correspondiente. Según Celina-Oviedo y Campo-Arias (2005), a través de este proceso de validación, se confirman dos componentes esenciales, el grado de validez, que va a corroborar si la cuantificación es correcta, y, la confiabilidad, que hace alusión a si el instrumento es capaz ofrecer la fiabilidad que se necesita.

Fase 3. Fase empírica. Una vez que el investigador esté en este punto, se realizarán las intervenciones necesarias para realizar el estudio. Los datos que recopilados deben de ser reales mediante los instrumentos, previamente seleccionados, elaborados y validados.

- a. **Paso 10. Recolección de datos.** Es necesario que, para obtener los datos, se elabore previamente un proyecto sobre las actuaciones requeridas para ejecutar esta fase con todas las garantías posibles.
- b. **Paso 11. Preparación de los datos para el análisis.** Con la obtención de los datos requeridos para el estudio es conveniente realizar las modificaciones necesarias, pudiendo detectar aquellos errores puntuales existentes y llegar a solucionarlos si esto fuese necesario.

Fase analítica. Es en este momento en el que se deben analizar los datos obtenidos. A través de ellos, se podrá llegar a las conclusiones finales del estudio. Los pasos que van a afianzar esta fase analítica son:

- a. **Paso 12. Análisis de datos.** Los datos por sí solos no aportan información, por lo que se requiere realizar un análisis de los mismos. En este proceso, es necesario que se realice de una manera ordenada, sistemática y cuidadosa.
- b. **Fase 13. Interpretación de resultados.** Esta fase le concede sentido al estudio. Se lleva a cabo el tratamiento de los resultados a través de la comparación entre ellos.

Fase 5. Fase de difusión. La última etapa de cualquier proceso de investigación es la de difusión, dando a conocer los resultados, así como las conclusiones extraídas del estudio llevado a cabo.

- a. **Fase 14. Comunicación de las observaciones.** Para concluir con el proceso de investigación, se requiere confeccionar un documento para difundir los resultados logrados, en el cual se precisarán todas las fases del proceso de investigación y los pasos que se han seguido para ello.
- b. **Fase 15. Aplicación de las observaciones.** Una vez finalizado el estudio, deben quedar reflejados todos aquellos elementos, que puedan ser objeto de sufrir modificaciones una vez finalizado el estudio.

8. METODOLOGÍA

Al hablar sobre metodología, se hace referencia a todo aquel proceso en el que se emplea el método científico con el propósito de llegar a alcanzar datos de relevancia válidos para la ciencia (Bisquerra-Alzina, 2004). En relación a lo que supone la investigación científica, Kerlinger la define como “una actividad sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales, a través de la cual se obtiene el conocimiento científico o ciencia” (1985, p.7).

Al comenzar cualquier estudio de investigación en una Tesis Doctoral, se generan diversas inquietudes al acometer los aspectos a examinar, como la relevancia que posee ese tema para la comunidad científica o plantear la viabilidad del proceso de investigación, así como los posibles obstáculos e inconvenientes, que se puedan presentar durante todo el proceso. Por ello, todas las cuestiones aquí planteadas dentro de este estudio y que son objeto de preocupación son afrontadas, tanto en el desarrollo del marco teórico como en el proceso de investigación. A lo largo de todo el desarrollo del presente trabajo se arrojarán resoluciones acerca de la visión educ comunicativa de la ficción televisiva dirigida al público adolescente, las temáticas que en ellas se tratan, la imagen ofrecida a los jóvenes a través de los protagonistas, o la opinión que estos programas les generan.

8.1. El proceso investigador: el método

Es importante conocer cuál es el método utilizado para llevar a cabo la presente investigación, atendiendo al objetivo general como a los específicos propuestos para ello. Cabe mencionar que el desarrollo de la presente Tesis Doctoral se centra en una metodología mixta, es decir, cualitativa y cuantitativa. Este estudio está caracterizado por ser un estudio exploratorio, siendo este un punto de partida para realizar futuras investigaciones al respecto con una muestra de mayor alcance y de carácter internacional.

A la hora de comenzar cualquier investigación, todo investigador debe poseer previamente conocimientos sobre la temática objeto de estudio, obtenidos a través de una amplia recogida de datos previa y comprensión de los mismos. Gracias a este proceso, se logrará tener una amplia visión sobre los estudios previos ya realizados. Si, por el contrario, no se posee un bagaje previo y se desconocen estudios e investigaciones ya realizadas acerca del tema a analizar, se requiere una mayor indagación y reflexión. Este hecho permite establecer las bases teóricas necesarias para realizar investigaciones futuras.

Al prestar atención a la presente investigación, se plantea la necesidad de estudiar las series de televisión, protagonizadas por actores en edad adolescente. Asimismo, están dirigidas a dicho público con el fin de conocer el valor educativo de las mismas, así como reflexionar, por una parte, los roles y estereotipos que ofrecen los personajes, y, por otro lado, las temáticas que a través de las series se transmiten a la audiencia.

Por otro lado, al proponer la existencia de un problema de ámbito académico y social, esto genera una serie de dudas, que deben de ser aclaradas. El marco conceptual ayuda al investigador a cimentar las bases teóricas de su estudio a través de teorías y conceptos ya publicados previamente. En este sentido, esta revisión de literatura apoyará, junto con los objetivos de estudio, los análisis pertinentes que deriven de esta investigación.

La propuesta de este estudio doctoral viene acordada desde el punto de vista de la repercusión e influencia, que tiene la ficción seriada entre el público adolescente. Este estudio guarda estrecha relación con la educomunicación, donde tanto educadores como profesionales de los medios de comunicación deben de comprometerse y trabajar en este campo. En este sentido, para dar respuesta a esta tesis, es necesario delimitar la metodología seleccionada. Por un lado, se llevará a cabo una metodología cualitativa a través de las técnicas de recolección de datos como son un focus group, así como el análisis de contenidos de las series sujetos de estudio. Por otro lado, a través de una metodología cuantitativa con el empleo de un cuestionario como instrumento de recogida de información se realizará la segunda parte del estudio para posteriormente triangular los datos obtenidos. Este será administrado a una muestra de población representativa con el fin de aportar datos fidedignos al estudio. Tanto los participantes en el focus group como los encuestados deben de tener una peculiaridad en común: ser adolescentes entre 12 y 18 años.

Una vez que la fase anterior se ha llevado a cabo satisfactoriamente, es el momento de iniciar las labores de investigación. Cuando la información necesaria ha sido recabada, se procederá a su estudio y explicación. En el caso de la investigación cualitativa en relación a las series, se procederá al análisis de datos mediante una matriz de análisis de contenidos, y en la investigación cuantitativa, se usará el programa estadístico SPSS para arrojar las evidencias más destacables de la investigación.

En relación al análisis de las series de televisión seleccionadas, hay que atender a cuatro bloques específicos: a) los aspectos técnicos de las series; b) un análisis formal que incluye, tanto aspectos estructurales como formales; c) una interpretación de la serie, donde se incluye la intertextualidad de la misma y su propuesta ética; d) y, por último, un análisis de los personajes protagonistas, teniendo en cuenta la construcción del personaje, así como su estilo de vida. Por su parte, en referencia al cuestionario, se estructura en torno a cuatro dimensiones específicas: a) el perfil socio–demográfico de los participantes; b) conocer sus hábitos de consumo en los medios audiovisuales; c) averiguar sus intereses sobre las series de televisión, en general; d) y, por último, sobre las series de televisión dirigidas al público adolescente.

Una vez desgranada la información, tanto del análisis de las series como de la encuesta, se podrá conocer cuáles son las principales temáticas emitidas por las series, los roles y estereotipos que los personajes muestran sobre los adolescentes en televisión, y la opinión que éstos tienen sobre la ficción seriada en relación a sus hábitos y consumo.

8.2. Metodología cualitativa

Al hablar de metodología cualitativa, Del-Rincón (1997) señala que esta es necesaria para debatir cualquier actitud de los individuos, que esté regulada por leyes genéricas y singularizada por estabilidades más profundas. Además, hace hincapié en la especificación y el entendimiento de todo aquel que es singular, sin tomar en consideración el conjunto de cosas. En este sentido, es importante aproximarse a una realidad enérgica, diversa y holística en lo relativo a la educación. Por su parte, Hernández-Sampieri (2014) destaca que se basa en la exposición y explicación, tanto de preguntas como de hipótesis a lo largo de todo el proceso de investigación. Esta planificación posibilita, por un lado, conocer cuales son las cuestiones más relevantes para el estudio llevado a cabo, y, por otro lado, permite corregir los posibles errores que de su análisis se derive y, de ese modo, proceder a responderlas. Asimismo, de acuerdo con lo expuesto por Sandín

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (2003, p.123).

Por otra parte, y continuado con el citado autor, las peculiaridades que presenta la investigación cualitativa se explican desde tres perspectivas (Tabla 5).

Tabla 5. Características de la investigación cualitativa		
Taylor & Bodgan (1987)	Eisner (1998)	Rossmann & Rallis (1998)
Es inductiva	Es un arte	Es creíble, gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental
Perspectiva holística	Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados	Se desarrolla en contextos naturales
Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador	El yo (propio investigado) como instrumento	Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas
Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia	Carácter interpretativo	Focaliza en contextos de forma holística
Suspensión del propio juicio	Uso del lenguaje expresivo	El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal
Valoración de todas las perspectivas	Atención a lo concreto, al caso particular	Naturaleza emergente
Métodos humanistas		Proceso basado en un razonamiento sofisticado, que es multifacético e interactivo
Énfasis en la validez		Fundamentalmente interpretativa
Todos los escenarios y personas son dignos de estudio		

Fuente: *Metodología de la investigación educativa*, Bisquerra (2004).

Según Eisner (1998), el uso de la metodología cualitativa dentro del ámbito de la educación cumple con una serie de características:

- Los análisis llevados a cabo se efectúan en ámbitos concretos. En este sentido, los estudios se desarrollan en un contexto cotidiano basados en eventos corrientes, facilitando la comprensión y alterando los datos lo menos posible.
- Las propiedades de esta investigación cualitativa poseen una doble perspectiva. Por un lado, conceder un significado a lo que se estudia y otorgar a los datos extraídos de un significado propio. Por otro lado, una vez que la información ha sido recogida, los investigadores son los responsables de dar respuestas, no solo a la descripción de lo que ocurre a través de estos datos, sino también tratan de proporcionar una explicación adecuada a por qué ocurre y proceder a realizar un análisis razonado.
- Se debe tener presente el lenguaje utilizado por parte del investigador. Entre los instrumentos utilizados dentro de una investigación cualitativa, cabe destacar la observación directa de los sujetos que intervienen en una investigación o las entrevistas detalladas, anotando todos los datos que de ellas se derivan.
- Lo fundamental es extraer la información concreta del tema estudiado seleccionado, profundizando en los detalles obtenidos.

8.2.1. Focus group

De acuerdo con lo expresado por Massot et al., (2004), un grupo de discusión, también conocido por su denominación inglesa *focus group*, es un método de investigación de carácter cualitativo, fundamentado en realizar una entrevista a un grupo de individuos con el fin de recoger datos relevantes sobre un tema de estudio determinado. Es por ello que la principal peculiaridad que se esgrime de esta técnica es que es de naturaleza eminentemente colectiva. Asimismo, gracias a esta técnica se ofrece al investigador la capacidad de conocer la realidad sobre un tema específico gracias a las opiniones de los participantes.

De acuerdo con Russi, “el grupo es una fábrica de discursos que hacen surgir uno solo, el del mismo grupo” (2008, p.81). Gracias a estos grupos de discusión, los participantes expresan sus opiniones, corroborando o enfrentándose a lo ya expresado por otros miembros de la actividad. Ello favorece que el moderador de la actividad genere una visión más amplia sobre la información que quiere recoger (Massot et al., 2004).

En lo que al número de participantes se refiere, Creswell (2005) es de la opinión de establecer criterios dependiendo del asunto tratado. Si la intensidad de la temática es elevada o existen emociones profundas, el número de participantes debe oscilar entre tres y cinco personas. Por otra parte, este rango se puede elevar a un total de entre seis y diez individuos si la temática de la reunión alude a asuntos más ligeros y livianos.

Es necesario tener en cuenta que, a la hora de planificar un grupo de discusión, es conveniente delimitar, tanto el objetivo como las peculiaridades de las personas que participan en dicho proyecto, además del planteamiento del problema (Kreger & Casey, 2008).

Como en toda técnica de análisis, y de acuerdo con lo expresado por Hernández-Sampieri (2014), el grupo de discusión también posee unas etapas determinadas, que se deben de seguir con el fin de garantizar el éxito de la actividad.

1. Se establece un número aproximado de participantes y sesiones que se van a llevar a cabo.
2. Se especifican las características de los sujetos que van a formar parte del grupo de discusión. En este punto, es el propio investigador el que lo puede determinar de antemano o ir modificándolo según se desarrollen las sesiones programadas.
3. Una vez establecido el perfil del participante, se procede a buscar la muestra y a hacerles partícipes de la misma.
4. Para la celebración de la sesión, se escogerá un sitio que reúna las condiciones apropiadas para la celebración de la misma, procurando siempre el bienestar del participante. Es fundamental especificar qué se va a tratar durante el desarrollo de la actividad.

5. Una vez iniciada la reunión, es fundamental que el responsable de la actividad establezca un ambiente seguro y de confianza entre las personas que integran el grupo. Durante el desarrollo del grupo de discusión, es conveniente pedir la opinión de los participantes, realizar cuestiones o intercambiar puntos de vista diferentes. Se aconseja grabar la sesión con el fin de poder analizar a posteriori el contenido de las aportaciones de los participantes.
6. Para finalizar, hay que redactar el informe final donde se incluyan:
 - Datos básicos de los participantes. Edad, género, nivel académico y resto de información necesaria.
 - Fecha y duración de la sesión.
 - Información donde se incluyan todos los elementos del desarrollo de la sesión, destacando los resultados de la misma.
 - Observaciones que el moderador de la actividad considere oportuno.

8.2.1.1. Estructura y procedimiento

De acuerdo a lo explicado anteriormente, el grupo de discusión que se ha llevado a cabo está compuesta una batería de 19 preguntas, que responden a los objetivos propuestos para este estudio (Ver en Anexo I, p.384). Este trata de conocer cuáles son las series de televisión más populares y cuya temática está enfocada, fundamentalmente, al público adolescente, así como entender cuáles son sus hábitos de consumo.

El *focus group* fue grabado en audio y analizado con el apoyo del software *MaxQDa*. En su aplicación se tuvo en cuenta las fases tradicionales establecidas por Bardin (1986): preanálisis, formación del sistema de categorías, codificación y análisis. Tras la transcripción íntegra se procedió a un proceso de codificación.

Para ello, se generó deductivamente una matriz de códigos proyectada desde las principales bases teóricas del proyecto (Tabla 6).

Tabla 6. Categorías de análisis para el focus group		
Objetivos	Categorías	Códigos
1. Averiguar el perfil socio–demográfico de los participantes	Género	GE-1
	Edad del participante	ED-1
	Etapa educativa que se estudia en el centro educativo	EE-1
	Comunidad Autónoma de residencia	CA-1
2. Conocer los hábitos de consumo audiovisual	Consumo de televisión entre semana	CS-2
	Consumo de televisión fines de semana	CF-2
	Medio utilizado	MU-2
	Plataformas de pago preferidas para el consumo de contenidos audiovisuales	PP-2
3. Analizar el consumo de las series de televisión	Consumo de series de televisión	CS-3
	Número de series de televisión que se consumen	NS-3
	Preferencia de series de televisión nacionales o internacionales	NI-3
	Tipo de series consumidas	TP-3
	Visionado de series individual o colectivamente	IC-3
4. Investigar cuáles son las series de televisión educativas más populares entre la población adolescente	Consumo de series de televisión educativas	CS-4
	Diferencias entre series educativas y otro tipo de series	DS-4
	Ayuda de estas series a mejorar y/o ampliar contenidos o valores	AS-4
5. Descubrir las series de televisión más populares en la actualidad por los adolescentes	Elección de las tres series favoritas	SF-5
	Preferencia por una serie de televisión sobre esas tres	PS-5
	Vinculación de estas series con las redes sociales	RS-5
	Vinculación de estas series con lo estudiado	VS-5

Fuente: Elaboración propia.

8.2.1.2. Muestra de estudio

La muestra utilizada para realizar el grupo de discusión está formada por 15 adolescentes, entre 14 y 17 años de edad, siendo esta una muestra intencional, ya que se han escogido a los participantes según el criterio de la investigadora. Para llevar a cabo esta sesión, se procedió primero a pedir el consentimiento informado a los padres de los adolescentes (Ver Anexo II, p.386), explicándoles el propósito de este encuentro, el medio a través del cual se iba a desarrollar y el tratamiento de la información que en dicho encuentro se generaría. A causa de la pandemia ocasionada por la Covid-19, la reunión se realizó a través de la plataforma para videoconferencias *Jitsi Meet* el 14 de noviembre de 2020.

8.2.2. Análisis de contenido

Al hablar de las teorías que trabajan el análisis de contenido como método de investigación, se debe de hacer referencia a los primeros investigadores que asentaron las bases del mismo. De acuerdo con Berelson (1952), el análisis de contenido es un instrumento de investigación utilizado para la explicación de manera neutral, organizada y metódica de las temáticas en torno a las cuales gira la comunicación a estudiar. Por su parte, Krippendorff (1980) manifiesta que el análisis de contenido es un excelente método dentro del ámbito de la investigación cualitativa en el área de la comunicación, cuyo principal propósito es el de examinar estricta y metódicamente el origen de aquellos mensajes establecidos dentro de todo acto comunicativo. Sin embargo, es probablemente Bardin, quien mejor refleja su significado al afirmar que es

El conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cualitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (1996, p.32).

Para realizar el análisis de las series de televisión seleccionadas, se ha tomado como punto de referencia el esquema presentado por López y Nicolás (2015), estructurado en cuatro grandes bloques:

1. Aspectos generales de análisis de la serie
2. Análisis formal
 - 2.1. Elementos estructurales
 - 2.2. Aspectos formales: elementos del lenguaje
3. Interpretación
 - 3.1. Intertextualidad
 - 3.2. Propuesta ética de la serie
4. Análisis del personaje
 - 4.1. Construcción del personaje
 - 4.2. Estilo de vida

8.2.1.1. Dimensiones y variables de estudio

Para realizar un adecuado análisis de contenido de las series de ficción, se ha considerado necesario realizar una tabla de categorías, donde queden reflejados y desgranados los aspectos a estudiar.

A través de ella, se llevará a cabo la categorización y codificación de cada uno de los aspectos a analizar. Así, en este estudio se han desarrollado cuatro categorías de análisis y, en cada una de ellas, se han establecido diferentes dimensiones, facilitando un adecuado análisis de contenido de las series objeto de estudio (Tabla 7).

Tabla 7. Categorías análisis de contenido de las series de televisión			
Categoría	Dimensiones	Subdimensiones	Códigos
Aspectos generales de análisis de una serie	Identificación	Título	AIT
		Fecha de estreno	AIE
		Fecha de finalización	AIF
		Número de temporadas	AIN
		Número de capítulos	AIC
	Tipo de serie	Serie unitaria	ATU
		Serie seriales	ATS
		Serie mixta (unitaria y serial)	ATM
	Género	Sitcoms	AGS
		Histórico–costumbrista	AGH
		Documentales	AGD
		Thrillers	AGT
		Familiares	AGF
		Ciencia–ficción	AFCF
		Crímenes	AGC
		Terror	AGTE
		Dramas políticos o sociales	AGPS
		Comedias irreverentes	AGCI
		Comedias dramáticas	AGCD
		Animadas	AGA
		Fantástica	AGFA
		Médicas	AGM
		Superhéroes	AGSU
		Westerns	AGW
		Juveniles o infantiles	AGJ
	Producción	Director	APD
		Productor	APP
		Televisión comercial/restringida	APT
		Canal/Plataforma distribución	APC
Interpretación	Temáticas	Contenidos	ITC
		Escenarios	ITE
	Propuesta ética de la serie	Tipo de sociedad	IPT
		Valores morales	IPV
		Tipo de vida	IPTP
Análisis de los personajes	Aspectos socio–demográficos	Principales/Secundarios	PPS
		Hombre/Mujer/Binario	PHMB
		Edad	PED
		Heterosexual/Homosexual/Bisexual	PHHB
		Nacionalidad	PNA
		Formación académica	PFA
	Personajes principales	Construcción de sus actos	PCA
		Comportamiento	PCO

Fuente: Elaboración propia.

8.2.1.2. Muestra Merlí, HIT, Élite y Sex Education

Para realizar el análisis de contenido, se atiende a un total de cuatro series de televisión de producción española, extraídas tras haber llevado a cabo el focus group: “*Merlí*”, de TV3, *HIT*, de TVE 1, “*Élite*”, de *Netflix*, y una de producción inglesa: “*Sex Education*”, de *Netflix*. En este sentido, con el fin de conocer la selección de la muestra, resulta necesario, a continuación, identificarlas.

“*Merlí*” es una serie de producción española. Creada y producida por actor Lozano, es emitida en un primer momento por la televisión catalana TV3 entre el 14 de septiembre de 2015 y el 15 de enero de 2018 y consta de tres temporadas con un total de 40 capítulos, estando actualmente disponible en la página web de RTVE Play y la plataforma audiovisual *Amazon Prime Video*. La serie gira en torno a un profesor de filosofía, “*Merlí*”, quien llega nuevo a un instituto y enseguida es capaz de captar la atención de los alumnos gracias a sus métodos pedagógicos poco convencionales. Este hecho provocará la desconfianza entre sus compañeros de trabajo, así como entre los padres de los estudiantes. La principal peculiaridad de este docente es que trata temas interesantes para los jóvenes (la libertad de expresión, la mentira, el alcohol o las drogas, entre otros) mediante el establecimiento de un paralelismo con diferentes filósofos.

“*HIT*” es una serie de ficción española. Es una idea original de Radio Televisión Española y actualmente está disponible tanto en la página web de RTVE Play en las plataformas audiovisuales *Amazon Prime Video*, *HBO* y *Disney+* que estrenó su primera temporada el 21 de septiembre de 2020, la segunda temporada fue estrenada el 21 de octubre de 2021 y se ha confirmado una tercera temporada y hasta la fecha cuenta con un total de 20 episodios. La historia narra como un afamado pedagogo, Hugo Ibarra Toledo, conocido popularmente entre sus conocidos y allegados por su acrónimo HIT, entra a formar parte de la plantilla de profesores de un instituto de Educación Secundaria para trabajar con un grupo de nueve adolescentes, que presentan problemas de conducta. Su principal objetivo es reconducirlos y tratar con ellos temas tan peliagudos durante la adolescencia como la soledad, el uso de las redes sociales o las relaciones sexuales. Sus métodos pedagógicos poco ortodoxos son cuestionados por sus compañeros y los padres de los alumnos.

“*Élite*” es una serie de ficción televisiva de producción española y es original de la plataforma *Netflix*, por lo que únicamente se puede visualizar en dicha plataforma. La primera temporada fue estrenada el 5 de octubre de 2018 y, hasta la fecha, se han estrenado un total de cinco temporadas con un total de 40 capítulos, estando pendiente de estreno la sexta y séptima temporadas. Esta serie narra el día a día de la vida de un grupo de adolescentes, que asisten a un colegio privado elitista en el que se integran tres estudiantes nuevos, becados y que proceden de clase media-baja. Esto evidenciará las diferencias sociales entre ellos. Asimismo, las tramas de los personajes giran en torno a un asesinato de una alumna, que se produce dentro del centro educativo.

“*Sex Education*” es una serie de televisión de origen británico y es una producción original de la plataforma *Netflix* por lo que, al igual que la serie anterior, está disponible solamente en esta plataforma. Actualmente, cuenta con un total de tres temporadas y un total de 24 episodios, estando confirmada dos temporadas más. Fue estrenada la primera temporada el 11 de enero de 2019. Sus tramas argumentales versan alrededor de su personaje principal, Otis, un adolescente que no muestra ningún interés hacia todo aquello que tenga que ver con el sexo. Sin embargo, todo esto cambia cuando es capaz de sentirse útil entre sus compañeros de instituto al ofrecerles consejos sobre educación sexual, hecho que le llevará a crear un negocio con una compañera de clase sobre asesoramiento en dicha materia.

8.3. Metodología cuantitativa

La investigación de carácter cuantitativo es aquella que estudia hechos que son objeto de ser medidos mediante el uso de instrumentos de carácter estadístico, estando sus resultados y conclusiones sustentadas sobre datos numéricos y de cuantificación (Sánchez-Flores, 2019). Además, Hernández-Sampieri (2014) afirma que la metodología cuantitativa tiene como principal característica que es secuencial y, al mismo tiempo, es probatoria. Para que esta metodología sea eficaz, es imprescindible que se realicen las diferentes etapas de manera precisa y estricta, tal y como se muestra en la Figura 24.

Figura 24. Proceso cuantitativo



Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se expone en la figura anterior, una etapa sigue a otra y todas son esenciales para lograr el objetivo del estudio propuesto, por lo que no se puede sustituir o eludir ninguna fase. En este sentido, el principal objetivo del método elaborado para esta investigación es estudiar la ficción seriada dirigida al público adolescente para comprender el comportamiento de la audiencia juvenil en relación al consumo, costumbres y repercusión que tienen este tipo de programación en este sector de la población en España. A través de este trabajo de investigación se pretende lograr un modelo bien estructurado y delimitado mediante el cual se pueda entender y explicar, desde un punto de vista educocomunicativo, aquellos contenidos audiovisuales visionados con el fin de saber asimilarlos y comprenderlos desde una actitud crítica y sensata.

8.3.1. Encuesta

La encuesta es uno de los instrumentos más utilizados a nivel científico debido, en gran medida, a su sencillez y facilidad de uso. A través de este tipo de investigación, permite recoger datos relevantes, ofrecidos por los participantes en el estudio, facilitando la obtención de conclusiones a partir de los resultados alcanzados (Torrado-Fonseca, 2004). Según Huneus (2009), las encuestas son instrumentos usados dentro del campo de la investigación y su implantación y utilización son de uso bastante moderno. A pesar de ello, este instrumento se ha afianzado y consolidado con el paso del tiempo, llegando a convertirse en realmente eficiente y beneficioso para los estudios que se plantean dentro de cualquier área de investigación.

8.3.2. Estructura y recolección de datos

En relación a las fases presentadas en una encuesta, y siguiendo los planteamientos expuestos por Monje-Álvarez (2011), estas deben de seguir un orden preestablecido.

1. **Determinar el método usado para llevar a cabo la encuesta.** Dentro del contexto de esta Tesis Doctoral, el método que se ha aplicado está basado en una metodología mixta, tanto cualitativa como cuantitativa, cuyo enfoque es, eminentemente, descriptivo, ya que pretende sacar a la luz la influencia que tienen los hechos analizados sobre la muestra de población seleccionada.
2. **Exponer los objetivos.** El principal propósito de esta encuesta es conocer los hábitos y costumbres de los jóvenes en el consumo de contenidos audiovisuales, relacionado directamente con las series de televisión dirigidas al público adolescente.
3. **Fijar el alcance de la encuesta.** Para esta investigación, se ha focalizado como eje principal de población de estudio adolescentes españoles entre 12 y 18 años. Para ello, han participado un total de 1.845 jóvenes de la Comunidad Autónoma de Madrid, gracias a la colaboración de diferentes centros educativos localizados en dichas áreas y que, voluntariamente, se han ofrecido para participar en el presente estudio.
4. **Selección de la técnica de encuestado.** A la hora de llevar a cabo una encuesta, no solo es importante diseñarla, sino también conocer la manera en la que va a ser distribuida. En esta ocasión, se ha optado por realizar una encuesta a través de la aplicación *Google Forms* y elaborar, así, un test de autoevaluación, el cual se hará llegar a los participantes

5. Elaboración del instrumento de encuesta. Para esta Tesis Doctoral, se ha elaborado un cuestionario conformado por un total de 19 ítems y dividido en cuatro dimensiones específicas: a) perfil socio – demográfico, b) los hábitos de consumo en los medios audiovisuales, c) las series de televisión y, por último, d) las series de televisión para adolescentes: “*Élite*”, “*Merlí*”, “*HIT*” y “*Sex Education*” (Ver en Anexo III, p.387). Cabe diferenciar que, en las dos primeras dimensiones, los ítems son de preguntas cerradas, mientras que, en la tercera y cuarta dimensión, las preguntas están estructuradas en torno a preguntas cerradas, así como preguntas formuladas de acuerdo con la escala de Likert tipo 4, donde 1 significa totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo.

6. Estudio piloto para determinar las características del instrumento. Llegados a este punto, resulta imprescindible realizar un control del instrumento con el fin de poder comprobar el grado de adecuación del mismo. Para ello, se solicita la colaboración de un comité de experto en la materia, siendo todos ellos doctores en el área, arrojando información útil e imprescindible para la configuración final de la encuesta. Los expertos consultados han sido los siguientes:

- Dra. Lucy Andrade Vargas (Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador)
- Dr. David García Marín (Universidad Rey Juan Carlos, España)
- Dra. Erika Lucía González Carrión (Universidad Nacional de Loja, Ecuador)
- Dr. Sixto González Villora (Universidad de Castilla – La Mancha, España)
- Dra. Beatriz Legerén Lago (Universidad de Vigo, España)
- Dra. Eva Matarín Rodríguez – Peral (Universidad Rey Juan Carlos, España)
- Dr. Mario Rajas Fernández (Universidad Rey Juan Carlos, España)
- Dra. Diana Rivera Rogel (Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador)

7. Validación del instrumento de análisis. Una vez recibidas las respuestas por parte de los expertos a través del pertinente instrumento de evaluación, se procede a crear una matriz con el propósito de calcular la fiabilidad del instrumento gracias al software estadístico *SPSS*, atendiendo al índice de fiabilidad, *Alpha de Cronbach*. De acuerdo con Hernández et al., (2003), para que un instrumento sea válido y tenga la fiabilidad correcta, es requisito imprescindible que alcance un valor que sea igual o superior a 0,7, siendo necesario volver a elaborar el instrumento si la fiabilidad es inferior. Por lo tanto, atendiendo a esta información, se puede confirmar que el instrumento de análisis cumple los requisitos óptimos para la investigación, ya que se ha obtenido un resultado final de ,990, indicando que el grado de fiabilidad es excelente. Esto permite emplear el instrumento para la recolección de datos del estudio.

8. **Trabajo de campo.** Es el momento en el que la encuesta se distribuye por la población seleccionada, alcanzando un total de 1.845 encuestados. Para ello, se acudirán a diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid que impartan enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, tanto de titularidad pública como concertada y privada. Cuando los participantes estén respondiendo al cuestionario, contarán en todo momento con toda la ayuda necesaria para su elaboración, es decir, tanto por el profesor tutor que está presente en todo momento en el aula, así como por la investigadora responsable del estudio. Este proceso se llevó a cabo de abril a mayo de 2022.
9. **Procesamiento de la información.** Una vez finalizado el trabajo de campo, es el momento de extraer los datos recolectados. Con el fin de tratar adecuadamente los datos y obtener el cálculo, tanto de la desviación típica como de la media se ha usado el *software* estadístico *SPSS* para tal fin. Este es un estudio descriptivo a través de la recolección de datos.
10. **Análisis e interpretación de los datos.** Cuando los datos han sido extraídos, es el momento de realizar el análisis oportuno y, asimismo, proceder a descifrarlos y entenderlos.
11. **Elaboración del informe final.** En el último paso, y una vez que se ha realizado el análisis pertinente, es conveniente detallar los resultados obtenidos, así como las conclusiones extraídas.

8.3.3. Muestra de estudio

De acuerdo con lo expuesto por Rodríguez-Gómez et al., la selección de la muestra se explica como

Una tarea continuada en la que se pone en juego diferentes estrategias conducentes a determinar cuáles son las personas o grupos que, en cada momento de trabajo de campo, pueden aportar la información más relevante a los propósitos de la investigación (1996, p.136).

Resulta fundamental establecer cuál va a ser la población objeto de estudio, siendo este proceso una resolución intencional para la presente investigación. Asimismo, es conocida esta técnica como muestreo teórico o motivado. De acuerdo con Glaser & Strauss, este es “un proceso de recopilación de datos para generar teorías en el que el análisis recoge, codifica y analiza sus datos y decide qué datos recoger y dónde encontrarlos con la intención de desarrollar su teoría” (1967, p.45).

El análisis comparativo que se ha llevado a cabo se ha estructurado en torno a varios niveles. En un primer nivel, de carácter conceptual, vinculado a la elección de los grupos que van a formar parte del estudio; en un segundo nivel, de tipo explicativo, de acuerdo al nivel educativo de estos; y en una última fase, estableciendo una comparación de los grupos, permitiendo aumentar las opciones de recoger diversos datos dentro de una misma categoría. Para la selección de la muestra de una manera fiable, se han obtenido los datos oficiales de la página web del Instituto Nacional de Estadísticas (www.ine.es/) estableciendo para la delimitación de la muestra el género, la edad y la zona geográfica donde viven en España.

Para calcular el número exacto de la muestra se han tenido en cuenta los siguientes aspectos. Primero, se debe calcular el porcentaje según el género de acuerdo con el universo total de la muestra. A continuación, se calculará según el porcentaje obtenido, multiplicando por la muestra total de población y dividido por cien la cantidad exacta de personas por estratos a analizar. Los datos cuantitativos de cada una de las poblaciones por zonas geográficas y edades se muestran a continuación (Tablas 8 y 9).

Tabla 8. Variables cuantitativas de la Comunidad de Madrid de 10 a 14 años			
Variable	Hombre	Mujer	Total
Comunidad de Madrid	186.049	176.436	362.485

Fuente: Basado los datos obtenidos por el INE (2021).

Tabla 9. Variables cuantitativas de la Comunidad de Madrid de 15 a 19 años			
Variable	Hombre	Mujer	Total
Comunidad de Madrid	176.422	168.495	344.917

Fuente: Basado los datos obtenidos por el INE (2021).

Una vez obtenidos los datos de los adolescentes de la Comunidad de Madrid, se elabora el cálculo del total de la muestra representativa. Para ello, se debe tener presente el tamaño de la población, el nivel de confianza y el margen de error.

La fórmula empleada para calcular la muestra es la siguiente:

$$\text{Tamaño de la muestra} = \frac{Z^2 \times (p) \times (p - 1)}{C^2}$$

Donde:

Z = Nivel de confianza

p = Tamaño de la población

C = Margen de error

Una vez realizado el cálculo de las variables, se han obtenido los siguientes datos (Tabla 10).

Tabla 10. Muestra infinita del estudio de la Comunidad de Madrid				
Comunidad Autónoma	Tamaño de la población	Nivel de confianza	Margen de error	Tamaño de la muestra
Comunidad de Madrid	707.402	99%	3%	1.845

Fuente: Basado los datos obtenidos por el INE (2021).

Una vez que el instrumento de recolección haya sido completado, se procederá al análisis de los datos para dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio: estudiar las series de televisión dirigidas al público adolescente, identificando los hábitos de consumo en materia televisiva, así como la repercusión que estos contenidos presentan sobre los jóvenes.

RESULTADOS

9. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo esta investigación, en un primer momento, se ha procedido a realizar un grupo de discusión con un grupo de 15 jóvenes madrileños con el fin de determinar cuáles son las series de televisión dirigidas al público adolescente, donde se dará a conocer el perfil socio – demográfico de los participantes, así como el consumo de contenidos audiovisuales que realizan y su opinión sobre las series de televisión, en general, y las series de televisión para adolescentes, en particular. La realización de este estudio cualitativo proporcionará las claves necesarias para determinar cuáles son las series de televisión que en la actualidad suele ver la población adolescente y poder, así, realizar un análisis exhaustivo de aquellas que, según los participantes, son más populares entre este sector de la población.

A continuación, se ha realizado un análisis de contenido y de los personajes protagonistas de las series de televisión seleccionadas con el propósito de, por una parte, determinar cuáles son las temáticas que en estas series se muestran sobre la vida de los adolescentes y, por otra parte, entender los roles y estereotipos transmitidos a través de los personajes protagonistas de dichas series. Este estudio cualitativo permitirá generar una imagen completa sobre cuáles son los mensajes emitidos a los adolescentes a través de las producciones de ficción seriada.

Para finalizar, y una vez que el estudio cualitativo se ha realizado, se procede a llevar a cabo el estudio cuantitativo de esta investigación, mediante un cuestionario en el que participará una muestra representativa de adolescentes de la Comunidad de Madrid.

10. DATOS CUALITATIVOS: FOCUS GROUP Y ANÁLISIS DE CONTENIDO

10.1. Focus group

Gracias a esta herramienta, existe un primer acercamiento y toma de contacto con los hábitos de consumo audiovisual y, además, arroja información relevante relativa a cuáles son las series de televisión para adolescentes más populares en la actualidad.

10.1.1. Perfil socio–demográfico

Entre las principales actividades que los adolescentes realizan durante su tiempo libre es consumir contenidos audiovisuales, especialmente series de televisión. Para comenzar con el análisis del *focus group*, se atenderá al primer objetivo propuesto, conocer el perfil socio–demográfico de los participantes en el mismo.

De los 15 participantes en este grupo de discusión, 11 de ellos eran chicas y 4 chicos (GE-1), y sus edades están comprendidas entre los 14 y los 17 años de edad (ED-1). Cursan estudios de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio (EE-1). A continuación, se puede observar la información detallada sobre el perfil socio – demográfico (Tabla 11).

Tabla 11. Perfil socio–demográfico focus group		
Género	Edad	Curso
Chico	14	3º Educación Secundaria Obligatoria
Chica	14	3º Educación Secundaria Obligatoria
Chica	14	3º Educación Secundaria Obligatoria
Chica	14	3º Educación Secundaria Obligatoria
Chica	14	4º Educación Secundaria Obligatoria
Chico	15	4º Educación Secundaria Obligatoria
Chico	15	4º Educación Secundaria Obligatoria
Chico	15	4º Educación Secundaria Obligatoria
Chica	15	4º Educación Secundaria Obligatoria
Chica	15	4º Educación Secundaria Obligatoria
Chica	16	1º Bachillerato
Chica	16	1º Bachillerato
Chica	17	2º Bachillerato
Chica	16	Ciclo Formativo de Grado Medio
Chica	16	Ciclo Formativo de Grado Medio

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la edad de los participantes en este grupo de discusión, se han obtenidos los siguientes resultados. Existen dos grupos de edad mayoritarios a partes iguales (ED-1), los participantes que tienen 14 y 15 años de edad (33,3%), seguido por los integrantes que tienen 16 años de edad (26,7%), convirtiéndose en el grupo minoritario los participantes con 17 años de edad (6,7%).

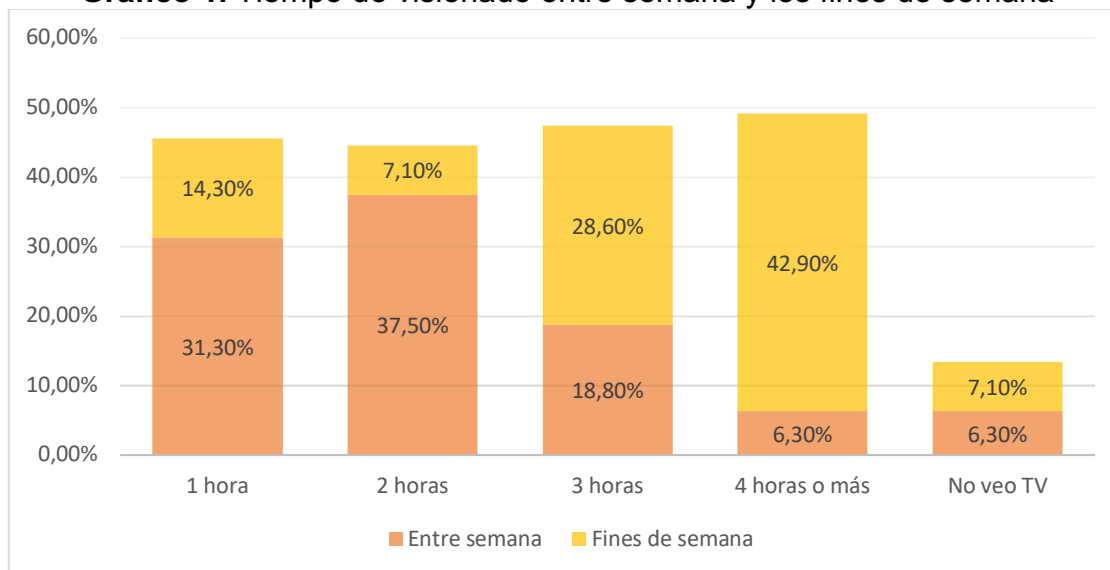
En relación a los estudios que cursan los participantes (EE-1), se aprecia como el grupo mayoritario cursan estudios de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (40%), seguido por los que estudian 4º de Educación Secundaria obligatoria (26,7%). Además, también participaron estudiantes de la etapa educativa de Bachillerato, donde los alumnos de 1º de Bachillerato representan el 13,3% de la muestra total y los de 2º de Bachillerato el 6,7%. Por último, también participaron alumnos de Ciclos Formativos de Grado Medio, quienes suponían el 13,3% del total.

10.1.2. Hábitos de consumo audiovisuales

Dentro de este apartado, se dan a conocer los hábitos de consumo audiovisual que presentan los adolescentes participantes en este grupo de discusión, señalando el número de horas que consumen al día durante la semana la televisión (CS-2), así como el número de horas que consumen al día durante los fines de semana (CF-2). Por otra parte, se identificarán cuáles son los medios audiovisuales que utilizan para ver dichos contenidos audiovisuales (MU-2) y, por último, conocer cuáles son las plataformas audiovisuales que más usan para visionar contenidos audiovisuales actualmente (PP-2).

En relación a las horas en las que ven la televisión, se hace una diferenciación entre el tiempo que le dedican cada día entre semana (CS-2) y los fines de semana (CF-2). Se observa cómo durante la semana, la mayoría suele ver la televisión una media de dos horas al día (37,5%), seguido muy de cerca de los que afirman que solo ven una hora al día la televisión (31,3%). Sin embargo, esta realidad se transforma los fines de semana, ya que los jóvenes admiten consumir la televisión cuatro horas o más al día (42,9%), seguido por los que expresan que ven la televisión los fines de semana tres horas al día (28,6%) (Gráfico 1).

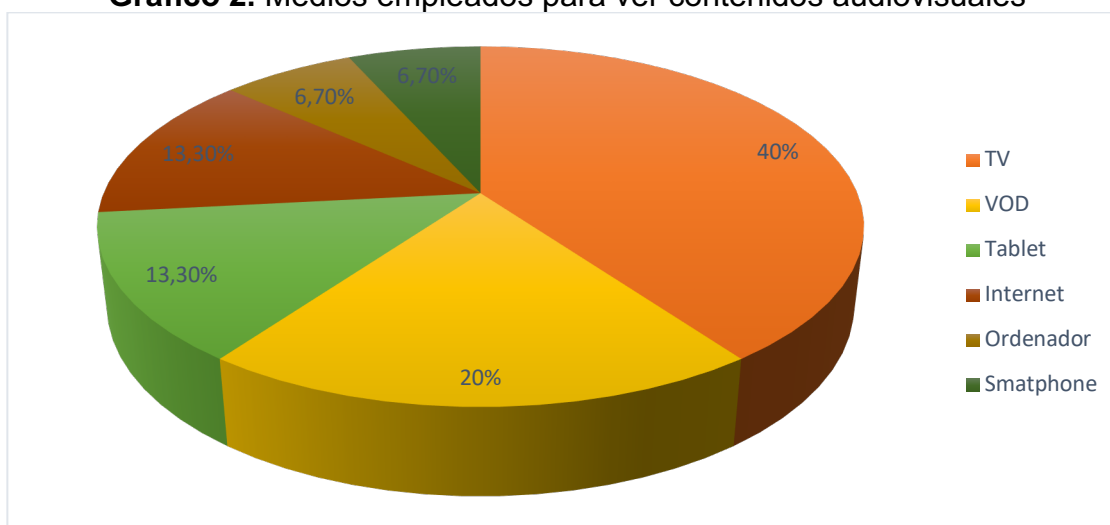
Gráfico 1. Tiempo de visionado entre semana y los fines de semana



Fuente: Elaboración propia.

Resulta necesario conocer cuál es el medio más empleado (MU-2) por este grupo de jóvenes para consumir sus contenidos audiovisuales preferidos. En este sentido, destaca la preferencia por la televisión (40%), seguida por las plataformas de vídeo bajo demanda, también conocidas por su nomenclatura inglesa VOD, con un total del 20% de los participantes (Gráfico 2).

Gráfico 2. Medios empleados para ver contenidos audiovisuales



Fuente: Elaboración propia.

A la hora de expresar su opinión sobre por qué escogen un medio y no otro para visionar contenidos audiovisuales, destacaban las siguientes aportaciones a este respecto:

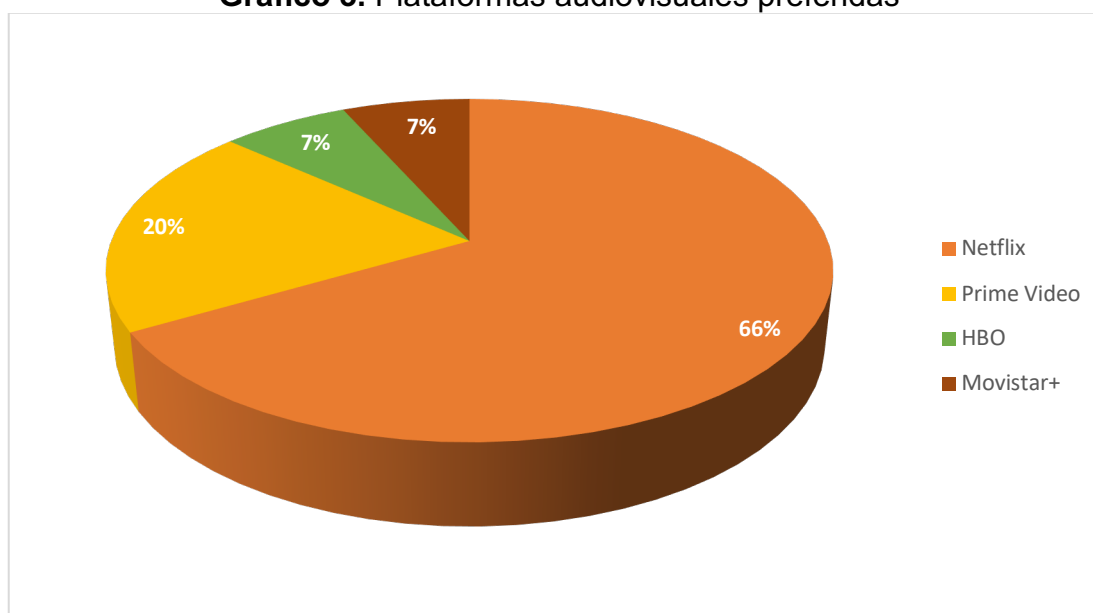
Este año estamos viviendo una situación complicada por la pandemia. Eso ha hecho que usemos más el ordenador, las Tablets, y todo este tipo de aparatos. Cuando veo una serie, o una película o un programa de televisión me apetece hacerlo en otro medio diferente, por eso escojo la televisión. (Chico, 16 años, MU-2).

Yo veo la televisión mientras como o ceno con mis padres y mis hermanos, pero para ver lo que a mí me gusta uso la Tablet y lo veo o bien en mi habitación yo sola, o bien en el salón con los cascos puestos (Chica, 17 años, MU-2).

Yo, sin embargo, veo series o películas en Internet. No sé, no me cansa verlas por ahí, porque una cosa son las clases que sí que me cansan más y otra cosa muy distinta es ver lo que a mí me gusta, que eso siempre es más entretenido (Chica, 14 años, MU-2).

Al prestar atención a la plataforma de vídeo bajo demanda escogida para consumir contenidos audiovisuales (PP-2), se aprecia una clara preferencia por una de ellas, siendo esta *Netflix*, con un total del 66,7%. Como segunda opción, se aprecia que la plataforma *Amazon Prime Video* es escogida por el 20% del total de los participantes (Gráfico 3).

Gráfico 3. Plataformas audiovisuales preferidas



Fuente: Elaboración propia.

10.1.3. Consumo de series de televisión

Con el fin de contextualizar este estudio y poder, de ese modo, dar respuesta, se ahonda en la necesidad de conocer el consumo que realizan los participantes de las series de televisión. Para ello, se pretende identificar si los jóvenes ven series de televisión (CS-3) y cuántas ven (NS-3), así como saber cuáles son las series por las que se decantan los adolescentes, ya sea por las series nacionales o internacionales (NI-3). Por otro lado, surge el interés de conocer qué tipo de series prefieren (TP-3) y cómo prefieren verlas, ellos solos o con más gente (IC-3).

En relación a su consumo audiovisual referente a la ficción seriada, cabe mencionar que todos ellos afirman ver series de televisión en la actualidad. Asimismo, en relación al número de series que consumen, se observa como la mitad de ellos (50%) visionan solamente una serie, seguido por el grupo que afirma ver cuatro o más (21,4%). Al ser cuestionados sobre su preferencia a la hora de ver series de televisión, la mayoría (80%) comentan que se decantan por series de otros países, siendo tan solo el 20% quienes prefieren ver series de procedencia nacional.

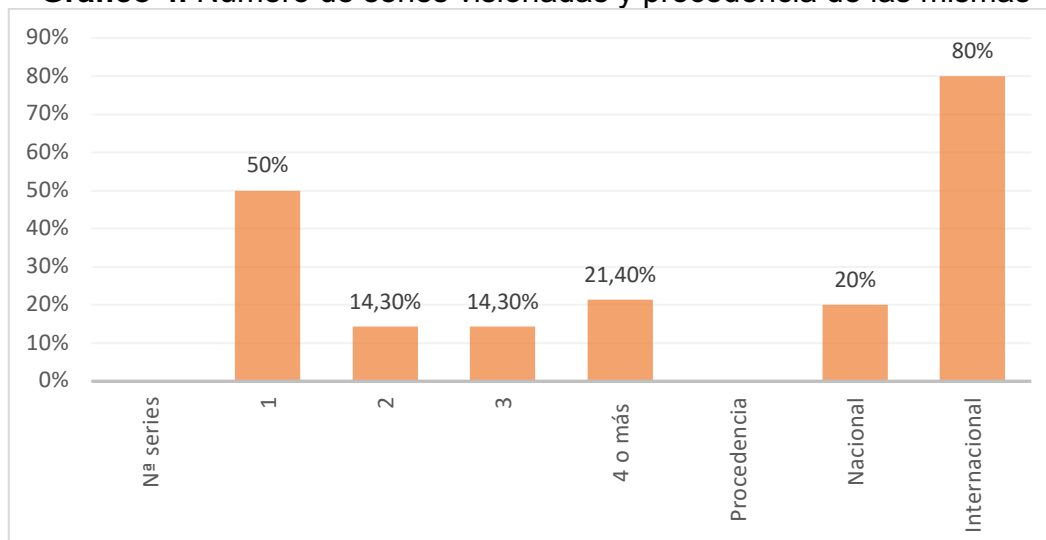
Por otro lado, atendiendo a la pregunta sobre sus preferencias de las series de televisión extranjeras frente a las series nacionales, algunas de las aportaciones de los participantes fueron las siguientes:

Prefiero las series de otros países, como Estados Unidos. Están mejor hechas y, además, es que los capítulos suelen ser más cortos que las series españolas, que suelen durar más de una hora (Chico, 14 años, NI-3).

No es que vea las series de España son peores que las de otros países. Sí que me gustan las series españolas ¡y mucho! Simplemente, es que hay muchas más series de Estados Unidos, por ejemplo, que de aquí. Es que por una serie española que se estrena en España, en Estados Unidos se hacen 10. Entonces, por eso veo más series internacionales, porque hay más (Chica, 14 años, NI-3).

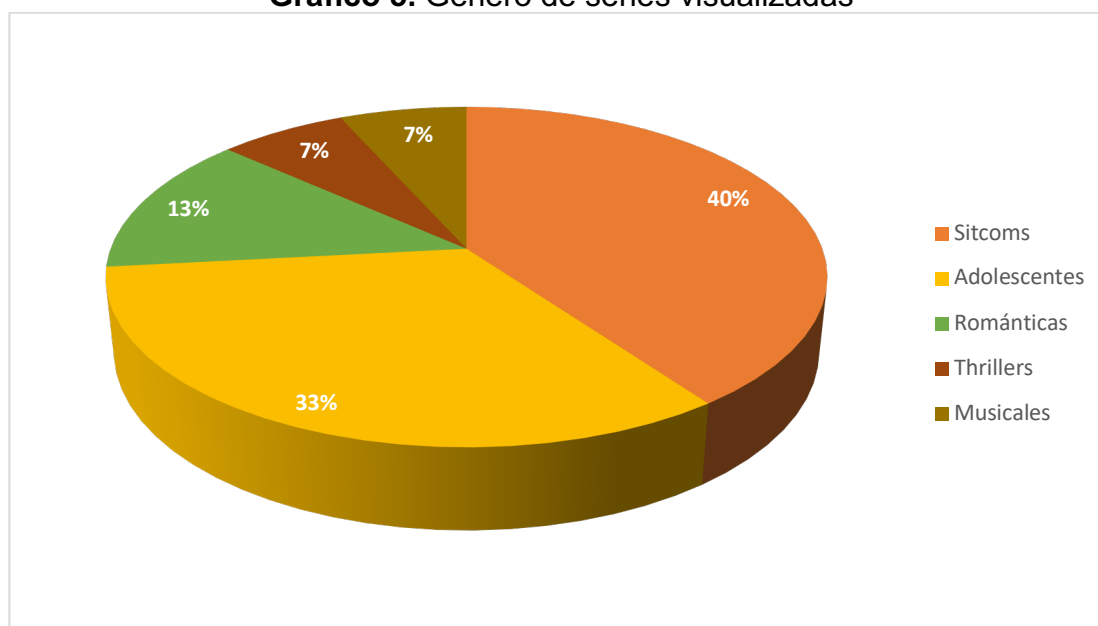
Yo prefiero las series españolas. Las de otros países me encantan también, pero es que veo que lo que cuentan en las series de aquí (de España) es lo que nos puede pasar a nosotros. No sé, que, aunque me gustan las series de otros países, pues no veo que lo que pasa en esas series sea lo que nos pasa a nosotros. Es que no tenemos grupos de animadoras ni equipos de baloncesto o rugby súper buenos en el instituto. Que somos más normales (Chica, 17 años, NI-3).

Pues para mí es todo lo contrario. Que veo series para que me cuenten otras cosas, no lo que tengo normalmente en clase. Por lo menos, así aprendo como viven en otros países y lo que hacen; por eso veo series internacionales. Series españolas veo cada vez menos (Chica, 16 años, NI-3).

Gráfico 4. Número de series visionadas y procedencia de las mismas


Fuente: Elaboración propia.

En relación al tipo de series que prefieren ver (TP-3), se constata que existe una gran diversidad en lo que a géneros se refiere. La más popular entre ellos son aquellas catalogadas como *Sitcoms* (40%), conocidas como comedia de situación, donde los episodios tienden a desarrollarse normalmente en los mismos lugares, con los mismos personajes, con un número de capítulos que oscila entre los 22 y 24 por temporada y, además, se suelen introducir a lo largo del desarrollo de cada capítulo risas grabadas o en directo. Además, los participantes también muestran una preferencia clara por las series para adolescentes o *teen series* (33,3%), conocidas por estar protagonizadas por adolescentes y cuyo público objetivo son los jóvenes (Gráfico 5).

Gráfico 5. Género de series visualizadas


Fuente: Elaboración propia.

Al conversar con ellos sobre sus gustos en relación a un género de ficción seriado sobre el otro, cabe mencionar que al hablar de las *Sitcoms*, opción preferida por los participantes, esgrimen que los motivos son la duración de los capítulos (media de 40 y 50 minutos), las historias son sencillas de seguir y, además, sirven de distracción, ya que las temáticas que en ellas se tratan suelen ser situaciones cómicas, graciosas y divertidas.

Por otra parte, las series de televisión para adolescentes, segunda opción más popular, son consumidas por parte de los participantes por presentar historias que les resultan cercanas y próximas a ellos, ya que narran situaciones propias de su vida cotidiana. Si bien es cierto que, estas series tienden a exagerar, en cierto modo, las temáticas que en ellas se muestran, tal y como explican los participantes. Esto se debe, en gran medida, a que no se sienten identificados en momentos puntuales de las series, como es el caso de organizar una fiesta de lujo en la casa de algún amigo o en mantener relaciones abiertas de pareja o, incluso, en sus relaciones sexuales, ya que consideran que se tiende a exagerar estos aspectos para darles a las historias un mayor atractivo de cara a los espectadores.

Entre los principales motivos que empuñan los adolescentes para expresar su preferencia por un género u otro a la hora de escoger una serie de televisión, los participantes comentaron lo siguiente:

Para mí, las series que más me gusta ver son las musicales, porque me gusta cantar y estoy metida en un grupo de música. Desde siempre me ha gustado ver películas, series o concursos que se dediquen a la música. (Chica, 16 años, TP-3).

Yo siempre estoy leyendo libros de intriga, de misterio, de policías, de resolver enigmas. Por eso los thrillers es algo que me encanta. Es que te hacen pensar en quien puede ser el asesino, o como la policía puede resolver un caso. Aunque sí que es verdad que muchas veces usan mucho la fantasía y solucionan un atraco, por ejemplo, por una tontería que ven, y eso me hace desconfiar un poco de si es real todo lo que cuentan en las historias de estas series o no (Chico, 16 años, TP-3).

Las series donde se cuentan historias de amor y de pareja entre los protagonistas. Sí que es cierto que todas las series lo tienen, pero por ejemplo había una serie, "Lejos de ti", que esa cuenta la historia de una chica sevillana que conoce a un chico italiano, de Roma creo que era, y cuentan cómo se conocen y qué pasa con ellos. Esas son las historias que me gusta ver cuando veo series de televisión (Chica, 16 años, TP-3).

Por último, en relación a cómo suelen ver las series de televisión (IC-3), solos o con más personas, explican que suelen consumir estos formatos audiovisuales solos, aunque, si bien es cierto que, muchas veces, visualizan este tipo de contenidos con sus familias, padres y/o hermanos.

Al interrogarlos sobre si suelen ver series de televisión con sus amigos, explican que no es lo habitual, ya que este tipo de contenidos audiovisuales los visionan por las noches, cuando se encuentran con sus familias.

Algunos de los comentarios que comparten los jóvenes al llevar a cabo este grupo de discusión son los siguientes:

Depende de la situación y el momento. Cuando quiero ver una serie que a mí me gusta, suelo verlas solo, porque como las veo en casa, pues creo que a mis padres esas series les aburren; si acaso, veo las series que me gustan con mi hermana, porque tienen solo dos años menos que yo y nos gustan a los dos algunas series que son las mismas. Pero si que es verdad que, por las noches, después de cenar, suelo ver con mis padres y mi hermana la televisión y hay veces que escogemos alguna serie que nos pueda gustar a todos (Chico, 16 años, IC-3).

Yo veo la televisión por la noche y veo las series que a mí me gustan en Netflix. Como en casa tenemos dos televisores y normalmente no nos gustan los mismos programas a mis padres y a mí, pues ellos están viendo una cosa en una tele y yo otras cosas que me gustan en otra tele. Y cuando veo series de televisión, suelo hablar con mis amigos por WhatsApp para decirles lo que estoy viendo y comentar cosas que pasan en esa serie si ellos también la han visto (Chica, 14 años, IC-3).

Algunas veces veo algún capítulo de alguna serie con algún compañero o amigo que viene a casa a estudiar, y para descansar un rato, pues vemos algún capítulo. Pero eso no pasa siempre. Normalmente, pues veo las series yo solo o cuando están mis padres en casa, pues alguno se acerca y está conmigo un rato viendo algún trozo que estoy viendo. (Chico, 15 años, IC-3).

10.1.4. Las series de televisión educativas para adolescentes

Una vez conocido tanto el perfil socio–demográfico como sus los hábitos de consumo audiovisual, en general, y de las series de televisión, en particular, de los participantes, se pretende reflexionar sobre cuáles son las series de televisión educativas más conocidas entre los jóvenes. Para ello, se han planteado las siguientes categorías de análisis reflexionar sobre el consumo de los participantes en lo que respecta a series de televisión educativas (CS-4), averiguar si conocen los elementos diferenciadores existentes entre series de televisión educativas de aquellas que no lo son (DS-4), y conocer la opinión de los participantes sobre si las series de televisión, que tienen un trasfondo educativo, pueden ayudar a acrecentar aspectos tales como valores o contenidos educativos (AS-4).

Para comenzar, se plantea a los participantes la pregunta sobre las series de televisión educativas (CS-4), con el fin de averiguar si conocen algunas y las han podido visionar. A este respecto, sus respuestas hacen alusión a la gran importancia de estas series para conocer, comprender y asimilar contenidos educativos de una manera amena, fácil y sencilla, aprendiendo desde un punto de vista lúdico. A la hora de expresar su opinión, los participantes hablan, en especial, de cinco series de televisión educativas, siendo estas *Merlí*, *HIT*, *El Ministerio del Tiempo*, *Isabel* y *Érase una vez...* Sus puntos de vista, a pesar de ser variados, coincidían en lo referente a este tipo de series, llegando a lamentar que no exista, en la actualidad una mayor oferta de este tipo de series educativas.

Entre los principales comentarios que se extrajeron de esta pregunta fueron los siguientes:

Yo ahora estoy estudiando 2º de Bachillerato y una amiga mía me comentó que ella, para entender la filosofía, vio la serie Merlí, y que gracias a eso pudo aprobar la asignatura. Os la recomiendo a todos. (Chica, 17 años, CS-4).

A mí la historia siempre me ha costado, es que me cuesta muchísimo estudiar, soy más de ciencias. Pero no sé, viendo series como Isabel o El Ministerio del Tiempo vi las cosas mejor. Es que yo, por lo menos, si veo lo que estoy estudiando de una manera visual me ayuda a entender mejor las cosas y que luego no me cueste tanto ponerme a estudiar (Chica, 15 años, CS-4).

Es que, al ver una serie de televisión, o un programa incluso, como no tengo la presión del examen, pues aprendo sin darme cuenta. Además, que, si veo algo curioso o que me llama la atención, después busco cosas en Internet para saber más. Es otra forma de aprender (Chico, 16 años, CS-4).

Es que lo mejor de esto es que te ponen contenidos educativos sin darte cuenta. Te lo cuentan como una historia, algo que te engancha, y aprendes sin querer casi (Chico, 14 años, CS-4).

¿Os acordáis de cuando éramos pequeños y veíamos Érase una vez... Había una serie sobre el hombre y aprendías sobre biología, otra sobre la ciencia... Es que eso lo vemos ahora que estamos estudiando la ESO y seguimos aprendiendo (Chica, 15 años, CS-4).

La pena es que no hacen ahora tantas series de ese tipo como estas. Ahora hay más series de thrillers, de humor... pero me encantaría que hubiera más series de estas ahora (Chica, 16 años, CS-4).

En relación a las diferencias que encuentran entre una serie educativa y otros géneros de series (DS-4), se extrae una conclusión definida sobre las respuestas arrojadas por los participantes. Las series educativas, además de aprender, pueden ser divertidas. Con el resto de series, englobadas en otros géneros, son consumidas por los jóvenes como un medio de distracción, entretenimiento o como de su rutina diaria. Los comentarios de los participantes reflejan estas opiniones de la siguiente manera:

Con las series educativas siempre vas a aprender algo. Pero eso no significa que sean aburridas. Es que mucha gente tiene esa opinión, pero no es así. Las demás series nos ayudan a desconectar de lo que hacemos, no pensamos (Chico, 15 años, DS-4).

Yo creo que, con las series educativas, todo el mundo puede aprender cosas, no solo los jóvenes, también los mayores. Y con otras series, pues te entretienes. Todas están bien: con las que aprendes algo y con las que te entretienes (Chica, 16 años, DS-4).

Pues yo pienso que las series educativas son necesarias, porque te enseñan lo mismo que en el colegio, pero de una forma más divertida. Otras series son más para distraerse, para reírse... Bueno, es que con todas las series te puedes divertir, con las series educativas también (Chico, 16 años, DS-4).

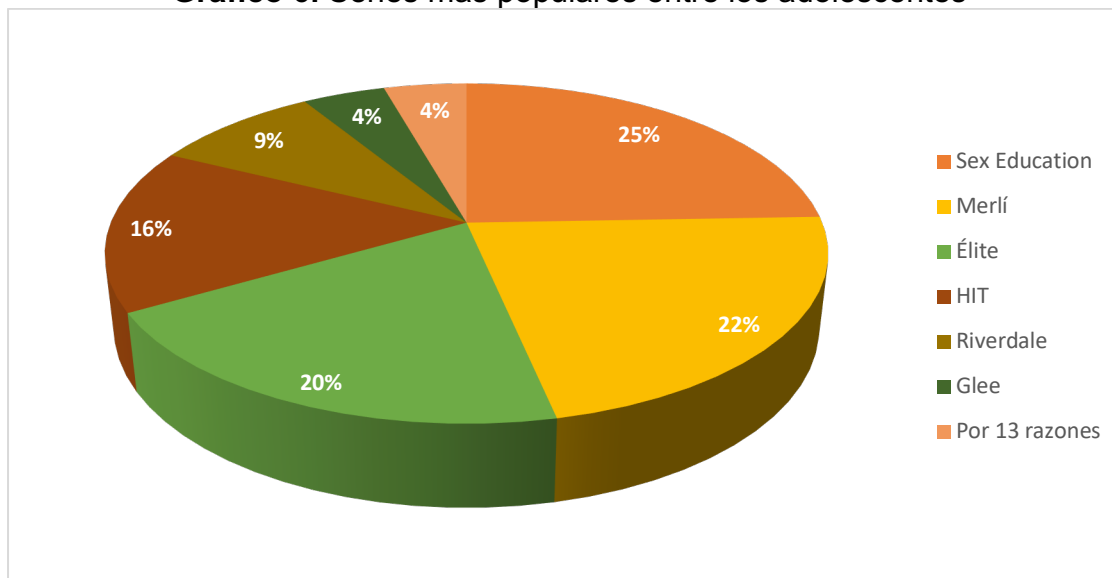
10.1.5. Las series de televisión más populares entre los adolescentes

Para finalizar, se persigue averiguar cuáles son las series de televisión que gozan de una mayor popularidad entre la población adolescente. Con este propósito, se pide a los participantes que mencionen cuáles son sus tres series de televisión preferidas (SF-5). Del mismo modo, se incide en que escojan cuál de esas tres es la que más les gusta (PS-5). Es importante también averiguar si tienden a relacionar las series de televisión con las redes sociales y cómo realizan este proceso (RS-5) y, por último, saber si esas series que suelen ver les han ayudado, en algún modo, en su proceso de estudio (VS-5).

Al preguntar sobre las series más actuales entre los jóvenes hoy en día (SF-5), existe una clara tendencia hacia cuatro series: “*Sex Education*” (24,4%), opinando los participantes que esta es la primera serie de televisión que trata temáticas de educación sexual para adolescentes de una manera abierta y sin censuras y que, desde un punto de vista educativo, se puede fomentar una conciencia crítica hacia el sexo. En segundo lugar, destacan la importancia de *Merlí* (22,2%), ya que consideran que esta serie aporta una visión sobre los temas que preocupan a los adolescentes (la mentira, la maternidad, la política, el consumo de alcohol y drogas, entre otros aspectos), desde un punto de vista educativo muy alto. En tercer lugar, se encuentra la serie *Élite* (20%) que, a pesar de no ser considerada como una serie propiamente educativa, sí consideran que contiene valores morales como la amistad, el respeto a los demás, la superación de las diferencias culturales y religiosas, la superación académica, personal y social, entre otros.

Por último, se introduce la serie *HIT* (15,6%), donde se fomentan los valores de la integración, la amistad, las drogas, el alcohol, la muerte o la integración y reinserción de un grupo de adolescentes conflictivos y que contiene numerosas enseñanzas valiosas para los jóvenes en la vida real (Gráfico 6).

Gráfico 6. Series más populares entre los adolescentes



Fuente: Elaboración propia.

Al cuestionar sobre cuál es su serie preferida, también demuestran tener una idea clara al respecto, donde se aprecia como cada uno de los participantes demuestra sus gustos e intereses hacia series diferentes. Se puede observar en la Tabla 12 cómo cada uno de los participantes en este focus group comentaron cuál era su serie favorita.

Género	Edad	Curso	Serie preferida
Chico	14	3º Educación Secundaria Obligatoria	Ataque a los titanes
Chica	14	3º Educación Secundaria Obligatoria	Anne with an E
Chica	14	3º Educación Secundaria Obligatoria	Élite
Chica	14	3º Educación Secundaria Obligatoria	Élite
Chica	14	4º Educación Secundaria Obligatoria	Riverdale
Chico	15	4º Educación Secundaria Obligatoria	Élite
Chico	15	4º Educación Secundaria Obligatoria	HIT
Chico	15	4º Educación Secundaria Obligatoria	El príncipe de Bel - Air
Chica	15	4º Educación Secundaria Obligatoria	Glee
Chica	15	4º Educación Secundaria Obligatoria	Glee
Chica	16	1º Bachillerato	Sex Education
Chica	16	1º Bachillerato	Sex Education
Chica	17	2º Bachillerato	Merlí
Chica	16	Ciclo Formativo de Grado Medio	La casa de papel
Chica	16	Ciclo Formativo de Grado Medio	Por 13 razones

Fuente: Elaboración propia.

Se ha considerado relevante para este estudio conocer la relación que tienen los jóvenes con las series de televisión y las cuentas oficiales que poseen en redes sociales, ya que el uso de estas es una realidad imperante en la sociedad actual, especialmente entre los más jóvenes. Los participantes presentaban opiniones diferentes en relación con el uso de las cuentas oficiales de las series en las redes sociales. Todos afirmaban tener perfiles en diferentes cuentas y que, además, seguían las cuentas oficiales de las series, así como las de algunos de los perfiles de los actores que en ellas aparecían. Esto se debía a que así podían estar informados de lo que pasaba en la serie, por un lado, y conocer más sobre la vida de los actores, por otro lado. Sin embargo, existían opiniones contrapuestas en ciertos momentos:

Yo sigo las cuentas de muchas series, pero mientras estoy viendo la nueva temporada que han estrenado, no me gusta verlas, porque pueden hacerte spoiler y ya no es lo mismo, ya ves la serie sabiendo lo que pasa. Por eso, las veo después de haber terminado la temporada o el episodio (Chica, 15 años, RS-5).

Yo sí que las veo mientras veo la serie. Sé que me van a destripar cosas, pero es que no me puedo resistir a ver que es lo que están diciendo en Instagram. (Chica, 14 años, RS-5).

Yo también veo los posts de Instagram cuando he terminado de ver la temporada, para que no me hagan spoiler (Chica, 16 años, RS-5).

Al hablar de las redes sociales y los actores de las series, es llamativo ver como también siguen estas cuentas, ya no solo las oficiales, sino también aquellas que se han generado en torno a los artistas mediante cuentas denominadas como “las de los clubes de fans”. Estos perfiles están gestionados por personas que les gusta un determinado actor. Algunos de los participantes expresaron que seguían estas cuentas no por conocer más sobre la vida privada del actor, sino por saber qué proyectos profesionales tiene.

A mí la vida privada de los actores no me importa mucho, la verdad. Sí que es cierto que veo las publicaciones que sube sobre su vida, pero me interesa más saber cómo se ve en la serie, si va a continuar, si va a hacer alguna peli... (Chico, 15 años, RS-5).

También existen aquellos que no siguen este tipo de cuentas, ya que señalan que no les interesa lo que en ellas aparece. Sin embargo, suelen mirarlas de vez en cuando para consultar sus fotos, reels, vídeos...

No sigo estas cuentas porque creo que solo quieren vender una imagen. Pero sí que es cierto que alguna vez las he visto, porque están en abierto y es fácil seguirles el hilo (Chico, 16 años, RS-5).

Para finalizar, al indagar acerca de si las series que consumen tienen una vinculación directa con lo que están estudiando actualmente (VS-5), la opinión mayoritaria hacía alusión a la falta de conexión de las series que visualizan con los estudios que estaban cursando en ese momento.

No, claramente no. Por ejemplo, Élite no tiene nada de educativa, aunque esté ambientada en un colegio. Es que se basa más en las relaciones entre los personajes y lo que les pasa en sus vidas (Chica, 15 años, VS-5).

No creo que haya relación entre las series y las asignaturas que tengo en el instituto. Aunque creo que sí sería bueno que hubiese una relación, porque se puede aprender mucho con las series o películas de una manera diferente. (Chica, 15 años, VS-5).

No tienen relación. Si hay una serie en la que se pueda ver una relación es la de Big Mouth, porque trata temas como los cambios físicos en los adolescentes durante la pubertad y se puede relacionar con la biología. Pero tampoco se puede considerar que esté directamente relacionada esta serie con las asignaturas de ciencias (Chica, 15 años, VS-5).

Sin embargo, se aprecia como existe una correlación con ciertas series al ser estas consideradas como educativas entre los participantes en este grupo de discusión, como son “HIT”, “Merlí”, “Sex Education” o “Glee”.

Glee, por ejemplo, me ha ayudado a que me guste más la música. Con Sex Education puede enseñar temas de relaciones sexuales. Pero no son series que estén directamente relacionadas con las asignaturas que estoy estudiando. Echo de menos tener más charlas o alguna asignatura que trate temas relacionados con relaciones sexuales, alcohol, drogas... (Chica, 16 años, VS-5).

Con The Big Bang Theory me he interesado más por las asignaturas de ciencias. Aunque normalmente no suelen tener mucha relación. Me gustaría poder ver en la tele más programas o series con las que pueda aprender (Chico, 15 años, VS-5).

Solo recuerdo una serie que he visto, Merlí, que era de un profesor de filosofía. Pero fuera de esa, no hay series que estén relacionadas con lo que estoy estudiando (Chica, 14 años, VS-5).

Veo series educativas, como la de HIT, pero no tiene mucho que ver con las asignaturas del instituto. Más bien es una serie sobre conflictos graves en clase, comportamiento de los alumnos..., pero nada que ver con asignaturas. (Chica, 17 años, VS-5).

10.2. Las series de televisión educativas para adolescentes

10.2.1. Merlí

Aspectos generales de la serie

La serie “*Merlí*” es una serie española, cuyo idioma original es el catalán. Se emitió en TV3 y actualmente se puede visualizar en la página web RTVE Play, así como en la plataforma audiovisual *Amazon Prime Video* Estrenada el 14 de septiembre de 2015 y finalizó el 15 de enero de 2018. Cuenta con un total de tres temporadas y 40 episodios al finalizar la misma (la primera y la segunda temporada constan de 13 episodios cada una de ellas, y la tercera temporada está compuesta por 14 capítulos). La duración media de los episodios es de 50 minutos. Al prestar atención a los capítulos de la serie y los temas que tratan en ellos se muestran a continuación (Tabla 13).

Temporada	Número capítulo	Título	Temas que trabaja	Fecha de estreno
1	1	Los peripatéticos	Capacidad de reflexionar	14/09/2015
1	2	Platón	Amor platónico; realidad	21/09/2015
1	3	Maquiavelo	Éxito en la vida; poder del Estado	28/09/2015
1	4	Aristóteles	Felicidad	5/10/2015
1	5	Sócrates	Cuestionar las cosas; desconfianza	12/10/2015
1	6	Sohapenhauer	Deseo; sufrimiento	19/10/2015
1	7	Focault	Normalidad	26/10/2015
1	8	Guy Debord	Exposición en las redes; espectáculo	27/11/2015
1	9	Epicuro	Dinero; hedonismo	9/11/2015
1	10	Los escépticos	Epogeo	16/11/2015
1	11	Los sofistas	Educación y trabajo	23/11/2015
1	12	Hume	Percepciones	30/11/2015
1	13	Nietzsche	Muerte; seguir las normas	7/12/2015
2	1	Los presocráticos	Principio de todo; cuestionar las cosas	19/09/2016
2	2	Thomas Hobbes	Demagogia; caos	25/09/2016
2	3	Los estoicos	Ausencia de pasión	3/10/2016
2	4	Kant	Mentira	10/10/2016
2	5	Hiparquía	Superfluo; austeridad	17/10/2016
2	6	Montaigne	Verdad	24/10/2016
2	7	Judith Butler	Libertad sexual	31/10/2016
2	8	Freud	El inconsciente	7/11/2016
2	9	Descartes	Existencia; duda	14/11/2016
2	10	Engels	Dinero; amor; familia	21/11/2016
2	11	Zizek	Amor	28/11/2016
2	12	El taoísmo	La vida	5/12/2016
2	13	Boecio	Libertad	12/12/2016

3	1	Walter Benjamin	Historia; interpretación de los hechos	18/09/2017
3	2	Adam Smith	Éxito	25/09/2017
3	3	Albert Camus	Suicidio; sentido de la vida	2/10/2017
3	4	Karl Marx	Sociedad capitalista; consumo; dinero	9/10/2017
3	5	Hannah Arendt	Perdón	23/10/2017
3	6	Kierkegaard	Tomar decisiones	30/10/2017
3	7	Thoreau	Desobediencia civil	8/11/2017
3	8	Plotino	Belleza; conocerse a sí mismo	13/11/2017
3	9	Zygmunt Bauman	Incertidumbre; tomar decisiones; realidad líquida	20/11/2017
3	10	Heidegger	Muerte; planes de futuro	27/11/2017
3	11	Hegel	Dialéctica para llegar al conocimiento	4/12/2017
3	12	San Agustín	Paso del tiempo	11/12/2017
3	13	Los peripatéticos del siglo XXI	Futuro; estudios; universidad	8/01/2018
3	14	Merlí Bergerón	Muerte; amistad	15/01/2018

Fuente: Elaboración propia.

Esta es una serie creada por Héctor Lozano y dirigida por Eduard Cortés. El guion ha sido escrito por Héctor Lozano, Mercè Sàrrias y Laia Aguilar. El productor ejecutivo es Aitor Montánchez y, por último, la empresa productora es Nova Veranda. Es una serie que pertenece a los géneros dramedia y juvenil, y su tipología es antológica, es decir, la serie se estructura alrededor de dos tramas esenciales: la primera es una historia que se desarrolla en cada capítulo y la segunda historia es aquella que se lleva a cabo durante toda la temporada.

Interpretación

a. Temáticas

La historia narra la vida de Merlí Bergerón, un profesor de filosofía, que debe aprender a convivir con su madre y su hijo adolescente, al que tendrá que dar clase en el instituto donde comienza a trabajar. En este centro educativo, Àngel Guimerà, situado en la ciudad de Barcelona, se encarga de impartir clases a un grupo de 1º de Bachillerato, a denominados como los peripatéticos. Gracias a sus métodos pedagógicos poco convencionales, fomentará entre sus alumnos el gusto por la filosofía, la capacidad de reflexionar, ser capaces de desarrollar su capacidad crítica, así como el debate, saber expresar sus ideas y el respeto por lo que piensen los demás.

El grupo de estudiantes está conformado por un total de 11 jóvenes, los cuales son Pol, mal estudiante y repetidor que pronto mantendrá una buena relación con Merlí; Berta, que en un principio no entenderá el comportamiento de Merlí y le llevará a no tener una buena relación con él; Marc, simpático y divertido, su mayor pasión es llegar a ser actor; Iván, que padece agorafobia y no es capaz de salir de su casa; Tània, extrovertida y amiga de sus amigos, confía todos sus secretos en su mejor amigo, Bruno; Gerard, enamorado y alegre, pedirá consejos en asuntos sentimentales a su profesor Merlí; Joan, estudioso y responsable, proviene de una familia seria y estricta, que espera de él que se convierta en un reputado abogado; Mónica, que llega nueva al instituto en 1º de Bachillerato y es una chica sensata, madura y responsable; Bruno, hijo de Merlí y se convierte en el mayor problema para su padre durante las clases; Oliver, estudiante que llega nuevo en 2º de Bachillerato y es un chico muy seguro de sí mismo; y, por último, Oksana, chica de origen rumano y que es madre de un niño.

En la serie se tratan aspectos como la capacidad de reflexión, y así lo expone Merlí en su primera clase en el instituto Àngel Guimerà.

MERLÍ: (A Bruno). ¿Crees que la filosofía sirve para algo?

BRUNO: Sí

MERLÍ: Eso es lo que quería oír. Estoy hasta los cojones de la gente que dice que la filosofía no sirve para nada. Parece que el sistema educativo ha olvidado las preguntas '¿Quiénes somos?', '¿De dónde venimos?', '¿Adónde vamos?' Ahora solo importa qué empresa montamos, cuánta pasta ganaremos...

La filosofía sirve para reflexionar. Reflexionar sobre la vida, sobre el ser humano y para cuestionarse las cosas. A lo mejor por eso se la quieren cargar, ¿no? La encuentran peligrosa. La filosofía y el poder tienen una tensión no resuelta. (A una alumna) ¿Qué es la filosofía? Ni idea, ¿no? La filosofía no es solo un conjunto de preguntas profundas y verdades absolutas. La filosofía es poner patas arriba todo lo que damos por sabido. (...)

En contra de lo que piensa mucha gente, los adolescentes no sois tontos. (...)

Lo que pasa es que estáis dormidos. No levantáis el culo de la silla sino es porque os han cogido el móvil. Os quiero ver despiertos, con las antenas puestas, atentos a lo que pasa a vuestro alrededor, preparados para asumir las contradicciones y las dudas que plantea la vida, y para afrontar las adversidades.

(...)

Hace más de 2000 años hubo unos estudiantes de filosofía que se llamaban los peripatéticos. Eran estudiantes de la escuela aristotélica, ya hablaremos de Aristóteles. Recibieron ese nombre porque filosofaban mientras caminaban. Caminar, caminar, va, caminar. Vamos, caminar, vamos. Seguidme.

Los peripatéticos deambulaban mientras reflexionaban. No sé si lo captáis. Venga, reflexionáis mientras camináis. Si alguien tiene alguna reflexión interesante, que lo diga.

POL: Merlí, tengo una pregunta. ¿Todo el mundo está capacitado para filosofar?

BERTA: (A Bruno) Tú padre se está poniendo frikie

BRUNO: Calla, tía

BERTA: ¿Qué pasa? ¡No dice nada!

MERLÍ: He estado callado por dos razones: para pensar en la respuesta y para demostrar que cuando uno piensa, la gente lo mira mal. ¿Por qué el pensar está mal visto? ¿No debería ser al revés? ¿No es más censurable la gente que no reflexiona sobre las cosas? En la clase de filosofía podréis demostrar que sois animales razonables. En las demás, podéis seguir siendo animales y basta. (Temporada 1. Capítulo 1: Los peripatéticos)

A través del filósofo Platón, se transmiten enseñanzas relacionadas con el amor platónico y la realidad. Se explica que este filósofo pretendía llegar al conocimiento verdadero, a lo esencial de las cosas. Asimismo, se trata de exponer lo que significa la expresión ‘amor platónico’, haciéndoles ver que el amor es el impulso que lleva hasta el conocimiento de lo que es la belleza, distinguiendo entre el mundo sensible y el mundo de las ideas. Por otra parte, se revela la realidad a través del famoso mito de la caverna de Platón. A través de esta historia, se insta a que se debe de mirar más allá con el fin de poder comprender lo que realmente ocurre alrededor de cada persona. Se pretende infundir la idea de que hay que mirar más allá de lo que rodea a alguien.

Con Maquiavelo, se transmite la idea del éxito en la vida y del poder que tiene el Estado en la vida de las personas. Se cuestiona el hecho de por qué los ricos y poderosos han llegado a estar donde están. Se plantea que, para lograr el éxito, en la actualidad, cualquier fin justifica los medios. Por otra parte, se pone como ejemplo la obra de Maquiavelo, ‘El príncipe’, reflejando como el poder del Estado está por encima de todo, llegando al punto de que para lograr sus objetivos pueden emplear la crueldad y al engaño con tal de alcanzarlos. En resumen, esta realidad la exponen en la serie de la siguiente manera:

MERLÍ: Maquiavelo dice las cosas tal como son. Que la fuerza es la fuerza, que la violencia es la violencia y la mentira es la mentira. Y que no hace falta disimularlo con ideales bonitos

TANIA: ¿Qué significa que no hay que disimularlo?

MERLÍ: Pues que, en definitiva, Maquiavelo defiende el mal para salvar el Estado. Dime Gerard

GERARD: Hay algo que no me cuadra. ¿Por qué es importante salvar un Estado que pueda dañar a sus ciudadanos? ¿Merece la pena salvarse si el fin justifica los medios? ¿Qué justifica el fin?

MERLÍ: Es la reflexión más inteligente que me ha hecho nunca un alumno (Temporada 1. Capítulo 3: Maquiavelo)

Con Aristóteles, se introduce el tema de la felicidad. Se explica que, según este filósofo, sin la amistad no es posible que se produzca la eudaimonía, es decir la felicidad, siendo esta el verdadero objetivo de la vida. Sin embargo, conseguir la felicidad se ha convertido en una obsesión para la sociedad, considerando este estado como un derecho para la sociedad. Además, se expresa que para Aristóteles la felicidad es una actividad y no un estado. Es al finalizar la vida cuando se puede hacer balance realmente sobre si se ha sido feliz.

Mediante Sócrates, se introducen temas como la desconfianza y el cuestionar las cosas. Esto se realiza a través del cuestionamiento de si hacen bien los padres en inculcar ideas a sus hijos, pensando que es lo mejor para ellos, tratando de hacerles ver a los jóvenes que ellos pueden pensar por si mismos y tomar decisiones. Para ello, se anima a desconfiar de todo aquello que se les presente ante ellos. Para tratar el tema del deseo y el sufrimiento emplea al filósofo Schopenhauer, hablando de la siguiente manera:

MERLÍ: Según Schopenhauer, el hombre es una criatura asquerosa. Desear la inmortalidad del hombre es desear la perpetuación de un gran error. ¿Cómo puede ser que el hombre sea corrupto, torturador, asesino, que organice guerras, genocidios?

BERTA: Está lleno de hijos de puta

MERLÍ: sí, ¿y por qué somos así de hijos de puta?

BERTA: Ni idea

MERLÍ: Porque la inteligencia nos da la capacidad de hacer daño. Según Schopenhauer, los animales no son crueles en si mismos; para el hombre sí, porque hay que ser inteligente para querer hacer daño. Por ejemplo, deseamos a una persona o una cosa, y cuando la tenemos nos cansamos y queremos otra. ¿Por qué pasa eso? ¿A qué consecuencias nos lleva que nuestros deseos no lleguen a satisfacerse nunca? ¿Alguien lo sabe?

(...)

Para Schopenhauer, la única manera de combatir el deseo era optar por la nada. La nada es el vacío, la ausencia de deseo. Para él, era la única vía para luchar contra el sufrimiento, ¿lo entendéis? Creía que, para lograr la felicidad total, se debía renunciar a todo tipo de deseo (Temporada 1. Capítulo 6: Schopenhauer)

La normalidad, tratada desde el punto de vista de Foucault, es aquello que se debe hacer. Aquello considerado normalidad en un lugar, puede que no lo sea en la otra parte del mundo. Por otra parte, se explica que la normalidad conlleva una relación de poder, el cual es capaz de ordenar, controlar y decidir lo que se considera como correcto en cada momento.

Con Guy Debord, tratan temas relacionados con la sociedad del espectáculo, como es el caso de las redes sociales, siendo este tema expuesto de la siguiente forma:

MERLÍ: Bien, como la cosa va de vídeos, os hablaré de un filósofo que no os enseñarán nunca, ni en la carrera de filosofía, que seguramente es la que todos escogeréis, ¿no? Se llama Guy Debord. Según él, el nuestro es un modelo de sociedad que ha convertido la vida de la gente en un espectáculo. Para este pensador, que no conocías las redes sociales, vivimos en una especie de pantalla global donde todo el mundo quiere ser visible a cualquier precio. Dicho de otra manera, sino te muestras, no existes. Por tanto, solo cuenta lo que proyectamos de nosotros mismos en una imagen. ¿Qué opináis? ¿Creéis que si no colgamos imágenes en nuestras redes no existimos?

(...)

Según Guy Debord, el hombre se convierte en espectador de sí mismo cuando se ve reflejado en cualquier pantalla. Pero también se convierte en un ser pasivo, incapaz de tomar decisiones, incapaz de vivir su propia vida. En lugar de vivir las cosas, consumimos ilusiones de las cosas. En vez de quedar con una chica e intentar que os haga un striptease, preferís ver un vídeo que se ha difundido sin su consentimiento (Temporada 1. Capítulo 8: Guy Debord)

Con el filósofo Epicuro se transmite la idea del hedonismo, que es vivir por y para lograr el placer, y del dinero. Esto se explica a través del concepto de la ataraxia, conocido como la ausencia de toda perturbación. Se transmite que la felicidad se consigue si se logra superar el sufrimiento. Sin embargo, plantea que es complicado alcanzar la felicidad sin tener dinero, pero se considera más importante tener amigos para lograr la ansiada felicidad, ya que son ellos los que pueden ayudar a una persona a evitar el sufrimiento. Por otra parte, a través de los filósofos escépticos, se expone el significado del apogeo.

MERLÍ: Epogeo. Suspensión del juicio, estar atento a las cosas que pasan, pero no pronunciarse sobre la realidad. Esa era la filosofía de los escépticos

POL: Ya, ¿pero la filosofía no es al revés? Quiero decir, ¿qué no es implicarse en la realidad, cuestionarla... hacer que pasen cosas?

MERLÍ: Sí. Pero esta filosofía es justamente lo contrario. Los escépticos no aspiraban a nada más que al silencio para no tener que separarse de la realidad de las cosas que pasan. Se limitan a observarlas. El escéptico mira con atención, examina, considera los hechos y calla. No emite juicios, apogeo

POL: Ya, pero entonces el apogeo ese no funciona si pasan cosas fuertes, ¿no?

MERLÍ: Bueno, si pasa alguna cosa grave pues seguramente sí, cuesta más practicar el apogeo, sí (Temporada 1. Capítulo 9: Epicuro)

Con los sofistas se entabla una conversación sobre la educación y su relación con el trabajo. La situación actual se identifica por la sobrecualificación académica que puede poseer una persona y la falta de oportunidades laborales que se le presenta en la actualidad, no estando estos trabajos siempre bien pagados. Asimismo, el trabajo debe de ser entendido como un medio para lograr un objetivo a través del sacrificio, hecho que provocará una satisfacción mayor que conseguirlo sin esfuerzo:

POL: Entonces, ¿no defiendes que estudiemos?

MERLÍ: Evidentemente que sí, pero lo defiendo en relación a tener interés por las cosas, a tener curiosidad por saber, por el conocimiento en si mismo. Interés por el estudio sí, pero no porque esté fijado en el temario. Mirad, Aristóteles decía que el mejor saber es el que no sirve para nada. Es decir, saber por saber, no para obtener nada a cambio.

(...)

El sistema os quiere aquí encerrados para que el día de mañana seáis productivos. Algunos, los que tengáis suerte, trabajaréis en lo que os gusta. Pero la mayoría, mientras trabajáis, contaréis los días que faltan para que empiecen las vacaciones (Temporada 1. Capítulo 11: Los sofistas).

El mundo de las percepciones y los sentimientos se enseña a través de Hume, evidenciando que la recepción de un hábito no explica la verdad de las cosas, ya que resulta necesario basar los conocimientos en la experiencia. Se resalta la bondad de las personas sobre cualquier otro tipo de sentimiento. Por otra parte, se alude a este filósofo para exponer que es más conveniente decir una mentira beneficiosa para el pueblo, que una verdad que solo resulte perjudicial. También se trata de hacer ver la necesidad de colaborar y ayudar en aquellos momentos y circunstancias que una situación lo requiere, desarrollando la capacidad de ser solidario.

Uno de los temas tratados en la serie es la muerte, enfocándolo en asociación con el filósofo Nietzsche, así como del hecho que se establece de seguir las normas.

MERLÍ: La vida es una fiesta en la que coincides con mucha gente. Van llegando nuevos invitados, pero también hay otros que, por la razón que sea, se van antes. Lo peor de todo es asumir que la fiesta continúa sin nosotros. Como dice el tópico: 'La vida continúa...'

(...)

Nietzsche habla de la muerte, concretamente de la muerte de Dios. Dice que entre todos le hemos matado porque los hombres no le necesitamos para vivir. Hasta ahora hemos vivido bajo la sombra de un padre protector, que nos ha dicho cómo debemos comportarnos. Ha hecho que nos sintiéramos culpables cuando no hemos hecho bien las cosas, pero ahora podemos romper con ese padre, podemos construir nuevos valores que no tengan nada que ver con la idea de Dios. Por tanto, podemos vivir como decidamos

(...)

Nietzsche rechaza al que se limita a seguir a la mayoría y que no cuestiona nada y no tiene pensamientos críticos. ¿Cuántos de vosotros observáis el mundo y pensáis ‘es así y no hay nada que hacer’?

TANIA: A mí me pasa. Porque pienso que... ¡puf! Cuesta mucho cambiar las cosas

MERLÍ: Ya Tania, pero no olvides que, salvo la naturaleza, el resto de las cosas las ha creado el hombre. Y, por tanto, el hombre también las puede cambiar, ¿eh? (Temporada 1. Capítulo 13: Nietzsche)

Se insta a los jóvenes a cuestionar el origen y principio de las cosas y no conformarse con lo que dictan las normas. Esto lo hacen a través de los presocráticos, preguntándose cuál era el elemento principal que hace que las cosas sean como son. A esta evidencia se le conoce como el argé, que es el principio de todo lo que rodea a las personas. Se resalta la importancia de dudar de todo aquello que se les presenta, tal y como hicieron los presocráticos con los dioses, dudando de los poderes que se decía que estos tenían y poniendo de manifiesto el poder que tenía la naturaleza como elemento vivo, eterno y con una fuerza continua. Para ello, se anima a los jóvenes a hacerse preguntas, estando atentos a lo que ocurre.

Para trabajar los temas de la demagogia y el caos, se hace a través del filósofo Thomas Hobbes. Explica que el hombre suele ser un lobo para el mismo hombre, siendo un ser egoísta por naturaleza. Es por ello por lo que se requiere de un sistema de gobierno capaz de organizar y velar por la seguridad y el orden de la sociedad.

MERLÍ: Hobbs diría que, si todos hiciéramos lo que nos da la gana, este instituto sería el caos. Sería una guerra constante de todos contra todos. Según él, el hombre tiene esencialmente deseo de poder. El estado natural del hombre es una lucha violenta por imponer su voluntad sobre los demás. Pero, al mismo tiempo, el hombre tiene miedo a no sobrevivir. Por eso Hobbes aconseja la instauración de un gobierno fuerte que de seguridad y evite la destrucción entre los individuos

TANIA: No nos engañemos, tiene su lógica

MERLÍ: Los hombres, y también las mujeres se entiende, debemos de llegar a un acuerdo y someter los intereses a una autoridad que instaure un orden. Hobbes aconseja respetar la autoridad simplemente como una estrategia de supervivencia. Él apelaba a los impulsos egoístas para hacer entender a la gente que obedecer al gobierno era lo que más le convenía. De esta manera, se evitaba volver a aquel estado de guerra permanente en el que el hombre es un lobo para el hombre (Temporada 2. Capítulo 2: Thomas Hobbs)

El mundo de las pasiones se contempla con los filósofos estoicos, ya que estos hablaban de la *apatheia*, que es la ausencia de cualquier tipo de pasiones, dejándose llevar únicamente por la razón, superando de ese modo los deseos y los miedos. Este tema se trabaja poniendo como ejemplo que las personas se dejan llevar por las pasiones y cuando no se cumplen los objetivos propuestos, esto lleva a la frustración. Es por ello por lo que resulta necesario conocerse a uno mismo y saber afrontar la adversidad, hecho que ayudará a saber superar de una manera óptima los obstáculos.

La mentira se introduce con Immanuel Kant, según el cual no se debe mentir en ninguna circunstancia, incluso cuando se crea que está justificado. Además, se expone que la verdad debe de estar por encima de la integridad física de cualquier persona, así como que la mentira solo genera desconfianza entre las personas, siendo imposible crear cualquier tipo de sociedad.

Con Hiparquía se trata de enseñar qué es la austeridad y lo superfluo:

MERLÍ: Hiparquía llevaba una vida alejada de los suyos. Creía que, para llegar a la felicidad, teníamos que deshacernos de todo, lo superfluo. Desde la más absoluta austeridad, quería poner en evidencia la artificiosidad de nuestra vida. Pero a Hiparquía le costó llevar esta vida porque era una mujer. Participaba en las tertulias intelectuales, pero intentaban ridiculizarla. Muchos hombres no soportaban que ella renegara del trabajo que, supuestamente, debía de hacer por ser mujer: tejer. Y ella, en lugar de tejer, dedicó su tiempo a la filosofía (...)

Para ella, la felicidad no consistía en vivir de acuerdo con la multitud. En la filosofía cínica no hay diferencia entre la imagen que proyectamos y quienes somos realmente. ¿Vosotros os habéis preguntado como os ven los demás?

OKSANA: Es difícil mostrarte tal como eres. Siempre ocultamos algo
MERLÍ: Exacto. Puede que deis una imagen que no corresponde con quienes sois realmente. La mayoría de nosotros elegimos nuestro vestuario según la imagen que queremos dar. Salimos de las tiendas llenos de ropa que conecta con el personaje que nos hemos creado. Hiparquía solo se vestía con cuatro trapos y tenía una ley muy sencilla: satisfacer solo las necesidades más elementales.
 (Temporada 2. Capítulo 5: Hiparquía)

También habla de la verdad, a través de Mointagne. Se introduce la verdad con el término *aretheia*, haciendo referencia a todo aquello que se muestra a las personas tal y como son. Para este filósofo, la verdad se encuentra fuera de toda contradicción, ya que existe por sí misma, no siendo esta dependiente del punto de vista de nadie. Se critica que el mayor problema hoy en día viene dado porque parece que no hay más verdad que la que se muestra en los medios de comunicación, no existiendo aquello que no aparece en ellos.

Ante la llegada de una profesora transgénero, se trata el tema de la libertad sexual con la filósofa Judith Butler.

MERLÍ: Apuntad el nombre de esta filósofa contemporánea: Judith Butler, una de las grandes teóricas feministas del momento 'queer'. Según su teoría, nuestro sexo, es decir, aquello que supuestamente nos define como hombres o como mujeres, no es más que una construcción social. El hecho de ser un hombre o una mujer no está determinado por nuestro nacimiento, sino que nos han enseñado a ser así. Hemos aprendido a ser hombres o mujeres en un contexto cultural y educativo que tiene como norma la heterosexualidad. Todo aquello que se salga de esa norma, está excluido

IVÁN: Pero, una cosa, ¿ella defiende que se excluya lo que no entra en la norma?

MERLÍ: No, al contrario. Ella defiende que no tenemos porque percibirnos obligatoriamente ni como hombres ni como mujeres; es decir, de la misma manera que construimos el género, también podemos deconstruirlo yendo más allá de sus limitaciones

(...)

Lo que dice Butler es que el género no es un hecho natural y que no estamos obligados a identificarnos como hombres o mujeres. No hay que escoger nuestra identidad en esas categorías, como tampoco hay que definir nuestra orientación sexual en función del esquema hetero – homo

(...)

Judith Butler se pregunta: '¿Por qué es tan peligroso un vestido de mujer o de un hombre?, ¿Por qué se provoca agresividad en algunas personas hasta el punto de discriminar a un transexual'

OLIVER: No quieren aceptar la diferencia

MERLÍ: Muy bien. Pero Butler se pregunta: '¿Por qué tenemos que hacer un paso hacia la normalización? ¡Ya basta de hacer esfuerzos de adaptación!

TANIA: Pero, o sea, ¿dice que no tenemos que respetar a los demás?

MERLÍ: Ella defiende el respeto. Pero cree que no debemos normalizar el hecho de que una persona que ha nacido hombre se identifique o se sienta como una mujer. Categorías como hombre, mujer, gay, lesbiana, transexual... son etiquetas cargadas de prejuicios que hay que replantear de nuevo (Temporada 2. Capítulo 7: Judith Butler)

Gracias a Freud explica el inconsciente y sus consecuencias sobre las actuaciones del ser humano. Se muestra el inconsciente como aquello que nos obliga hacer cosas inexplicables, pensar cosas que no se quisiera pensar o tener sentimientos que no se sabe muy bien porque se sienten. Se plantean cuestiones como la extrañeza de que la sociedad promueva la búsqueda de la felicidad y, al mismo tiempo, la depresión sea una de las enfermedades más comunes. También se debate sobre cómo a pesar de las comodidades que se tienen hoy en día, hay numerosas enfermedades relacionadas con la salud mental. Por ello, es necesario conocerse a uno mismo con el fin de asimilar y poder superar problemas que, en un principio, se desconocen que se tienen.

Aspectos como la existencia y la duda se presentan a través de Descartes:

MERLÍ: ¿Qué hay en este mundo que exista?

BERTA: ¿Qué hace?

MERLÍ: Y yo, al menos, ¿yo no soy alto? Pero me he convencido de que no había nada en el mundo: ni cielo, ni tierra, ni espíritus, ni cuerpos. Entonces no estoy convencido de que yo tampoco existo. Da igual. Si de hecho estoy convencido de algo, o si solamente estoy pensando algo, entonces soy indudablemente. René Descartes, a diferencia de otros pensadores, no empieza estableciendo verdades sobre como es el mundo y qué es el ser humano y qué es el alma. Él se pregunta de qué manera se puede llegar a una verdad de la que estemos plenamente seguros. ¿Qué certeza tenemos de las cosas? ¿Qué certezas podemos tener de las cosas? Yo puedo dudar de que me llamo Merlí, de que vosotros sois mis alumnos y sois peripatéticos, y de que ahora mismo estamos en un aula dando clase

BERTA: Merlí, estamos en el patio. Es que no se entera

MERLÍ: Se puede dudar de todo; entonces, delo único que puedo estar seguro es de mi duda. Sí, duda; es decir, si pienso, entonces existo: Cogito, ergo sum. Esta conciencia nace con la certeza de esta duda

OLIVER: O sea, que solo sabemos esto: que existimos

MERLÍ: No, lo que Descartes nos dice es que el hecho de pensar es un atributo inseparable de nuestra existencia. (Temporada 2. Capítulo 9: Descartes)

Se establece una relación entre el dinero, el amor y la familia a través de dos frases del filósofo Engels: *‘En la historia de la humanidad, hay dos grandes negocios: el negocio de hacer dinero y el negocio de hacer el amor’* y *‘La familia es un instrumento del aparato ideológico del Estado’*. Se muestra como, según el filósofo, el matrimonio no deja de ser un contrato que garantiza que solo el individuo disfrutará de su pareja. Ante esta afirmación, hay diferentes opiniones de los jóvenes, como por ejemplo Joan indica no es tan raro que, si se tiene pareja, se quiera solo para ti; mientras que Mónica afirma que quizás el matrimonio de hoy en día si se basa en el amor, pero a pesar de ello, nadie se debe sentir obligada a querer a la otra persona por contrato.

El amor se analiza con Zysek, explicando que en cualquier relación amorosa resulta imprescindible querer a la persona con sus imperfecciones, aceptándola con todos sus defectos. Se plantea a los alumnos que el problema presentado es que a las personas les da miedo enamorarse, ya que cuando alguien se enamora busca a alguien que posea unas características específicas. La principal consecuencia de todo esto es que no se quiere arriesgar en el amor. Sin embargo, se resalta que amar es aceptar la imperfección y poder decirle a la pareja, a un padre, a una madre lo que se piensa realmente, aunque pueda resultar molesto.

Con el taoísmo, se explica la vida y los riesgos que ella conlleva. Este tema se introduce a través de un cuento:

MERLÍ: Estimados peripatéticos, os contaré un cuento que sé que os va a gustar mucho, ¿eh, Iván? ‘Un maestro sabio y su discípulo caminaban por un bosque cuando vieron una casa de madera. Era una de aspecto muy miserable, decadente, y allí vivía una familia muy pobre. Iban descalzos y vestían con ropa sucia y andrajosa. El maestro le preguntó al padre de familia cómo lo hacían para sobrevivir en esas condiciones. Y el hombre le dijo: ‘Nosotros tenemos una vaquita. Una vaquita que nos da leche y con el poco dinero que vamos ganando con esa leche, vamos tirando’. Muy bien. Cuando el maestro y su alumno se fueron, el sabio le ordenó a su discípulo: ‘Mata a la vaquita’. El alumno, sin saber si hacía bien, fue a buscar a la vaquita y la tiró por el precipicio. Muerta. Unos años después, aquel joven discípulo volvió a la casa para pedir perdón a la familia y vio que aquella casa ya no era una cabaña. Estaba hecha de ladrillos, la familia vestía con ropa de calidad y el jardín estaba cuidado, con muchas plantas y flores. Y el padre de familia le contó: ‘Nosotros teníamos una vaquita que se cayó por el precipicio. Como vivíamos de ella, tuvimos la necesidad de hacer otras cosas. Y poco a poco nos fuimos espabilando y fuimos descubriendo habilidades que no sabíamos qué teníamos. Gracias a ello, ahora vivimos más cómodamente que antes’. Fin de la historia. (Temporada 2. Capítulo 12: El taoísmo)

Lo que se intenta transmitir a través del taoísmo es que el arte de vivir se parece más a la navegación que a la guerra, donde es necesario correr riesgos, ya que, sin riesgo no hay libertad, siendo necesario salir de la zona de confort.

La felicidad se introduce a través de una frase dicha por Boecio: ‘*Si quieres ser feliz, no bases tu felicidad en unos cimientos tan frágiles como los de la suerte*’. Se cuestionan los alumnos si la felicidad realmente existe, generando un debate al afirmar que el verdadero problema es pensar que la buena suerte dura para siempre. Se aclara que para Boecio existe la posibilidad de que el destino de las personas sea controlado por Dios, llegando a pensar que, si esto es así, automáticamente se anula la capacidad de libertad de los hombres. La reflexión que genera esta realidad entre los jóvenes es que si hay libertad no hay destino, y si hay destino no hay libertad.

Al hablar del filósofo Walter Benjamin, se establece una correlación con la historia y con la interpretación que se hace de la misma.

MERLÍ: Hay mucha gente que todavía cree en la idea del progreso. Están convencidos de que hoy la humanidad está mejor que hace un par de siglos

MARC: ¡Antes no tenían móviles!

MERLÍ: El siglo XX ha sido uno de los peores siglos de toda la historia. Nunca se había matado a tanta gente. ¿Podemos decir que hemos aprendido algo del pasado?

TANIA: No, ¡qué va! Si cada vez estamos peor

MERLÍ: Benjamin decía que, en la historia, en la historia, hay algo mucho más importante que los hechos, y son las interpretaciones que hacemos de esos hechos. Por eso, Benjamin decía que la historia siempre la escriben los vencedores. Los que ganan siempre presenta los hechos como algo indiscutible. ¡Pero él no! Él se negaba a escribir la historia de esta manera. Él no quería que hablaran los vivos, sino que quería escuchar a los muertos. Benjamín decía que la historia debería de pertenecer a los vencidos, a los derrotados. A todos aquellos testigos que han tenido que pagar un precio, y muy alto: ver como su verdad ha sido arrinconada y silenciada (Temporada 3. Capítulo 1: Walter Benjamin)

El éxito es otro de los temas que se aborda en la serie, empleando al filósofo Adam Smith. Se realiza una asociación entre el éxito y la envidia expresando, en la mayoría de las ocasiones, que saber que una persona triunfa en cualquier aspecto de su vida provoca la envidia de la sociedad. Se explica que el éxito económico de cualquier país va a estar condicionado por tres elementos claves: el interés propio de su gente, de su capacidad para competir y del respeto por el libre funcionamiento del mercado. Asimismo, se manifiesta que no se trabaja para contentar a los demás, sino más bien por el beneficio propio que esto conlleva, así como que la competencia es un elemento positivo, ya que hace que se sea cada vez más eficientes y productivos. Sin embargo, se declara que se vive en una sociedad competitiva, realidad que ya comienza desde la etapa escolar, clasificando al alumnado según sus actitudes y competencias.

MARC: Pero ¿no dicen que los ricos son cada vez más ricos y los pobres más pobres?

MERLÍ: Sí, exacto. La competitividad comporta necesariamente ganadores y perdedores, éxito y fracaso. Y precisamente ese es uno de los problemas de nuestra sociedad, que hemos convertido el éxito y el fracaso en medidores objetivos, como si de ese éxito o fracaso dependiese el valor de las personas

BERTA: ¡Hombre! En el cole ya nos enseñan a competir, así que...

POL: Nos ponen notas y nos etiquetan si somos tontos o somos listos. ¿Por qué no al revés? ¿Por qué no os ponemos nosotros las notas?

MERLÍ: Ya, pero Adam Smith no creía que la educación debía regirse por los mismos principios que determinan el funcionamiento de la economía. Él creía que la educación, la escuela, puede enriquecer a un país de una manera tan importante como su dinero. (Temporada 3. Capítulo 2: Adam Smith)

Se introduce el suicidio como elemento integrador en la serie. Para ello, emplea al filósofo Albert Camus. Se admite que el suicidio tiende a ser un tema delicado, pero que no debería de ser tabú, aconsejando a los jóvenes a pedir ayuda a alguien cercano si se tienen sentimientos o pensamientos suicidas. Se reconoce que solamente hay un problema filosófico realmente serio, que es el suicidio, ya que, según el planteamiento basado en la filosofía de Camus del abuso, es prácticamente imposible responder a la pregunta sobre '¿Por qué estamos aquí? Este filósofo plantea que las personas llevan vidas monótonas, aburridas, repetitivas, hasta que un día se preguntan si sus vidas tienen sentido. Es por ello por lo que se motiva a los chicos a buscar un sentido a las cosas. Se les muestra que, tal y como hace ver Camus, solo se suicida aquel que previamente ha querido darle sentido a la vida, pero que aquel que acepta lo que tiene, el absurdo vive con él.

Tras ver el portátil nuevo que un alumno lleva al instituto, Merlí decide hablar de la sociedad capitalista, del consumo y del dinero, hablando del filósofo Karl Marx.

MERLÍ: Gerard, veo que eres víctima de la sociedad capitalista que condenaba Karl Marx

GERARD: Sí, mola

MERLÍ: Sí señores. Este hombre de la barba, Karl Marx, hablaba del fetichismo de la mercancía. Fijaos en el portátil de Gerard. Ante este objeto tan bien diseñado, nos quedamos deslumbrados y no vemos lo que hay detrás. Según Karl Marx, lo que se nos oculta son las condiciones de producción de esta mercancía

MARC: O sea, la explotación de unos pobres chinos que trabajan en condiciones de mierda

MERLÍ: Sí señor. Correcto. En todo caso, este sistema está montado de tal manera que nuestra felicidad pasa por consumir. O sea, nuestra vida se ha convertido en eso: ganar dinero para consumir

POL: Al que dijo la frase que el dinero no da la felicidad le pegaría una hostia

MERLÍ: Ya...

POL: Con pasta va todo mejor y punto

ENRIC: Ya, pero también compramos muchas cosas que ni son necesarias ni sirven para nada

MERLÍ: Exacto Enric. ¿Y por qué eso es así? Porque hay un sentimiento general de insatisfacción por esta mierda de sistema. ¿Por qué tiráis un móvil que funciona solo porque el nuevo hace las fotos un poco mejor? Vivimos en una sociedad que malgasta y todo para satisfacer las necesidades no del consumidor, sino de la producción (...)

En el sistema de producción capitalista, el ser humano vive alineado. Es un simple instrumento en una cadena de producción de viene. Pero eso no quiere decir que no lo podamos cambiar. Marx decía: 'Si no te gusta este mundo, eres libre de revelarte, de transformarla' (Temporada 3. Capítulo 4: Karl Marx)

Para hablar del perdón, con Hannah Arendt, se cuestiona cuáles son los límites del perdón y si se debe perdonar cualquier cosa, como es el caso del exterminio nazi.

TANIA: En 1961, Hannah Arendt asistió al juicio de Adolf Hahmai, uno de los responsables directos del exterminio judío en la II Guerra Mundial. Mientras el fiscal retrató a Haiman como un monstruo al servicio de un régimen criminal, Hannah Arendt lo defendió como un hombre absolutamente normal (Temporada 3. Capítulo 5: Hannah Arendt)

Se aprecia como cualquier persona que se hubiera encontrado en esa situación, hubiese actuado de la misma forma. El mal puede ser realizado por gente corriente, ya que se deja llevar por la ideología dominante. Según Hannah Arendt, a todas esas personas que no están dispuestas a pensar no se les puede perdonar. Según Arendt no puede haber perdón sin arrepentimiento. Es importante demostrar a los jóvenes que solo se puede perdonar a aquellas personas que admiten haber hecho algo mal y, además, están arrepentidas.

Con Kierkegaard habla sobre la toma de decisiones. De acuerdo con este filósofo, Dios ha traído a las personas al mundo y no existe ninguna garantía de que las decisiones tomadas son las correctas. Esto indica que se está solo y cada uno es responsable de sus decisiones, generando miedo y angustia por el hecho de tomar decisiones propias. Se les enseña a los alumnos que es necesario asumir que las decisiones deben de ser propias y de nadie más, teniendo en cuenta de que estas acciones tienen consecuencias, siendo lo más complicado de todo no seguir a la mayoría y asumir la carga de las propias decisiones.

La desobediencia civil es un concepto tratado desde el punto de vista de Henry David Thoreau:

SILVANA: Estoy segura de que a Merlí le encanta un filósofo que se llama Henry David Thoreau. Este hombre escribió un libro que se llama 'La desobediencia civil'. Entre 1846 y 1848 hubo una guerra entre México y Estados Unidos, que terminó con la anexión de Texas, California y Nuevo México. El gobierno de Estados Unidos reclamó una serie de impuestos a los ciudadanos que le hicieron perder la paciencia a Thoreau. Él pensaba que, con la ampliación del territorio de Estados Unidos, se extendería el problema de la esclavitud. Y Thoreau no pagó ni un solo centavo de su bolsillo al Estado

IVÁN: ¿Le meterían en la cárcel?

SILVANA: Sí, pero lo más interesante es la reflexión que hizo sobre cómo enfrentarse al Estado sin violencia. Él escribió que nadie puede decirnos qué debemos hacer, sobre todo si se atenta contra nuestra libertad de conciencia

IVÁN: Mola

SILVANA: Sí. Pero lo más interesante es la reflexión que hizo sobre cómo enfrentarse al Estado sin violencia. Él escribió que nadie pue-

de decirnos qué debemos hacer, sobre todo si atenta contra nuestra libertad de conciencia.

IVÁN: Mola

SILVANA: Sí. Decía que nadie nos puede obligar a obedecer a aquellas leyes que resultan manifiestamente injustas. La única obligación que tenemos es la de hacer solo lo que creemos propio (Temporada 3. Capítulo 7: Henry David Thoreau)

La belleza se asocia a la idea de conocerse uno mismo, tal y como expresaba Plotino. Se les plantea en clase la cuestión sobre cuál es la imagen que se quiere sobre uno mismo a los demás Sin embargo, se genera un debate sobre la belleza y su subjetividad. Para ello, se esboza que es necesario conocer las dos posibilidades de belleza: la del cuerpo (mundo sensible) y la del alma (mundo inteligible). En este tema se origina un debate sobre el hecho de que, al ser más guapo, se tienen más posibilidades de obtener un trabajo, así como se emplea la belleza del cuerpo para vender más, imponiendo, de ese modo, estereotipos de belleza que hacen estar pendientes todo el día de hacer dietas, controlar el peso, o ir al gimnasio.

BERTA: Si aún no ves la belleza en ti, haz como el escultor de una estatua que debe ser bella: esculpe el mármol, púlelo, saca todo lo superfluo hasta que puedas conocer el verdadero bien.

MERLÍ: El verdadero bien. La verdadera belleza no reside en la materia, en el cuerpo. La materia es gea, es el mal. Plotino dice: 'Dirige la mirada hacia tu interior y a través de la reflexión y el pensamiento haz que el alma sea bella, porque cuando el alma es reflexiva se embellece. Pero cuando no lo es, entonces solo es esclava de su propio cuerpo'. La tiranía del cuerpo, ¿os suena? (Temporada 3. Capítulo 8: Plotino)

La incertidumbre y la toma de decisiones, un asunto tan relevante en la época adolescente, también es visible en la serie a través de Zygmunt Bauman. Se muestra la sociedad actual como algo precario, que cambia muy rápido, estando obligados a tomar decisiones cada vez con más celeridad y rapidez, teniendo, asimismo, menos capacidad de decisión. A través de este tema, se forja un debate sobre la política y el espectáculo, mostrando una faceta agradable e involucrada con la situación que vive la sociedad antes de unas elecciones electorales, convirtiendo sus campañas en verdaderos espectáculos mediáticos. El resumen de esta situación es que en la sociedad líquida en la que vive la sociedad es prácticamente imposible tomar decisiones sensatas.

La muerte es un aspecto que incomoda a los alumnos, mostrándose poco receptivos a hablar sobre ello. Para trabajar este tema, trabajan con ayuda del filósofo Heidegger.

MERLÍ: Chicos, hoy no vendrá Joan

OKSANA: Si estaba aquí esta mañana

MERLÍ: Ya, ya lo sé. Pero tiene que estar en familia, su padre está muy enfermo, se está muriendo. Puede que esté unos días sin venir.

El filósofo alemán Heidegger decía que los humanos somos seres para la muerte

MARC: *Vaya mierda de empezar el día*

MERLÍ: *Y por la cara que tenéis, entiendo que la muerte es un tema que os incomoda, ¿no?*

ALUMNA: *No apetece mucho, la verdad*

MERLÍ: *Ya, pero sabemos perfectamente que estamos condenados a morir. Pero nos comportamos como si no lo supiéramos. Según Heidegger, vivimos en la modalidad del todavía no, me falta tanto para morir que no me tomo la molestia de pensar en ello. Y eso es la paradoja. Sé que me voy a acabar, pero eso no me impide hacer planes de futuro*

OKSANA: *¿Y eso él lo criticaba? Y qué hacemos, ¿estar contentos porque nos vamos a morir?*

MERLÍ: *No, no hace falta. Heidegger distinguía entre dos tipos de existencia: lo que él llamaba la existencia auténtica y la existencia inauténtica. Podríamos decir que la existencia inauténtica sois vosotros, los que ponéis esas caras cuando os hablan de la muerte*

POL: *¿Somos inauténticos porque nos da miedo la muerte?*

MERLÍ: *La existencia inauténtica es la de los que viven pendientes de los planes de futuro para intentar negar que morirá. Y la existencia auténtica es la de los que saben que morirán, pero eso no les impide vivir. Incluso, pueden vivir con más alegría, porque lo que provoca la angustia no es la muerte en sí mismo, sino hacer como si no existiera. ¿Qué haríais vosotros si supierais que moriréis mañana? ¿Qué diríais? ¿Qué pensaríais? (Temporada 3. Capítulo 10: Heidegger)*

Con Hegel aborda el tema de la dialéctica para llegar al conocimiento. A través de este filósofo, se explica a los jóvenes cuál es el camino para alcanzar el saber absoluto. Para ello, se trabaja este concepto mediante una asociación de conocimientos, empleando la moraleja del amo y del esclavo, donde hay personas que tienden a ejercer el poder, mientras que otros se encuentran sometidos. Todos intentarán luchar por obtener ese dominio.

Por último, se trabaja el paso del tiempo de la mano de San Agustín de Hipona. Para ello, se emplea un reloj de arena, ya que este objeto representa gráficamente ese paso del tiempo. Sin embargo, a los jóvenes les resulta difícil definir lo que es el tiempo. En este sentido, se pone como ejemplo una frase dicha por el filósofo: *‘Si nadie me pregunta qué es el tiempo, lo sé muy bien. Pero si me lo preguntan e intento explicarlo, no sé qué decir’*. San Agustín delimita, por lo tanto, que el presente es un punto sin extensión entre dos nada: el pasado que ya no existe y el futuro, que aún no existe. Al plantear los alumnos que el tiempo puede venir determinado por las 24 horas que tiene un día, se rebate que un día puede dividirse en momentos temporales más pequeños, como el minuto o el segundo. Por todo ello, se asocia el tiempo con la felicidad, ya que no se puede disfrutar para siempre de las cosas debido a que una vez que se poseen, se tiene miedo a perderlo.

b. Propuesta ética de la serie

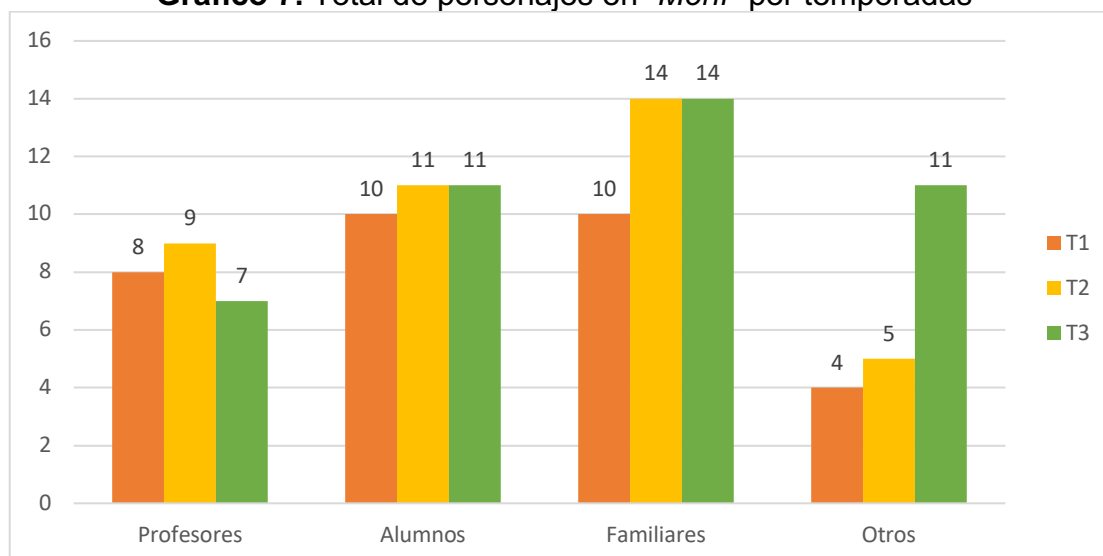
En relación con la propuesta ética de la serie, la sociedad donde se desenvuelven los personajes pertenece a la clase media y viven en un barrio de la ciudad de Barcelona. Entre los jóvenes no existen alumnado con discapacidades y el porcentaje de inmigrantes es mínimo. Las familias son tradicionales conformadas por un padre y una madre, con padres separados y/o divorciados, con escasos recursos económicos, o familias con alto poder económico.

Para analizar los valores morales de la serie, y ajustándose a lo explicado por Quintana-Cabanas (1992), los **valores personales** trabajan el desarrollo del individuo a través de la reflexión y el pensamiento crítico, la superación de las dificultades sobrevenidas, la aceptación de las propias características personales y entorno social, así como el respeto hacia las peculiaridades de los demás; los **valores morales**, tratan la responsabilidad, la mentira, la verdad, el perdón, el pensamiento crítico, el respeto, el éxito en la vida, la felicidad, el deseo, la desconfianza, la belleza, el caos, el valor del dinero, la amistad, el sufrimiento, el hedonismo, el valor de la familia, y el éxito. Entre los **valores sociales**, se analiza el influjo de las redes sociales entre la población, la influencia de las religiones en la vida de las personas, el prestigio de la política en la sociedad, el respeto a la diversidad cultural, así como la enfermedad y la muerte.

Análisis de los personajes

En “*Merlí*”, los personajes son estables a lo largo de las tres temporadas; manteniéndose a lo largo de toda la serie, aunque con algunas incorporaciones y bajas. Cabe mencionar que un personaje cumple una doble función, como docente y como familiar, por lo que en la primera temporada hay 32 personajes, en la segunda 37 y en la tercera y última hay un total de 41 (Gráfico 7).

Gráfico 7. Total de personajes en “*Merlí*” por temporadas



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los personajes principales, en la primera temporada hay un total de 10 (31,25%), siendo 11 respectivamente (30,55%) en la segunda y tercera temporada (26,82%). Entre los personajes principales se destacan los siguientes (Tabla 14).

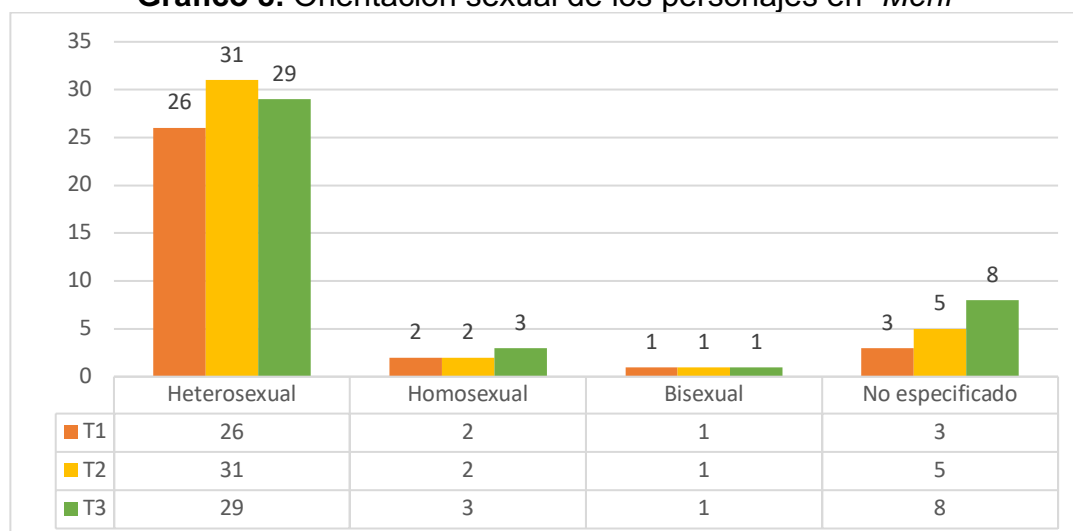
Personaje	Actor	Temporadas	Rol en la serie	Tipo personaje
Merlí Bergerón	Francesc Orella	1, 2 y 3	Docente	Protagonista
Pol Rubio	Carlos Cuevas	1, 2 y 3	Estudiante	Líder
Bruno Bergerón	David Solans	1, 2 y 3	Estudiante	Rebelde
Berta Prats García	Candela Antón	1, 2 y 3	Estudiante	Combativa
Joan Capdevilla	Albert Baró	1, 2 y 3	Estudiante	Responsable
Tania Illa	Elisabet Casanovas	1, 2 y 3	Estudiante	Confidente
Mónica de Villamore	Júlia Creus	1, 2 y 3	Estudiante	Consejera
Marc Villaseca	Adrián Grösser	1, 2 y 3	Estudiante	Bromista
Gerard Pigullem	Marcos Franz	1, 2 y 3	Estudiante	Inseguro
Óliver Brau	Oriol Pla	1, 2 y 3	Estudiante	Sociable
Iván Blasco	Pau Poch	1, 2 y 3	Estudiante	Antihéroe
Oksana Casanoves	Laia Manzanares	2 y 3	Estudiante	Carismática

Fuente: Elaboración propia.

En lo referente al perfil socio–demográfico de la primera temporada, 17 (54,83%) son hombres y 14 (45,17%) son mujeres. Con respecto a la edad, 10 (32,25%) son adolescentes, con edades comprendidas entre los 17 y los 19 años; 19 (61,29%) están en la franja de edad de los 30 a los 55 años, lo cual se considera la edad adulta; y 2 (6,46%) tienen más de 60 años, lo cual los sitúa en la edad adulta tardía. Se observa, además, que todos los personajes son de origen español, no existiendo individuos de otras nacionalidades. En la segunda temporada, 20 (52,63%) son hombres y 18 (47,37%) son mujeres. En lo que a la edad se refiere, 11 (28,94%) son adolescentes, 25 (65,78%) están en la franja de la edad adulta, 1 (2,64%) es un niño menor de 5 años y 1 (2,64%) se sitúan en la adultez tardía. En lo que a la nacionalidad de los personajes se refiere, 37 (97,36%) son españoles y 1 (2,64%) es una chica de origen ucraniano. En la tercera y última temporada, hay un total de 20 (48,78%) hombres y 21 (51,22%) son mujeres. Al prestar atención a la edad, 11 (26,82%) son adolescentes, 28 (68,29%) están en la franja de edad de la edad adulta, 1 (2,44%) es un niño menor de 5 años y 1 (2,44%) tiene más de 65 años. La nacionalidad de los personajes, 40 (97,56%) son españoles y 1 (2,44%) es una chica ucraniana.

Al examinar la orientación sexual, se aprecia como en las tres temporadas predominan los personajes heterosexuales, siendo la primera temporada donde más se muestra (83,87% en la primera temporada, 81,87% en la segunda temporada, y 67,44% en la tercera temporada). En relación con la homosexualidad, se observa cómo también queda representada en la serie, siendo este grupo más representativo en la última temporada (6,45% en la primera temporada, 5,26% en la segunda temporada y 7,14% en la tercera temporada). Por último, la bisexualidad también es un colectivo que también se ve reflejado, mostrándose a través de un mismo personaje en las tres temporadas (3,22% en la primera temporada, 2,63% en la segunda temporada y 2,38% en la tercera temporada) (Gráfico 8).

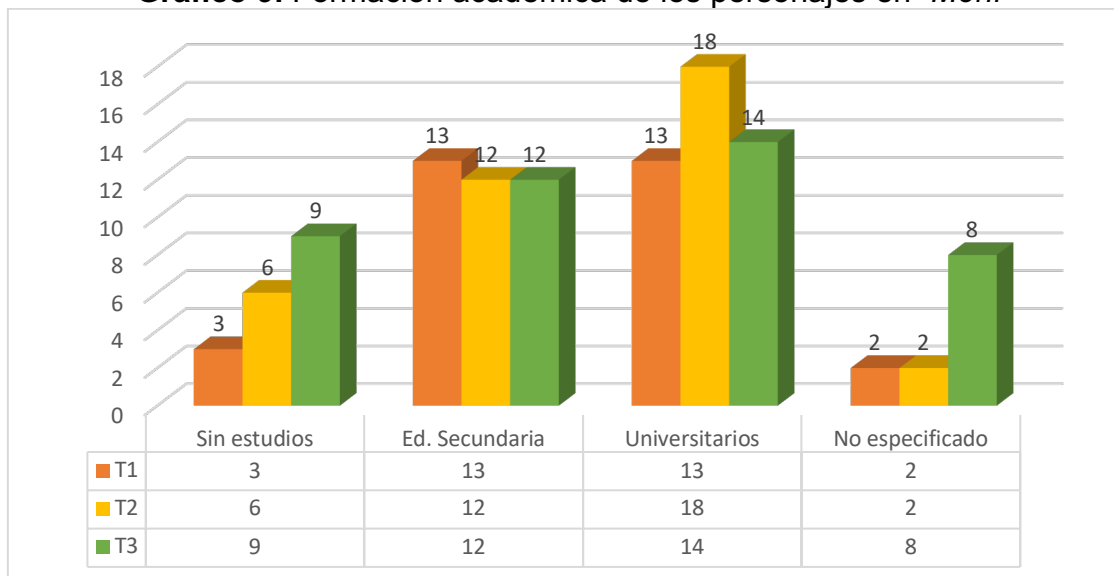
Gráfico 8. Orientación sexual de los personajes en “Merlí”



Fuente: Elaboración propia.

En lo referente a la formación académica, los personajes que poseen estudios universitarios son el grupo mayoritario en las tres temporadas, siendo más representativo en la segunda temporada (41,93% en la primera temporada, 47,36% en la segunda temporada y 33,33% en la segunda temporada). Aquellos que están cursando Educación Secundaria Obligatoria o que ya ha finalizado estos estudios son el segundo grupo más numeroso, donde destaca la primera temporada como la más representativa en este colectivo (41,93% en la primera temporada, 31,57% en la segunda temporada y 28,57% en la tercera temporada). El grupo que no tiene estudios es el tercero que cuenta con más personajes, acentuándose en la tercera temporada con mayor representación (9,67% en la primera temporada, 15,78% en la segunda temporada y 21,42%) (Gráfico 9).

Gráfico 9. Formación académica de los personajes en “Merlí”



Fuente: Elaboración propia.

En relación con el análisis de los personajes protagonistas, destaca Merlí, profesor de filosofía cuyos métodos pedagógicos se basan en buscar el pensamiento racional, crítico y personal de sus alumnos a través de una serie de prácticas poco convencionales. Este genera cierta desconfianza, en un principio, entre profesorado y familiares, pero que atrae a su alumnado y genera un verdadero interés por su asignatura.

En relación con los alumnos, Pol es el mal estudiante, de origen humilde, cuya familia pasa por problemas económicos. No obstante, ha sabido convertirse en un líder nato con gran popularidad entre sus compañeros. Bruno es el hijo de Merlí y muestra una actitud rebelde ante las normas ocasionado, en gran medida, por no reconocer públicamente su condición sexual. Joan proviene de una familia acomodada y asume una actitud responsable ante la vida y los estudios, llegando a mostrarse, incluso, con un carácter introvertido. Marc es el bromista del grupo y tiene la aspiración de ser actor, pertenece a una familia humilde y debe asumir un rol impropio para su edad, al tener que cuidar de su hermano pequeño. Gerard vive en una familia acomodada, cuyos padres están separados, presenta ciertos miedos e inseguridades ante las diferentes situaciones que se le plantean, lo cual le lleva a no poseer seguridad en sí mismo. Óliver es un joven sociable y siempre dispuesto a ayudar a los demás, aunque su personalidad está marcada por una tragedia familiar: la muerte de su hermano mayor. Por último, Iván padece agorafobia provocada por el acoso escolar sufrido en el instituto por sus compañeros, quienes criticaban y se reían por su personalidad y físico.

En lo que a las chicas se refiere, Berta proviene de una familia humilde, mostrando poco interés hacia los estudios y que suele enfrentarse y cuestionar a los profesores, pero esta actitud se debe a un complejo de inferioridad ante su hermana pequeña. Tania es una persona en la cual se puede confiar y muestra una actitud solidaria y siempre predispuesta a ayudar, aunque muestra grandes complejos por su aspecto físico.

Mónica vive en el seno de una familia acomodada y es una joven que suele mostrar una actitud de confianza entre sus amigos. Además, con se explican los daños personales y emocionales que sufre una persona cuando se reenvían imágenes íntimas a través de las redes sociales. Oksana, de origen ucraniano, fue adoptada siendo bebé y con ella se muestra la maternidad en adolescentes.

10.2.2. HIT

Aspectos formales de la serie

La serie “HIT” es una serie de televisión española, cuya fecha de estreno ha sido el 21 de septiembre de 2020. Cuenta con dos temporadas y 20 capítulos (10 capítulos cada una de las temporadas). La distribución de capítulos por temporadas y los temas queda de la siguiente manera (Tabla 15).

Temporada	Número capítulo	Título	Temas que trabaja	Fecha de estreno
1	1	La infección	Problemas del profesorado; violencia; alcoholismo	21/09/2020
1	2	La consulta	Oposición de los padres a la terapia	28/09/2020
1	3	El diagnóstico	Definición personalidad alumnos	5/10/2020
1	4	La limpia	Educación emocional	12/10/2020
1	5	El cuerpo	Consumo pornografía; educación sexual	19/10/2020
1	6	La recaída	Consumo de drogas y alcohol	26/10/2020
1	7	Cuidados intensivos	Política	2/11/2020
1	8	El historial	Problemas del pasado	9/11/2020
1	9	Los exámenes	Fracaso y superación	16/11/2020
1	10	Alta médica	Responsabilidad	23/11/2020
2	1	Melapela	Sentimiento de desilusión	21/10/2021
2	2	Desconexión	Fracaso y motivación	28/10/2021
2	3	Consiento	Relaciones sexuales; violación	4/11/2021
2	4	Autocontrol	Trabajo en equipo	11/11/2021
2	5	Ilusión	Futuro	18/11/2021
2	6	Autoestima	Valoración de uno mismo	25/11/2021
2	7	Pertenencia	Marginación	2/12/2021
2	8	Resistencia	Pasado; pertenencia a un grupo	9/12/2021
2	9	Corazón	Amor	16/12/2021
2	10	Reinicio	Conocerse a uno mismo; muerte	23/12/2021

Fuente: Elaboración propia.

Es una serie antológica, organizada en torno a dos tramas esenciales: por una parte, existe una historia para cada capítulo y, por otra parte, existe una historia completa para toda la temporada. En relación con el género de la serie, esta se encuadra dentro del drama social y juvenil.

En lo que a la producción de la serie se refiere, cabe señalar que la dirección de la misma la realizan Joaquín Oristrell, Elena Trapé y Álvaro Fernández Armero. El guion está escrito por Joaquín Oristrell, Yolanda García Serrano, Pablo Bartolomé y Jacobo Delgado. Y, por último, la producción ejecutiva corre a cargo de Ganga Producciones y Miguel Ángel Bernardeau. La televisión comercial de la serie es Televisión Española (TVE) y el canal de distribución principal es Radio Televisión Española (RTVE). Asimismo, esta serie se puede visualizar en las plataformas audiovisuales *Amazon Prime Video*, *HBO* y *Disney+*.

Interpretación

a. Temáticas

En una primera temporada, la serie transcurre en un instituto público de Educación Secundaria de la capital madrileña, Anna Frank, donde el protagonista se encuentra con un grupo de nueve adolescentes conflictivos: Lena, Andrés, Darío, Erika, Gus, Jaco, Marga, Nourdin y Silvia, cada uno con una historia personal particular, llevándoles a actuar y a comportarse de una manera anárquica.

Hugo Ibarra Toledo, más conocido como HIT, es un afamado pedagogo que acudirá al centro después de hablar con su amiga y directora del instituto Ester de la Vega en una conferencia que este imparte. Se presenta de la siguiente manera:

HIT: “La filosofía del aula en esta generación será la filosofía del gobierno de la siguiente generación”.

Esta frase no es mía, ¡eh!, esto lo dijo Abraham Lincoln hace ya 150 años. ¡Y qué pasó con él?, que le pegaron un tiro.

Me llamo Hugo Ibarra Toledo, mis amigos me llaman HIT y desde muy jovencito sentí la llamada para dedicarme a lo que para mí es la profesión más difícil del mundo: ser maestro. Debí de hacerlo fatal, eh, porque me echaron de la hermandad. No me importa, eh, no me importa. Ahora gano el triple ejerciendo de mosca cojonera.

A ver, ¿aquí quién es maestro o maestra? Levantad las manos (varios de los asistentes levantan la mano). Y de vosotros, ¿quién se siente... eh... bien pagado? (nadie levanta la mano). Por el contrario, ¿quién de vosotros se siente continuamente maltratado, puesto en duda, ninguneado por alguno de los alumnos o familias? (varios levantan la mano). Y una cosita más, ¿a quién le gustaría que, no sé, un cataclismo hiciera desaparecer todos los teléfonos móviles sobre la faz de la tierra? (muchos levantan la mano).

ASISTENTE A LA CONFERENCIA: Las redes sociales, que nos hacen bullying

HIT: Pues por ahí, por ahí va a ir la conferencia. Quiero hablar de cosas que a veces resultan incómodas, que a veces no son políticamente correctas. Quiero hablar de nuestros niños, de nuestros jóvenes, pero, sobre todo, quiero hablar del futuro de mierda que les espera. La globalización y la tecnología están destruyendo profesiones que hasta hace cuatro días llamábamos seguras. El capitalismo voraz está abriendo cada vez más la brecha entre ricos y pobres. Tenemos una banca corrupta, una clase política que no está a la altura, el crecimiento de la ultra derecha, el judaísmo... Tenemos terrorismo, tenemos nacionalismos, estamos bien entretenidos en todos los -ismos.

Eso sí, mientras vamos haciendo crecer la isla de plástico, vamos prendiéndole fuego al planeta y destrozando la biosfera.

Resumiendo, estamos dibujando el peor escenario posible para la generación que hoy está en clase. Pero todavía disponen de un arma, tienen una sola arma: nosotros. Nosotros somos de la única arma de la que disponen.

Sin embargo, en este país, en los últimos años, 35.000 docentes solicitaron la ayuda del maestro. Fueron maltratados, fueron insultados, fueron agredidos... Esto deja un estrecho margen para la educación; más bien, causa depresión, bajas laborales, ansiedad. O sea, que podemos afirmar que la única arma de la que disponen para cambiar el mundo se queda sin municiones.

Es verdad que acuden a clase cada vez más alumnos completamente maleducados, soeces, violentos en muchos casos. Llamadme loco; de hecho, ya me lo llaman, pero a lo mejor hay cierta responsabilidad en los padres, en unos padres tan preocupados por llegar a fin de mes que delegan la educación de sus hijos en las televisiones, en los móviles, en las pantallas.

Pero ahora os quiero presentar lo que para mí es la palabra clave de esta conferencia: autoridad. Aquí se acojonan, ¿no? No sabe uno muy bien como relacionarse con esa palabra, ¿no? Sin embargo, si acude a la filosofía, autoridad sería el rasgo natural que otorga al que la posee el don de ser respetado (Temporada 1, Capítulo 1: La infección)

Entre los problemas que destaca el protagonista en su discurso, subraya los problemas que tienen en la actualidad los docentes en las aulas con los alumnos. Este es un aspecto que también se habla desde el punto de vista de los profesores, donde se explican problemas, no solo con los estudiantes, sino también la falta de apoyo por parte de las familias en los problemas existentes.

HIT: De la Vega, ¿empiezas tú?

ESTER (DIRECTORA): Está bien, me toca dar ejemplo. Empiezo yo. Una alumna hizo correr el bulo de que yo era lesbiana

HIT: Y no es verdad

ESTER: No lo es, pero eso no importa

HIT: No, eso sí importa. Es difamación, violación de tu intimidad.

¿Qué alumna?

ESTER: Marga

HIT: ¿Y por qué lo hizo?

ESTER: Le llamé la atención. Ella me retó, me dijo que qué hacía mirándole las tetas. Vino su madre y me puso a parir. Le conté lo del sujetador y me dijo que... que estaba tratando a su hija como a una puta

HIT: ¿Alguien más?

DAVID (PROFESOR FÍSICA Y QUÍMICA/JEFE DE ESTUDIOS): Eh... Bueno... Hay muchos. Voy a contar la última. Fue hace un par de semanas. Yo estaba vigilando el patio y bueno, pues de repente me llegó un olor muy fuerte, a porro. Se estaban fumando un porro. Había mucho humo. Nada, fui a decirles que apagaran aquello, que no se podía hacer, lógicamente. Y aprovecharon, bueno, pues para reírse de mí, tomarme el pelo, tomarme por el pito del sereno. Como siempre. Cuando me cansé, le arranqué el cigarro de la boca y bueno, pues el chaval aprovechó ese momento para... para hacer creer a los demás que yo le había agredido. Es que no he contado nada porque sin pruebas es su palabra contra la mía

IRMA (PROFESORA MATEMÁTICAS): Le pusiste la mano encima, no puedes hacerlo

DAVID: Le quité el cigarrillo de la boca, no le puse la mano encima. No le toqué Irma

HIT: ¿Alguien más quiere hablar?

LOURDES (PROFESORA HISTORIA): Bueno, yo pillé el otro día a un alumno viendo porno en el móvil. Ipso facto, le mandé al despacho de Ester. Le requisamos el móvil y llamamos a su casa. A primera hora vino el padre a buscarlo y bueno, eso fue ya... El padre se resistía a aceptar que el chico tenía que ser expulsado una semana. Nada, le devolvió el móvil delante de nosotros, en nuestras narices.

ESTER: Sí, en nuestras narices

HIT: Está claro que el colegio sufre una fuerte infección. La cosa es si queremos combatirla o no (Temporada 1. Capítulo 1: La infección)

Todo esto genera una exposición a los padres de los nueve alumnos conflictivos sobre cuál es el verdadero problema con ellos, un discurso emitido por el propio HIT donde explica la situación de una manera dura y directa:

HIT: Soy Hugo Ibarra Toledo, soy maestro, pedagogo, especialista en problemas escolares y es una putada, pero básicamente estoy aquí para decirles que vuestros hijos están enfermos. Pero bueno, yo creo que eso vosotros ya lo sabéis. Y si no, ha llegado el momento de que lo sepáis.

Cuando uno fantasea con la idea de ser padre, se imagina una película de Walt Disney con música de Elton John, cumpleaños felices, navidades en familia, dibujos con caritas sonrientes en la nevera, partidos de fútbol, clases de danza... Y al principio es un poquito así, pero luego nuestro hijo va creciendo. Cumple 12, 14, 16... y ahí ya la película de Walt Disney se convierte más bien en una de género de terror.

Lo que vuestros hijos están viviendo se llama adolescencia, un proceso natural en el que deberían desarrollar las armas necesarias

para ser más independientes económicamente, emocionalmente... y poder hacer frente al mundo real que les espera: un mundo en situaciones de riesgo, racismo, sexo, drogas, alcohol, inestabilidad laboral...

¡Se llama adolescencia, es un proceso natural!

Todos hemos pasado por ahí, tampoco vamos a hacer un drama, pensaréis algunos, ¿no? No vamos a exagerar. Mucho me temo que en vuestro caso no es así. En este colegio ha habido casos de agresiones, humillaciones, algún que otro pirómano, ¿se han quedados cuatro coches, señores, cuatro coches! Tráfico de drogas, pornografía. Tenemos aquí todos claro de quienes estamos hablando: ¡vuestros hijos! (Temporada 1. Capítulo 1: La infección)

Una vez que se conocen quiénes son los estudiantes, que van a formar parte de la terapia del docente para trabajar las conductas disruptivas, se establecen cuáles son los rasgos definitorios negativos que les definen, con el fin de conseguir que estos se reviertan en rasgos positivos (Tabla 16).

Tabla 16. Rasgos negativos y sus antónimos de los personajes en "HIT"		
Rasgos definitorios negativos		
agitación	rechazo	masoquismo
abuso	ira	obsesión
narcisismo	adicción	desprecio
Rasgos definitorios positivos		
calma	conexión	estima
respeto	paz	serenidad
humildad	control	aprecio

Fuente: Elaboración propia.

La asociación que se realiza de los alumnos con las características negativas, asociadas con sus peculiaridades personales son las siguientes: Nourdin se define como el abuso, porque tiende a intimidar a los alumnos del instituto con el único fin de lograr aquello que quiere; Jaco con el rechazo, ya que se siente desplazado por ser inmigrante; Marga con la ira, como consecuencia de la rabia que le produce el fallecimiento de su hermano; Andrés con la agitación, estado que le genera la mala relación con su padre encarcelado; Silvia con el masoquismo, porque tiende a juntarse con gente que la desprecia por el simple hecho de sentirse reconocida socialmente; Erika con la adicción, puesto que consume drogas de manera habitual; Gus con la obsesión, como consecuencia de sus ideales políticos relacionados con el independentismo catalán; Lena con el narcisismo, ya que su familia siempre se le han concedido todos los deseos como consecuencia de haber nacido prematura y estar a punto de morir nada más nacer; y, por último, Darío con el desprecio, siendo esto el fiel reflejo del sentimiento que le despierta su padre.

Para comenzar a trabajar con los alumnos, se atiende a la educación emocional, enfrentando a los jóvenes con los profesores con los que han tenido algún tipo de enfrentamiento y/o conflicto. Para ello, se establece una similitud entre la apariencia estética y los conflictos emocionales que se poseen:

HIT: ¿Os suena un tal Gandhi?

NOURDIN; Sí, era un indio, ¿no?

GUS: Era un calvo, un calvo que luchó por la independencia de su país, que no os enteráis

HIT: Él decía que, si cada mañana nos arreglamos el pelo, ¿por qué no hacemos lo mismo con el corazón? Os dije que cada día hablaríamos de una historia. La de hoy habla sobre nuestra basura emocional: la ira, la crítica, el desprecio, y cómo somos los únicos responsables de gestionarla, de poner orden, de hacer limpieza, de tirar la basura, ordenar nuestra habitación, que es de lo que hablamos. La historia de hoy, en realidad. Son ocho historias, las historias del otro lado, del lado donde volcáis vuestra mierda y ellos no saben por qué. Esta fila va a hablar y esta va a escuchar

ESTER (DIRECTORA): (A Marga). ¿Cómo no? El año pasado hiciste correr el rumor de que yo era lesbiana. No me importaría serlo; de hecho, pienso que me iría mucho mejor. Pero bueno, eso no es el caso. Durante varias semanas me sentí... juzgada, acosada. Un día no pude entrar en clase porque me sentí morir. Terminé en urgencias

PROFESORA DE HISTORIA: (A Gus). Yo respeto tus ideas, aunque crea que son un error. Colabora, no me boicotees. Aprende primero y cuestiona después. La historia bien contada no es manipular. Es todo lo contrario a cualquier dogma. Si me respetar, te respetas Gus. Si me ignoras, solo eres un ignorante

PROFESORA DE MATEMÁTICAS: (A Jaco). Eres un machista, Jaco, y un abusador. Que te haces el simpático y luego vas metiendo mano a las compañeras. ¿Las mujeres que somos para ti? Tu madre, tu hermana, ¿qué piensas de ellas? ¿Son solo carne de reggaetón?

PROFESOR DE FÍSICA Y QUÍMICA: (A Andrés). Mírame, yo llevo muchos años en esto y nunca, escúchame bien, nunca he pegado a nadie. Sin embargo, ¿sabes qué sueño despierto? Que estamos tú y yo solos en el patio y te devuelvo el bofetón que me diste. Es que lo sueño con tanta intensidad que a veces hasta me duele la mano. ¿Cómo es posible que un mequetrefe como tú me despierte un sentimiento tan terrible?

PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA: (A Darío). Sé que fuiste tú el que publicó el selfie mío saliendo de la ducha y lo colgué en Facebook y fue un error, lo admito. Pero tú, Darío, ¿te quedaste a gusto? Encima la retocaste y la pusiste unos genitales que no son míos. Conseguiste que fuera la comidilla de todo el colegio

MUJER DE LA LIMPIEZA: (A Erika). Llevo meses intentando pillarte, niña, pero no lo consigo. Eres buena. A los que sí pilló es a los que vendes toda esa porquería. ¿De dónde lo sacas? ¿De la farmacia de tu padre? ¿Pero qué demonios les das?

HERMANO PEQUEÑO: (A Nourdin). Estoy harto, siempre te metes conmigo y no solo conmigo. Vas dando hostias a los de 1º, a los de 2º, a los de 3º. El patio es tuyo. El turno del comedor es tuyo. Lo que hay dentro de las mochilas es tuyo. Te crees muy valiente, pero eres un mierda, Nourdin. ¡Eres un mierda! (Temporada 1. Capítulo 4: La limpia)

Durante esta primera temporada, se aborda la educación sexual, donde todos los alumnos reconocen haber empezado a tener relaciones sexuales entre los 13 y 15 años. Asimismo, se ofrecen datos sobre el consumo de pornografía entre la ciudadanía, donde se hace referencia a que el 80% de los hombres y el 35% de las mujeres consumen porno, empezando en algunos casos a visualizar este tipo de contenidos a la edad de 10 años. Para ello, HIT les ofrece una serie de consejos sobre cómo mantener relaciones sexuales.

HIT: Yo creo que lo que tenéis que sabéis es que en toda relación sexual verdaderamente completa siempre hay una emocionalidad y que siempre está en juego más allá del orgasmo.

Y un ser humano lo que quiere al final es amar y ser amado. Esa es la conclusión de todo al final: amar y ser amados. Aunque hablemos de un polvo de una noche, las emociones están ahí, porque forman parte de nosotros.

Por eso, existe una ética de las relaciones:

- *La ética del consentimiento frente a la presión de la violencia*
- *La ética del placer compartido frente al egoísmo*
- *La ética de la igualdad frente al machismo o cualquier otro tipo de superioridad*
- *La ética de la responsabilidad frente al uso de drogas o de cualquier tipo de ayuda*
- *La ética de la lealtad frente a la mentira o al engaño (Temporada 1. Capítulo 5: El cuerpo)*

Otro tema abordado es el consumo de alcohol y drogas, mostrándoles las principales adicciones a sustancias estupefacientes o la recaída en la bebida, lo cual conlleva el robo, actos vandálicos, así como comportamientos violentos. Una vez que los efectos de las drogas y el alcohol han desaparecido, se conversa acerca de lo que estos actos suponen, reconociendo que el consumo se realiza por problemas o conflictos que cada uno de ellos tienen.

DARÍO: Tranqui, que yo controlo
HIT: La frase favorita del adicto. ¡Puff!... no lo habré yo dicho veces. La adicción... esa sí nos tiene bien controlados a todos. (A Erika)
¿Consumes cada día?
ERIKA: Cada día no
HIT: ¿Cada cuánto?
ERIKA: Pues no sé, pero cada día no
HIT: ¿Y sabes por qué lo haces?
ERIKA: Para relajarme
HIT: ¡Qué va!
ERIKA: Ah, no, ¿por qué?
HIT: Nos duele la vida. Se nos sale el dolor por los ojos. Nos duelen los muertos, ¿eh? Los tuyos, los tuyos, los míos... Consumimos y nos sentimos de puta madre. Nos sentimos fuertes un par de horas, tres... Luego se nos pasa y se nos acumula el dolor, el de antes y el de ahora, eh Jaco
JACO: Yo, ¿qué?
HIT: Que debe ser una mierda sentirse inferior por ser inmigrante. Andrés... cuánta energía, ¿eh? En ir de fuerte, de chungo. Está de puta madre que quieras a tu padre, pero a lo mejor no te sirve de ejemplo
ANDRÉS: ¿Y tú sí?
HIT: No, no... yo menos
ANDRÉS: Si es que...
HIT: Yo menos. ¿Qué pasa Darío?
DARÍO: ¿Qué es esto? ¿Una clase especial ahora o qué?
HIT: Clase de casquería. Aquí os enseño mis tripas. Pero en cuatro días, si no reaccionáis, serán las vuestras. Lo peligroso es usarlo como parche para el dolor, porque el dolor va a ir creciendo. Al final nos revienta en la cara. Le tenemos que hacer frente antes o después (Temporada 1. Capítulo 6: La recaída)

Uno de los temas más candentes observados en la serie es la política. Sobre esta temática no se tiene un buen concepto, ya que se muestra decepción, cansancio y solo se busca el poder a través de ella, asociándose con conceptos como la mentira. Asimismo, se apunta a las pocas mujeres que se dedican a la política en la actualidad. Se hace ver el problema del independentismo catalán y como se aprecia desde diferentes puntos de vista. Estas circunstancias generan la desconfianza entre los jóvenes y su apatía a la hora de votar en unas elecciones.

NOURDIN: Pero ya están todo el día dándonos el coñazo en la tele, siempre con lo mismo
GUS: Es que la tele de España sólo dice mentiras
NOURDIN: En cambio la catalana siempre dice la verdad
GUS: Claro, porque has visto tú mucho la tele catalana
NOURDIN: Ni falta que me hace
HIT: pero si da igual lo que veáis. Si lo que sale por la tele poco tiene que ver con la política de verdad
JACO: Es que a mí la política me parece un coñazo

HIT: *Que pena, porque estáis a punto de votar*
 JACO: *¡Qué va! ¡qué va! Ni quiero. Van a terminar haciendo lo que les de la gana, ¿sabes?*
 ANDRÉS: *Igual se llevan a cuchillos*
 MARGA: *Y además son todo tíos*
 NOURDIN: *Eso no es verdad, hay mujeres en política*
 MARGA: *¿Presidentas cuántas?*
 SILVIA: *Bueno, está la alemana, la irlandesa, la de Nueva Zelanda*
 MARGA: *En España, digo*
 SILVIA: *Bueno, en España solo la andaluza, pero la han mandado a su casa*
 HIT: *(Reparte pulseras). Justicia, paz social, distribución de la riqueza, cultura, derechos, respeto, libertad*
 GUS: *Independencia*
 HIT: *Esa pulsera no entra en el lote*
 GUS: *Claro que no. ¿Para qué va a entrar?*
 HIT: *Te la cambio por unidad*
 GUS: *Estic fins als collons! Por más que grites, nadie te va a escuchar*
 HIT: *A lo mejor gritar no es la mejor manera de hacer política*
 ANDRÉS: *Sí, pero luego bien que todos los políticos se pasan todo el año gritando*
 HIT: *Eso que veis por la tele no... no es política. Eso es muy superficial. Al final son como perros ladrando en busca de poder*
 GUS: *Bueno, básicamente eso es la política, la búsqueda de poder*
 HIT: *No, política y poder no es lo mismo*
 GUS: *Lo que tú digas, pero en este mundo lo único que funciona es la ley del más fuerte y punto* (Temporada 1. Capítulo 7: Cuidados intensivos)

Con el fin de poder solucionar sus problemas del pasado y que están afectando en su día a día en sus diferentes áreas de su vida (personal, familiar, social y académica) se decide llevar algún objeto que les ayude a asimilar el conflicto interno que tienen y poder, de ese modo, comenzar a afrontar sus problemas.

HIT: *‘Verganheitsbewältigung’. Que traducido sería algo así como ‘hacer las paces con el pasado para poder seguir adelante’. Esta palabra se la tuvieron que inventar los alemanes después de la II Guerra Mundial por la pasada endominga de haber colaborado con el nazismo. Y eso es lo que quiero que hagamos hoy: las paces con el pasado o, por lo menos, llegar a un acuerdo con él. Por eso os pedí que trajerais un objeto relacionado a algún pasado doloroso con vuestra infancia.*

Yo he traído esto: la última foto que me hice con mi madre, hará unos 30 años. La he traído porque todavía no sé contestar la pregunta que se hace el niño en la foto (Temporada 1. Capítulo 8: El historial)

Marga lleva los guantes de *sparring* de su hermano. En esta sesión recuerda la tarde del 20 de abril en el gimnasio de su familia, ya que es cuando vio por última vez a su hermano antes de fallecer en un accidente de tráfico. Se siente responsable de la muerte de su hermano porque le pidió que no se fuera y no pudo evitar que cogiera la moto. Jaco aporta la fotografía de la última ecografía de su madre, que está de nuevo embarazada. Siente frustración y enfado ante esta situación, ya que proviene de una familia numerosa con escasos recursos económico y el hecho de tener un nuevo miembro le preocupa, al no saber cómo podrán subsistir sin apenas ingresos.

Lena lleva una pizza que elaboran en la pizzería de sus padres. Estos crearon una pizza especial con motivo del nacimiento de su hija, poniéndole, incluso, el nombre de la joven. Esta se avergüenza de lo que hace su familia, ya que considera que todas las muestras de afecto y cariño que manifiestan y hacen públicas le ponen en evidencia ante la sociedad. Gus muestra un balón de fútbol firmado por los jugadores del Barça, equipo del que es ferviente seguidor; sin embargo, al descubrir que su padre había falsificado todas ellas, siente rabia e impotencia al sentirse traicionado por la persona hacia la que más admiración y cariño sentía: su padre.

Silvia muestra el vestido que debió llevar el día de su primera comunión. Según afirma la chica, ese día fue el peor día de su vida, ya que su madre la avergonzó por decirle que era imposible ponerle el vestido, ya que se había roto por haber engordado. A raíz de ello, su madre le hizo ir vestida con ropa informal. Nourdin, por su parte, enseña la colonia que usa su padre a diario. A pesar de mantener una estrecha relación con su progenitor, trata de ocultar la profesión de este (trabajador en un vertedero), ya que piensa que es un trabajo denigrante y que le hace ir a su padre siempre sucio, por lo que necesita lavarse y perfumarse con frecuencia para evitar el mal olor.

Darío enseña un libro de inglés que le regaló el profesor particular que tenía. Sin embargo, a este libro le faltan páginas que él mismo le arrancó en un ataque de ira, tras descubrir que su padre mantenía una relación sentimental con su profesor, a pesar de seguir casado con su madre. Erika lleva la urna de las cenizas de su madre; ocasionando un estupor entre sus compañeros y profesor. Esta explica que la urna se encuentra vacía, ya que una noche tras haberse drogado y bebido, arrojó las cenizas de su madre por el W.C. Sus problemas con el alcohol y, sobre todo, con la droga vienen generadas por la rabia y la frustración que le conllevaba la muerte de su madre. Por último, Andrés aporta una escopeta de balines que tiende a usar con su padre para ir de caza. A pesar de la aparente admiración que dice sentir por su padre, recuerda un día de caza donde el padre confesaba que maltrataba a su madre.

Asimismo, se muestra en la serie como se pueden afrontar situaciones que generen estrés, ansiedad e, incluso, fracaso, como son los exámenes, tratando de generar curiosidad, ilusión y confianza en uno mismo.

HIT: ¿Vosotros os acordáis de la primera vez que comisteis en un japo? Básicamente, hay dos opciones, dos aptitudes posibles: '¡Qué asco! ¿Esto qué es? Pescado crudo' '¡Bah! Pero no quiero, dame una hamburguesa, no me saques de mi zona de confort'. O puedes tener un poquito de curiosidad y decir: '¿A ver? Lo pruebo. Pues esto no me gusta, esto me encanta. A ver si lo mojo en esta salsa a ver qué tal está. ¡Buah! Me flipa'. Vamos, lo que viene siendo un poquito. De curiosidad, ¿no? Pues estudiando pasa lo mismo. Os ponen un libraco ahí encima de la mesa y tenéis dos opciones, rechazo: 'Menuda mierda, qué pereza, yo paso, que le den...', o hacerse preguntas: 'A ver qué me quieren contar, que me propone el cocinero. Estoy de acuerdo o no estoy de acuerdo. Me gusta, no me gusta'. Pensamiento crítico, curiosidad. Plantearse la vida como un interrogante. Está claro que el sistema educativo, a veces, se lo monta fatal, pero depende de vosotros tener esa iniciativa o no. Es una actitud vital, hacerse preguntas, querer saber, ¿no? Y lo mismo que el cuerpo se enferma, si no lo alimentas, si no aprendes cosas nuevas, el alma también se enferma (Temporada 1. Capítulo 9: Los exámenes)

Todas las enseñanzas que se tratan de transmitir a lo largo de la primera temporada se resumen en ser responsables ante sus actos, así como de asumir las consecuencias de aquello que hacen, por duras que estas sean.

HIT: Del latín 'respondere', obligación de responder de nuestros propios actos. Responsable, del latín 'responsum', que responde, que acepta las consecuencias de un acto hecho libremente. Hoy aquí todos, y cuando digo todos, digo todos, tenemos que responder por lo que ha pasado.

Quiero que te comprometas con la persona que quieres llegar a ser, con la persona que podrías llegar a ser, con las personas que tienen la valentía y el coraje de cambiar el rumbo de las cosas. Sois vosotros esa gente. Sois vosotros esa generación. Está en vuestras manos la posibilidad de cambiar el mundo (Temporada 1. Capítulo 10: Alta médica)

En la segunda temporada, HIT se traslada a un pueblo de Castilla – La Mancha, concretamente a Puertollano. En este caso, va a ser el tutor de un grupo que cursa Formación Profesional Básica en el Instituto de Educación Secundaria León Felipe y que, al igual que en la temporada anterior, existe un grupo de nueve alumnos que presenta una serie de particularidades psicológicas y conductuales que requieren de una actuación pedagógica y psicológica, permitiendo subsanar dichos problemas.

Los jóvenes que forman parte de este grupo son Chelo, Teo, Lucía, Paula, Matt, Román, Karmen, Dan y Jota. Ellos forman un grupo heterogéneo y conflictivo con diferentes historias personales, presentando una conducta disruptiva en el ámbito académico, familiar y social, a través de comportamientos agresivos y buscando siempre el conflicto.

HIT: Chicos, gracias de verdad, de verdad. Muchísimas gracias. Ha sido un recibimiento... puff... ¡me ha emocionado! Por todo lo alto, ¿eh? ¡De verdad! Lleno de... de... mala hostia, de mala educación, malas formas... Lo que viene siendo un catálogo de... buena porquería, ¿eh? ¡Cómo a mí me gusta! No, yo lo agradezco, de verdad. Yo valoro mucho a las personas que hacen cosas. Bueno, ¡y el regalo del chaval!, ¿por qué el chaval es el regalo, no' Eso... ¡jojo! Eso me ha llegado (estudiante atado a un coche).

A mí me gustaría compensaros con algo, lo que pasa es que claro, no... no tenía nada previsto. No... me pilláis... no sé, que a ver. Bueno, puede que tenga algo por aquí... No sé si... ¡Ah, sí, sí! ¡Mira! Sí, sí, algo hay. Algo hay. A ver, es... es un regalo humilde, unos caramelitos.

Además, no son ni sabor fresa, ni sabor menta, ¡jojo! Son un sabor especial, ¿eh?, sabor "me la pela". Yo creo que son ideales para vosotros, ¿no? Sabor me la pela es ideal para gente que está en el pozo y... está de puta madre en el pozo, porque total, ¿no? Es ideal para gente que está un poco perdida, gente que es un poco radical, ¿eh?, gente banal, chungu.

Me ha quedado claro, eh chicos. Me ha quedado clarísimo. Sois la clase de los me la pela. Pues nada, tenemos nueve meses para convertirnos en la clase de los me la pone. Lo vamos a pasar de puta madre, ya lo veréis. (...)

Todo os la pela a todos. ¿Ahí estamos de acuerdo, no? Pues no sé qué hacemos aquí, la verdad. ¿Para qué... para qué habéis venido? ¿Para qué habéis cruzado el umbral? ¿O ha sido simple inercia?

Vosotros vais a seguir sobre la marcha, ¿no? ¿Esas mochilas? ¿Para qué hacéis el esfuerzo de cargarlas? ¿Qué, qué lleváis ahí dentro, eh? ¡Nada! Ninguna respuesta. No estamos ahí muy creativos, ¿no? ¿Para qué os levantáis por las mañanas? ¿Esperáis algo de mí?

No, digo. Yo he venido aquí a una sola cosa. Yo estoy aquí para pelar cebollas. ¿Y cuándo pelas cebollas qué pasa?

DAN: Que lloramos. Pero no queremos llorar, ¿verdad?

HIT: Vamos a llorar. Vamos a llorar a moco tendido. Por mí y por todos mis compañeros. Vamos a llorar de rabia, de frustración... Bueno, si tenemos suerte lloraremos un poco de alegría. Es lo que tiene pelar cebollas, ¿no? (Temporada 2. Capítulo 1: Me la pela)

Ante esta exposición, los jóvenes admiten que no sienten interés por las clases. Chelo aspira a ser famosa y considera que las clases no le cubren sus necesidades. Por su parte, Lucía señala que han reunido en un mismo curso a todos aquellos que han fracasado en los estudios y eso le hace sentir inferior. También se muestra el sentimiento de machismo y rechazo al diferente, como es el caso de Román, o el odio a todo aquello que tenga que ver con el fascismo y el sentimiento patriótico hacia España, como en Karmen.

Para trabajar la motivación, se alude al fracaso, definido por el docente como “aquel resultado adverso de una cosa que se esperaba sucediera bien” (2x02: Desconexión - HIT). Es importante combatir el sentimiento de no querer estudiar, ya que se opina que los títulos no sirven en la actualidad. Asimismo, se cuestiona cuál es el verdadero problema de su fracaso en el sistema educativo, ya que no saben si es por la sociedad, por los padres, por los profesores o, por el contrario, la culpabilidad radica en los teléfonos móviles y en la de vivir inmersos en un mundo alejado de la realidad. Los alumnos muestran su frustración y su fracaso ante la sociedad y la comunidad educativa de una manera altiva y despectiva, haciendo ver su falta de motivación por querer superarse y progresar. Ante esta situación, HIT muestra su inquietud en un programa de radio al que acude como invitado para hablar sobre pedagogía y adolescencia:

HIT: ¿Hablemos? Hablemos. ¿Por dónde empezamos? ¿Por la crisis de los adolescentes o por el caos del sistema educativo? No sé, ¿empezamos por la manipulación de los medios de comunicación? ¿Por el acojone que tienen nuestros jóvenes ante el futuro de mierda que les espera? ¿Por la debilidad política de la clase trabajadora? ¿Por cómo los millonarios se siguen forrando, aumentando la brecha del hambre? ¿Por dónde empezamos?

Da igual. Si hablemos de lo que hablemos, estamos hablando de fracaso. ¿Podemos asumirlo de una vez? ¿Podemos gritarlo al mundo? ¡Hemos fracaso, señoras y señores! Esta sociedad ha fracasado.

Dicen que... que la adolescencia es el periodo en el que más cambios experimenta un ser humano. Pero, ¿cómo tratamos a los adolescentes? Los ninguneamos completamente. Los tratamos como personas a medio hacer, como torpes, irresponsables, inconscientes...

Como si nosotros estuviéramos al otro lado, cuando en el fondo los torpes e irresponsables somos nosotros.

¿Vamos a hacer algo? Digo, si lo vemos, ¿vamos a hacer algo? Y si vamos a hacer algo, ¿lo vamos a hacer ya? Porque es urgente. Hay que hacerlo ya, no mañana. Hoy, esta mañana.

Señores, el colegio sigue abierto. Volvamos a clase (Temporada 2. Capítulo 2: Desconexión)

Por otra parte, se trata el tema de las relaciones sexuales y del abuso sexual. Se muestra la preocupación que siente el profesor por Lucía, una alumna que se quedó embarazada con tan solo 15 años. Éste pregunta al resto de compañeros sobre los amigos que tiene la chica, pero todos son de la opinión que, tras haber sido madre, su actitud y comportamiento hacia ellos había cambiado de manera radical. Al tratar este asunto, se abre un acalorado debate sobre lo que ocurrió la noche en la cual Lucía se quedó embarazada, generando una clara división de opiniones sobre lo que pasó.

Un grupo de jóvenes, como Román y Chelo, son de la opinión de que su embarazo fue algo que ella misma buscó, ya que bebió más de la cuenta y mantuvo relaciones sexuales con su novio, al cual defienden. Asimismo, los compañeros son de la opinión que fue la joven la que buscó al chico para mantener relaciones. Sin embargo, otros compañeros, como Dan, alzan la voz y hablan de violación, defendiendo a su amiga frente a las acusaciones del resto. Por su parte, Jota añade que se estaba cometiendo una falta de respeto contra la chica al hablar de ella sin estar presente sin poder. La reflexión a esta situación la aporta HIT, al decir que

HIT: A veces no encontramos las palabras exactas para describir lo que pasa y nos confundimos. Confundimos caridad con limosna, ambición cono codicia, o consentimiento... con violación. Sí, el consentimiento es algo que se da libremente. Es una opción que uno toma sin presiones, sin coacciones, sin estar bajo los efectos de las drogas o el alcohol.

Y el consentimiento tiene que ser entusiasta, sobre todo cuando se trata de sexo. En el sexo hay que hacer lo que se desea hacer, no lo que se supone que tienes que hacer o lo que esperan que hagas.

Y el consentimiento es específico. Puedes desear abrazar, besar, tocar y que no haya penetración, por ejemplo. Solo puedes consentir si tienes toda la información.

Si te dicen, por ejemplo, que lo vais a hacer con condón y luego se lo quita, pues ahí no hubo consentimiento. Y, por supuesto, el consentimiento siempre es reversible. Puedes haber dicho que sí y luego cambiar de opinión.

¿Qué pasa si a la hora de la verdad no te apetece, que te da grima?

¿Estás obligado u obligada? No. El consentimiento se da con un sí alto y claro.

No se da por hecho por lo corta que llevaba la falda, las horas que eran, el garito en el que estábamos o lo taja que iba.

El silencio nunca es consentimiento (Temporada 2. Capítulo 3: Consentimiento)

La confianza y la ilusión también son temas que se trabajan con los jóvenes. HIT les lanza la pregunta sobre el significado de confiar. Estos muestran que no quieren o no pueden depositar su confianza sobre nada ni nadie. Esta desilusión está generada por el futuro que les espera o las noticias ofrecidas a través de los medios de comunicación. Son de la opinión de que la realidad existente es imposible cambiarla. Ante esta situación, se les ayuda a reflexionar a que es imposible mantener una vida social llena, donde la tranquilidad se hace vital en este proceso y que es necesario tener una realidad por la que ilusionarse.

Tras esta conversación, se reúnen con el grupo de alumnos que HIT tuvo el curso anterior para que comportan sus experiencias sobre su situación actual y que, de ese modo, los jóvenes que están aún en el instituto piensen sobre lo que quieren en el futuro. Nourdin se encuentra pluriempleado y le explica a Matt como después de trabajar durante 50 horas y ganar 2.000 euros al mes, solo dispone para pasar el mes después de pagar los gastos de 500 eu-

ros. Sin embargo, no quiere rendirse y tiene una ilusión: abrir un gimnasio junto con Silvia y Marga. Silvia le explica a Dan que está estudiando en la universidad un grado en Nutrición y Dietética, mientras que Marga cursa el grado de Psicología, formación que les ayudará a dirigir el gimnasio, siendo esa su mayor ilusión.

Andrés les cuenta como ha heredado el trabajo de su abuela y se dedica a limpiar oficinas. Sin embargo, este trabajo no era su sueño, descubriendo su verdadera vocación al estar de voluntario en un hospital, ayudando a las personas. Tras ello, consiguió ser conductor de ambulancias. Darío trabaja como dependiente en una tienda de un centro comercial, donde no llega a los 1.000 euros a final de mes. No obstante, realiza este trabajo porque le permite costearse sus estudios de Interpretación, que es lo que realmente le ilusiona y le hace feliz. Gus cursa estudios en la universidad de Ciencias Políticas, ya que su mayor deseo es luchar por el medio ambiente a través de las energías renovables y combatir el cambio climático. Por último, Erika explica que su mayor sueño es trabajar por superar sus adicciones en un centro de desintoxicación y poder, de ese modo, superar los traumas que le han llevado a esa realidad.

Se trabaja también en esta temporada la autoestima y la valoración a uno mismo. Surge la preocupación y el desánimo frente a los resultados académicos obtenidos en la evaluación. Ante esta realidad, se trata de enseñar que la felicidad no se encuentra en un número: en una nota, en el sueldo que se recibe, en los *followers* que se tiene en una red social, etc. El valor de una persona se mide por el potencial personal de un individuo, en las ganas de vivir y en la alegría que una persona tenga, en todos aquellos que deseen cambiar el mundo. El resumen a esta realidad expuesta y sobre el futuro que tienen frente a sí los jóvenes, HIT expresa lo siguiente:

HIT: Vivimos en la desilusión, en la desconfianza, en el no futuro, en el desamor. Y hay unos pocos que se hacen de oro haciéndonos vivir así.

¿Pero qué podemos hacer? ¿Qué puedo hacer yo? Un maestro en un barracón con goteras, en un lugar de La Mancha de cuyo nombre no quiero ni acordarme.

¿Cuánto tiempo llevamos juntos? ¿Dos meses y medio? pues en este tiempo he aprendido que lo más importante que podría enseñaros sería amor. Amor de verdad. Pero es que no tengo ni idea de cómo se enseña eso. Yo, que llevo 40 años protegiéndome del amor, no tengo herramientas. Amar y amarse implica un riesgo. Nos hace vulnerables. Nos deja con el culo al aire. Es un compromiso. Mucho más fácil odiar que amar, ¿verdad, Román?

Pero sabes amar, ¿eh?, Sabes amar, aunque no lo practiques. Sabéis amar, aunque os resistáis al amor. El amor...

Amor es un verbo difícil de conjugar, porque el pasado nunca es perfecto, el presente es solo indicativo y el futuro siempre condicional. Esto no es mío, eh. Esto lo dijo Jean Cocteau.

Yo, lo que os diría humildemente, es que sigáis el ejemplo de Jota. Que no os de vergüenza, que seáis valientes y que améis, que

aprendáis a amar, a amaros, y luego, si podéis, me contáis como se hace.

Y empezad con lo que tengáis a mano. podéis amar el campo, las estrellas, los atardeceres, este pueblo, la gente que vive en él. Sois 2000 millones de jóvenes ahora mismo en el planeta mirando el reloj, un reloj que dice que estamos a dos minutos del fin del mundo. Parémoslo.

Bienvenidos a la revolución del amor (Temporada 2. Capítulo 5: Ilusión)

Otro tema tratado es la marginación y el racismo. Entre los motivos que esgrimen los jóvenes para que una persona margine a otra son la raza, la religión, el género, la ideología, la imagen, la sexualidad, los gustos personales o la ropa, siendo una de las causas principales el dinero que pueda poseer una persona para generar discriminación. Se expresa que se ha generado miedo a aquellas personas que llegan de otros países en busca de superar la miseria en la que viven, lo cual viene provocado por la ignorancia. Se hace ver la necesidad de cambiar la marginación por la inclusión.

Algunos de los alumnos muestran su rechazo hacia los inmigrantes, expresando que se les ofrecen ayuda primero a estos colectivos antes que a las personas que han nacido en España. Mientras tanto, otros son de la opinión de que los verdaderos enemigos no son los inmigrantes, sino aquellas personas que dirigen y tienen el poder. Esta realidad genera un debate entre los padres de los jóvenes, quienes ven a la población inmigrante como personas con un comportamiento inadecuado, que viven en condiciones detestables, roban en los comercios, traficantes de droga.

Para hablar sobre su pasado y poder crear un sentimiento de pertenencia a un lugar, a un grupo, a una familia, los alumnos acuden al Museo de la Minería de la localidad, Puertollano, en la que trabajaron en su día muchos de los antepasados de los jóvenes. Se recuerda como trabajaban en la mina 10 horas al día durante más de 50 años, algo que realizaban por darle un futuro a sus descendientes, a pesar de que en ocasiones este trabajo les produjo, incluso, enfermedades pulmonares que provocaron numerosas muertes. Sin embargo, los jóvenes muestran su desánimo por el lugar en el que viven, ya que consideran que no existe un futuro laboral estable para ellos en ese pueblo.

Con el fin de poder comprender que el futuro no es inmediato y que es cuestión de trabajo con lo que logra construir un porvenir, se decide transmitir ese mensaje a través de un cuento.

HIT: Hoy vamos a leer un cuento. A veces, los cuentos hablan de nosotros más que nosotros mismos. ¿Empiezas Teo, por favor?

TEO: Vale. Dice: “Un día decidí darme por vencido. Renuncié a mi trabajo, a mi relación, a mi vida. Fui al bosque para hablar con un anciano que decían era muy sabio:

- ‘¿Podría darme una buena razón para no darme por vencido?’, le pregunté”

HIT: Chelo

CHELO: “- ‘Mira a tu alrededor’, me respondió, ‘¿Ves el helecho y las plantas de bambú? Cuando sembré las semillas, las cuidé muy bien. El helecho rápidamente creció, pero nada salió de la semilla de bambú. Sin embargo, no renuncié al bambú”

HIT: Román

ROMÁN: “En el segundo año, el helecho creció más brillante y abundante y nuevamente nada creció de la semilla de bambú, pero no renunció al bambú”

HIT: Lucía

LUCÍA: “En el tercer año, aún nada brotó de la semilla del bambú, pero no renunció al bambú”

HIT: Jota

JOTA: “En el cuarto año, nuevamente, nada salió de la semilla de bambú, pero no renuncié al bambú”

HIT: Paula

PAULA: “En el quinto año, un pequeño brote de bambú se asomó en la tierra. En comparación con el helecho, era aparentemente pequeño e insignificante”

HIT: Dan

DAN: “El sexto año, el bambú creció más de 20 metros de altura. Se habían pasado cinco años echando raíces. Aquellas raíces le hicieron fuerte y le dieron lo que necesitaba para sobrevivir”

HIT: Matt

MATT: “¿Sabías que todo este tiempo que has estado luchando realmente has estado echando raíces?, le dijo el anciano. Y continuó”

HIT: “La felicidad te mantiene dulce, los intentos te mantienen humano, las caídas te mantienen humilde. Si no consigues lo que anhelas, no desesperes, quizás solo estés echando raíces” (Temporada 2. Capítulo 8: Resistencia)

Para tratar el tema del amor, se alude a la creación, donde el ser humano es un ser creativo por naturaleza, convirtiéndose esto en una necesidad. El medio que se utiliza para introducir el amor es a través de la poesía, actividad que realizan de manera conjunta.

MATT: “Como sabría amarte, mujer”

HIT: ¿Cómo sabría amarte? ¿Cómo se hace? ¿Cómo se ama bien? ¿Cómo, cómo puede amar uno para que le correspondan?

MATT: “Como sabría amarte, mujer; como sabría amarte. Amarte como nadie supo jamás. Morir y todavía amarte más. Y todavía amarte más y más”

HIT: Y más, y más. Y que ames mucho. Lucía

LUCÍA: “Si me quieres, ámame entera”

HIT: Si me quieres, quíereme entera. No quieras solo una parte de mí. Que quien te quiera, te quiera entera, por quién eres. Exígeselo

LUCÍA: “Si me quieres, quíereme entera; no por zonas de luz o sombra. Si me quieres, quíereme negra y blanca; y gris y verde, y rubia y morena. Quíereme día, quíereme noche... ¡Y madrugada en la ven-

tana abierta! Si me quieres, no me recortes. Quiéreme toda o no me quieras?

TEO: *“Ahora me das miedo de verdad”*

HIT: *¿Ahora te da miedo? Ahora estás cagado, porque, ¿qué pasa si te quiere de verdad? ¿Qué pasa?*

TEO: *“Ahora me das miedo de verdad, porque estás, de verdad, cerca, incluida en mi estado de rabia, de oscuro hombre, de ansia, casi de criatura nueva”*

ROMÁN: *“Menos tu vientre, todo es confuso”*

HIT: *Todo es confuso, no entiendo ese mundo de ahí fuera. ¿Cómo, cómo es?*

ROMÁN: *“Menos tu vientre, todo es confuso. Menos tu vientre, todo es futuro; fugaz, pasado, baldío, turbio. Menos tu vientre, todo es oculto. Menos tu vientre, todo inseguro; todo es postreo, polvo sin mundo”*

CHELO: *“Besarte no es la solución. Que me penetres y lengüetees no es la solución”*

HIT: *Es más allá del sexo, lo que tú sientes, lo que le quieres decir.*

CHELO: *“Mirarte ha llegado a ser más íntegro que besarte. Un beso es poco para mí. Un coito es demasiado poco. Un coito no sabe contener, ni expresar, ni satisfacer mi sentimiento de ti”*

JOTA: *“Los amantes están cubiertos de palabras. Los asesinos están cubiertos de palabras”*

HIT: *Palabras. Todo es bla, bla, bla. Las noticias, todo palabras. ¡Los asesinos!*

JOTA: *“Los asesinos están cubiertos de palabras. Los espías, cubiertos de palabras. Los gobiernos, también cubiertos de palabras. Bombas de hidrógeno, cubiertas de palabras”*

HIT: *¡Bombas!*

JOTA: *“Bombas de hidrógeno cubiertas de palabras. Noticias del mundo son palabras. Y las guerras... Las guerras también están llenas de palabras.”*

PAULA: *“Si me llamas, sí”*

HIT: *¡Ay, si te llamara! ¡Si fuese un poquito listo y te llamara!*

PAULA: *“¡Si me llamas, sí, si me llamas! Lo dejaría todo, todo lo tiraría. Los precios, los catálogos, el azul... El azul de los océanos, de los mapas. Los días y sus noches, los telegramas viejos y un amor. Tú, que no eres mi amor, ¡si me llamas!”* (Temporada 2. Capítulo 9: Corazón)

Al finalizar el curso, cada uno de los alumnos aprende a conocerse de manera individual. Teo aprende a vivir con su Trastorno de Déficit de Atención Severo, su hiperactividad, su impulsividad y sus conductas de riesgo. Chelo asume que ha vivido siempre refugiada en una fantasía, huyendo de una realidad que le superaba. Karmen admite que ha estado en los últimos años sumida en el rencor y el odio a los ricos, a la policía, al gobierno, a los empresarios, provocando ese sentimiento una sensación de odio que le imposibilitaba ser feliz. Jota admite su dependencia de estar más pendiente de la imagen que daba al exterior que de cuidarse a un mismo, generando una sensación de lástima y pena a los demás por cómo era él. Lucía expresa que había querido

crecer demasiado rápido y eso le hizo madurar al tener una hija siendo ella adolescente, y que para que el resto de valore, debe valorarse ella primero. Román asume que ha tenido siempre miedo a aquello que era diferente con el único motivo de poder ser admitido y aceptado por la sociedad. Paula ha vivido avergonzada por su entorno familiar y su origen humilde; sin embargo, ha aprendido a sentirse orgullosa de ellos. Por último, Matt reconoce haber sentido rabia y miedo, su adicción a los porros, el maltrato a su madre y a sus amigos, pero quiere aprender de sus errores y poder, así, subsanar sus errores.

Para finalizar, se trata el tema de la muerte de una compañera. En este sentido, HIT anima al resto a vivir:

HIT: Solo puedo acordarme de aquella película que os puse de Chaplin. No se me va de la cabeza. En este momento de mierda, creo que sus palabras cobran todavía más sentido. ¿Os acordáis?
“Todo está en vosotros” decía Chaplin. Vosotros tenéis el poder de crear felicidad. Vosotros tenéis el poder de hacer que la vida sea una aventura maravillosa. Pues aprovechemos ese poder, ¿no?
¡Unámonos para crear un mundo nuevo! Un mundo digno en el que los hombres y las mujeres tengan la oportunidad de un trabajo, en el que los jóvenes tengan un futuro y los ancianos seguridad.
¡Unámonos para liberar al mundo de la codicia de los bárbaros nacionales y el odio, los fanatismos!
Unámonos para hacer de este mundo, de la razón en el que el progreso y la ciencia lleven, lleven la felicidad a cada uno de nosotros, no a unos o a otros, a cada uno de nosotros (Temporada 2. Capítulo 1: Me la pela)

c. Propuesta ética de la serie

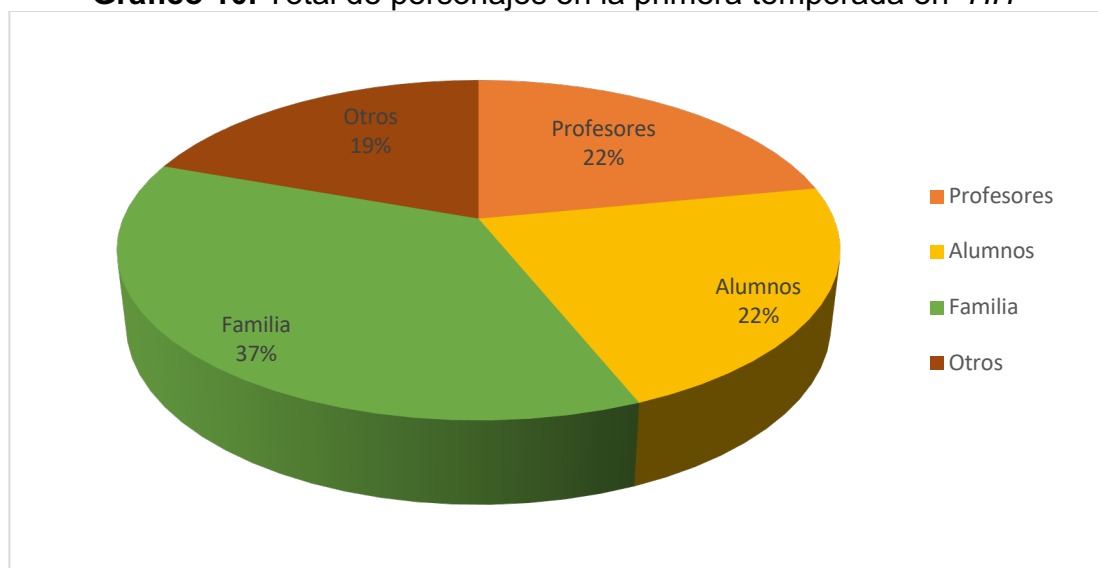
En lo referente a la propuesta ética de la serie en la primera temporada, la sociedad integrante se ubica en un barrio de la periferia de Madrid, donde se muestra la realidad vivida en un centro educativo de Educación Secundaria en el cual existen problemas conductuales graves entre los alumnos. Además, se exponen diferentes tipos de familias, como la familia que ha perdido un hijo en un accidente de tráfico, familias inmigrantes, monoparentales, ya sea porque la madre ha fallecido por una enfermedad o bien porque el padre ha abandonado la unidad familiar, familias con falta de recursos, empresarios con un negocio propio, o aquella en la que el padre es homosexual y trata de ocultarlo ante la sociedad e, incluso, su propia familia. En la segunda temporada, el contexto social se ubica en un pueblo minero de Castilla – La Mancha, concretamente en Puertollano, donde existen problemas sociales derivados, sobre todo, por el cierre de una fábrica, que es la principal fuente de ingresos de la población y que conllevará el despido de numerosos habitantes. La mayoría de las familias pertenecen a la clase trabajadora con escasa representación de personas que poseen estudios universitarios. Las familias son, en su mayoría, tradicionales, aunque también hay familias monoparentales, donde una madre tuvo a su hija tras haber sido violada por su padre, y divorciados.

Al hacer referencia a los valores morales que se transmiten en la serie, siguiendo lo expuesto por Quintana-Cabanas (1992), se exhiben los **valores personales**, ya que se fomentan aspectos tales como la ambición personal como medio para lograr, desde una sana perspectiva, los propios deseos personales, así como una competencia personal adecuada para afrontar los problemas que se le presentan a una persona; **valores morales**, donde se integra el esfuerzo, la responsabilidad, el perdón, el reconocimiento de sus propios problemas con el fin de poder superarlos, el respeto, el cumplimiento de normas, y el respeto a figuras de autoridad; y **valores sociales**, donde aparecen aspectos tales como el fomento del trabajo colaborativo y cooperativo, el aprecio por el valor de la amistad, el sentimiento de pertenencia a un grupo estable de convivencia, la importancia de la familia en la vida de las personas y el respeto a la diversidad cultural existente en la sociedad.

Análisis de los personajes

En la primera temporada, aparecen un total de 41 personajes entre principales y secundarios, los cuales se distribuyen de la siguiente manera (Gráfico 10).

Gráfico 10. Total de personajes en la primera temporada en “HIT”



Fuente: Elaboración propia.

Del total de los personajes, 11 (27%) de ellos son personajes principales y 30 (73%) son secundarios. Entre los personajes principales se encuentran los siguientes (Tabla 17).

Tabla 17. Personajes principales de la primera temporada en "HIT"			
Personaje	Actor	Rol en la serie	Tipo de personaje
HIT	Daniel Grao	Docente	Protagonista
Ester	Olaya Caldera	Directora	Responsable
Lena	Carmen Arrufat	Estudiante	Líder
Nourdin	Nourdin Batán	Estudiante	Acosador
Silvia	María Rivera	Estudiante	Confidente
Gus	Oriol Cervera	Estudiante	Rebelde
Marga	Leire Cabezas	Estudiante	Competitiva
Jaco	Melías Jesús	Estudiante	Bromista
Erika	Krista Aroca	Estudiante	Frikie
Darío	Gabriel Guevara	Estudiante	Homosexual
Andrés	Ignacio Hidalgo	Estudiante	Antihéroe

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el perfil socio–demográfico de los personajes, en relación con el género, 21 (51%) son hombres y 20 (49%) mujeres. Con respecto a la edad, 9 (22%) de ellos tienen entre 16 y 18 años, lo que se conoce como adolescencia tardía; 30 (73%) se encuentran en la franja de edad entre 35 y 50 años, denominada como edad adulta; y tan solo 2 (5%) personajes tienen más de 60 años, lo cual se considera que se encuentra en la etapa de la adultez tardía. Al prestar atención a la nacionalidad de los personajes, 39 (95%) son españoles y 2 (5%) poseen otras nacionalidades, en concreto un estudiante es de origen marroquí y el otro alumno es de origen venezolano.

Atendiendo a la orientación sexual de los personajes, 26 (63%) son heterosexuales, 2 (5%) son homosexuales, 1 es bisexual (3%) y 11 (29%) no se conoce o no se manifiesta su condición sexual por no ser relevante para la historia que se narra en la serie. Otro aspecto analizado es la formación académica que tienen los personajes, siendo 10 (24,5%) estudiantes de Educación Secundaria, de ellos 9 (22%) son alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1 (2,5%) de 1º de Educación Secundaria Obligatoria, 17 (41,5%) poseen estudios universitarios, y 14 (34%) poseen estudios básicos o de Formación Profesional.

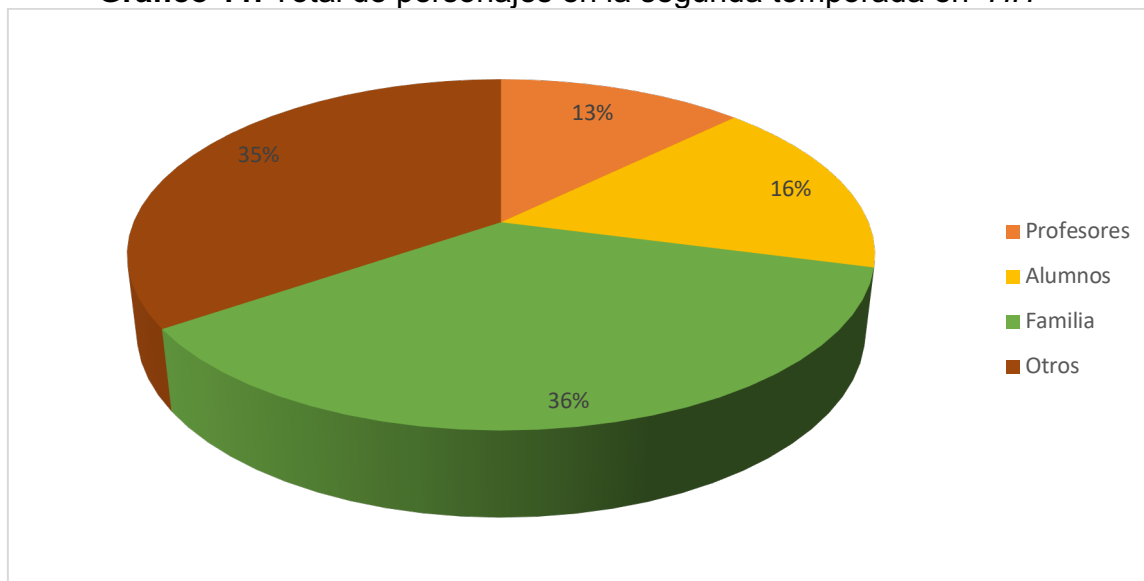
En relación con los personajes principales destaca HIT, maestro y pedagogo con unas metodología y prácticas educativas innovadoras a la vez que controvertidas. Trabaja con grupos de alumnos cuya conducta y comportamientos son disruptivos y que es capaz de reconducir con gran éxito. No obstante, este docente presenta problemas con el alcohol, para lo cual acude a terapia, así como psicológicos, derivados por una parte de un atentado que sufrió en un instituto de Estados Unidos en el cual trabajaba y, por otra parte, ante la ausencia de sus padres durante su infancia y juventud. Cabe destacar la directora del instituto, Ester, mujer responsable y seria en su trabajo, quien trata de superar el sentimiento de inferioridad que sufre por ser la hija de la fundadora del instituto que ahora dirige y que, además, no consigue rehacer su vida personal y sentimental.

En lo que a los alumnos se refiere, Lena es la líder del grupo, buena estudiante y, en apariencia, una joven responsable. Sin embargo, presenta problemas psiquiátricos, manifestándose como manipuladora, egocéntrica y mentirosa, llegando a quemar coches y a acusar falsamente a un profesor de haber mantenido relaciones sexuales con ella, llegando incluso a un intento de suicidio. Nourdin es un joven de origen marroquí, que de pequeño sufrió abusos sexuales y este hecho le acarrea serios problemas emocionales, ya que es incapaz de comprometerse en el terreno afectivo y tampoco en el amistoso. Además, es el acosador del colegio. Silvia presenta una baja autoestima provocada, en gran medida, por su incapacidad para reconocer que es homosexual y por su aspecto físico; tiende a presentar una actitud sumisa ante las personas que le rodean. Gus es el chico nuevo del grupo que acaba de llegar a Madrid desde Cataluña, hecho que no lleva bien, ya que tiene ideas independentistas y esto no es bien visto por el resto de los compañeros. Sin embargo, sus verdaderos problemas radican por la separación de sus padres y la mala relación que estos tienen, así como por la anorexia que sufre su madre.

Marga tiene una actitud agresiva, violenta y defensiva ante los problemas, siendo el origen de su actitud la muerte de su hermano, al cual estaba muy unida. Jaco presenta una condición machista ante las mujeres, pero muestra un complejo de inferioridad por ser de origen venezolano y creer que es bien aceptado por la sociedad en la que se encuentra. Erika tiene problemas de adicción con las drogas, siendo el origen de sus problemas el fallecimiento de su madre y el querer aparentar que no le afecta su ausencia. Darío es un joven que no se adapta socialmente a su entorno. Vive sin el afecto de su padre y, además, es adicto al móvil, utilizándolo para ganar dinero a través de ofrecer sus servicios sexuales a hombres y subiendo a sus redes sociales todo aquello que graba de la gente que le rodea sin el consentimiento de estas personas.

Sin embargo, sus problemas sociales radican por no reconocer su homosexualidad y, además, por haber descubierto que su padre también es homosexual y mantiene relaciones con hombres, a pesar de seguir casado con su madre. Por último, Andrés presenta una actitud de no necesitar a la gente y ser autosuficiente, pero su realidad proviene por sus problemas familiares, ya que su padre está en la cárcel por los malos tratos a los que sometía a su madre.

En relación con la segunda temporada, hay un total de 55 personajes entre principales y secundarios, distribuidos de la siguiente manera (Gráfico 11).

Gráfico 11. Total de personajes en la segunda temporada en “HIT”

Fuente: Elaboración propia.

En esta segunda temporada, los personajes principales son un total de 11 (20%) (Tabla 18).

Personaje	Actor	Rol en la serie	Tipo de personaje
HIT	Daniel Grao	Docente	Protagonista
Francis	Marta Larralde	Madre	Analista
Matt	Son Khoury	Estudiante	Frikie
Chelo	Alba de Ángel	Estudiante	Líder
Teo	Jacobo Camarena	Estudiante	Antisocial
Karmen	Teresa de Mera	Estudiante	Rebelde
Román	Álvaro de Juana	Estudiante	Acosador
Paula	Carlota Gurpegui	Estudiante	Idealista
Dan	Leonor Pernas	Estudiante	Antihéroe
Lucía	Claudia Licori	Estudiante	Responsable
Jota	Juan Manuel Soler	Estudiante	Homosexual

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el total de los personajes, 28 (50%) son hombres, 27 (49%) son mujeres y 1 (1%) es binario. Con respecto a la edad, 9 (16,36%) son adolescentes en edad tardía, es decir, tienen entre 16 y 20 años; 45 (81,81%) son adultos y 1 (1,83%) tiene más de 65 años. En lo referente a la orientación sexual, 38 (69%) de ellos son heterosexuales, 4 (7,27%) son homosexuales, 2 (3,63%) son bisexuales y en 11 (20,1%) de los personajes no se dice por no ser relevante para la historia que se narra. En lo que a la nacionalidad se refiere, 50 (90,90%) son españoles y 5 (9,10%) de ellos son de otros países, siendo uno de ellos ruso, otro venezolano y tres de origen marroquí. Por último, en lo referente al nivel de estudios, un total de 10 (19,73%) poseen estudios universitarios, 17 (31%) son estudiantes, de los cuales 9 (16,36%) son estudiantes de Formación Profesional Básica y 8 (14,54%) cursan otros estudios, y un total de 27 (49,27%) no poseen estudios universitarios.

En relación con los personajes principales masculinos, Matt es un joven adicto a las pantallas, incapaz de establecer relaciones sociales, que ha abandonado sus estudios y posee un alto nivel de agresividad y violencia contra su madre. Además, entra en contacto con una red yihadista con la intención integrarse en ella. Teo es un adolescente que está diagnosticado de altas capacidades y del Trastorno del Espectro Autista (TEA) e hiperactividad, lo que le acarrea numerosas dificultades en el ámbito académico y social, presentando conductas disruptivas en el aula y muestra una gran incapacidad para establecer cualquier tipo de relación social con otras personas. Román es un chico de origen ruso adoptado por una familia española. Sus ideales políticos se identifican con la exaltación de los símbolos patrióticos, la defensa a ultranza de su país de adopción y el rechazo absoluto a toda aquella persona que no se identifique con su manera de pensar, así como a todo aquello cuya procedencia sea de origen extranjero. Por último, Jota es una persona introvertida, acomplejada por su físico, con pocos amigos y se siente presionado por sus padres para realizar estudios que no le gustan, así como juzgado por estos al no querer reconocer que su hijo es homosexual.

En lo referente a las chicas, Chelo es una joven cuyo principal propósito es salir de su localidad natal para irse a vivir a Madrid y encontrar allí la fama. Sin embargo, su vida da un vuelco al descubrir la verdadera identidad de su padre, ya que su madre fue violada por su abuelo cuando esta era joven. Lucía siempre ha sido la buena estudiante, considerada como el ejemplo a seguir por el resto, su vida cambia de rumbo cuando se queda embarazada a los 16 años tras haber sido violada por su pareja. Karmen es una adolescente reivindicativa y preocupada por los problemas de la sociedad que le rodea, tales como el cierre de la fábrica de su pueblo, las diferencias sociales, feminista y a la protección de los animales. Paula es una chica que siente cierta vergüenza por sus orígenes humildes, así como por el trabajo que tienen sus padres, ya que poseen una churrería en el pueblo y todo ello le lleva a querer subir a nivel social a cualquier precio. En el caso de Daniela, quiere ser conocida como Dan, ya que para ella no existe género en las personas, y a pesar de las numerosas críticas y desprecio que su idea sobre la identidad de género le acarrea, no le afecta a nivel personal, y su mayor pasión son los coches y la mecánica.

10.2.3. Élite

Aspectos generales de la serie

La serie “*Élite*” es una serie española, estrenada el 5 de octubre de 2018 y actualmente en emisión. Esta es una serie original del *Netflix*, por lo que tan solo puede visualizarse en esta plataforma audiovisual. Hasta la fecha, consta de un total de cuatro temporadas y 32 episodios, los cuales se encuentran distribuidos en un total de ocho episodios por temporada. La duración aproximada de los capítulos es de 50 minutos. La distribución de los capítulos, por temporadas, queda de la siguiente manera (Tabla 19).

Tabla 19. Temporadas, capítulos y temas que trabaja “Élite”

Temporada	Número capítulo	Título	Temas que trabaja	Fecha de estreno
1	1	Bienvenidos	Integración	5/10/2018
1	2	Deseo	Redes sociales	5/10/2018
1	3	Sábado noche	Consumo drogas; homosexualidad	5/10/2018
1	4	El amor es una droga	Justicia social; Igualdad oportunidades	5/10/2018
1	5	Todos mienten	VIH	5/10/2018
1	6	Todo va a salir bien	Embarazo adolescente	5/10/2018
1	7	Todo estalla	Rivalidad; corrupción	5/10/2018
1	8	Assilah	Asesinato	5/10/2018
2	1	20 horas desaparecido	Duelo; accidente de tráfico	8/09/2019
2	2	34 horas desaparecido	Desaparición	8/09/2019
2	3	36 horas desaparecido	Tráfico de drogas	8/09/2019
2	4	59 horas desaparecido	Diferencias sociales	8/09/2019
2	5	63 horas desaparecido	Mentiras; compromiso	8/09/2019
2	6	66 horas desaparecido	Relaciones sexuales con hermanos	8/09/2019
2	7	84 horas desaparecido	Causas benéficas	8/09/2019
2	8	0 horas desaparecido	Desconfianza	8/09/2019
3	1	Carla	Futuro universitario; juicio	13/03/2020
3	2	Samuel y Guzmán	Enfermedad	13/03/2020
3	3	Cayetana y Valerio	Ciberbullying	13/03/2020
3	4	Lu	Soledad	13/03/2020
3	5	Ander	Narcotráfico; relaciones abiertas	13/03/2020
3	6	Rebeca	Superación personal	13/03/2020
3	7	Nadia y Omar	Amistad	13/03/2020
3	8	Polo	Muerte	13/03/2020
4	1	El nuevo orden	Rebeldía	18/06/2021
4	2	5 segundos	Rechazo social	18/06/2021
4	3	Cuando bailan las mentiras con las tentaciones	Celos	18/06/2021
4	4	Soy una...	Prostitución	18/06/2021
4	5	La reinserción	El arte de debatir	18/06/2021
4	6	Te quiero mal	Confianza entre padres e hijos	18/06/2021
4	7	Antes de irme (1ª parte)	Ambición	18/06/2021

4	8	Antes de irme (2ª parte)	Tristeza	18/06/2021
5	1	Yo la maté	Violación	08/04/2022
5	2	Todo vale	Apoyo psicológico; privacidad	08/04/2022
5	3	Átame	Inmigración ilegal	08/04/2022
5	4	El cuerpo	Actos benéficos	08/04/2022
5	5	Por favor, di la verdad	Homosexualidad en el deporte	08/04/2022
5	6	No puedes comprar mi amor	Solidaridad	08/04/2022
5	7	Tóxicos	Espionaje	08/04/2022
5	8	Tu lado del mundo y el mío	Violación en grupo	08/04/2022

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los aspectos técnicos de la serie, cabe mencionar que la serie pertenece a los géneros de suspense y drama juvenil. Ha sido creada por Carlos Montero y Darío Madrona, está dirigida por Ramón Salazar, Dani de la Orden, Silvia. Quer y Jorge Torregrossa, y sus productores ejecutivos son Carlos Montero, Darío Madrona, Iñaki Juaristi y Diego Betancor. La empresa productora es Zeta Ficción TV y la empresa responsable de su distribución es la compañía *Netflix*.

Interpretación

a. Temáticas

Entre los temas que se tratan en la serie, destacan las redes sociales y el uso que los adolescentes hacen de ellas, siendo en numerosas ocasiones utilizadas para subir publicaciones con el fin de acosar a otras personas en las redes o también como medio de ganar fama y popularidad. Sin embargo, en las clases también se les pretende hacer ver que se les pueden dar otros usos dentro del campo del trabajo, por ejemplo:

MARTÍN (PROFESOR): Las redes sociales son las formas que tenemos en la actualidad de presentarnos ante los demás, ¿no? Lo que demostramos o lo que ocultamos dice mucho de quienes somos. Y de eso va el trabajo que quiero que hagáis en parejas. Quiero que creéis un perfil de vuestro compañero o compañera para una red social

SAMUEL: ¿Pero esto no era una clase de lengua y literatura?

ALUMNO: Bienvenido a Las Encinas, machote

MARTÍN: Podemos demonizar las redes sociales, como hacen otros centros, pero también podemos aprovecharlas para aprender. Aprovechar, por favor, la oportunidad: investigar, indagar en el otro y, sobre todo, adecuarlo al objetivo que queréis cumplir. ¿Qué quieres, Cristian?

(...)

MARTÍN: Bueno chicos, he recibido todos vuestros trabajos en el mail y quería daros las gracias, estoy muy satisfecho. Supongo que

habréis comprobado que este ha sido un trabajo muy importante para conoceros mejor a vosotros mismos y para saber que es lo que realmente queremos que los demás conozcan de nosotros, cuál es la imagen que queremos proyectar, que es lo que ocultamos a los demás. ¿Somos realmente lo que los demás creen que somos o realmente ven nuestro mejor perfil? (Temporada 1, Capítulo 1: Bienvenidos)

Se trata en la serie el uso de símbolos religiosos y/o culturales. Esto se demuestra con el uso del *hyhab* en el centro educativo por parte de una alumna con creencias musulmanas. Al tratar desde dirección este tema, se explica a Nadia que no se permiten complementos dentro del colegio y que, si continúa usándolo, implicaría la expulsión. La implicada alega que todos los alumnos y docentes llevan complementos, aportando diferentes significados como tener dinero, poseer estilo e, incluso, ser mejor que el otro. Por su parte, el padre de la joven está preocupado por si su hija puede cambiar por la influencia de su nuevo instituto. Sin embargo, Nadia está convencida de que acudir a este centro le puede permitir convertirse en una de esas personas que crea las normas y no de aquellas que deben acatarlas.

También se trabaja las enfermedades infectocontagiosas, como el VIH y los prejuicios que se tienen sobre ellas. Este tema se genera a través de un conflicto provocado en el aula.

MARTÍN: De esta manera, a lo largo del tiempo, la palabra ha ido perdiendo su estigma... Samuel, ¿me das el teléfono, por favor?

SAMUEL: Perdona, era mi madre

MARTÍN: No, no. Así compartimos con toda la clase lo importante. ¡A ver! Dame el teléfono

SAMUEL: Era mi madre

MARTÍN: Conoces las normas Samuel. Me da igual que sea tu madre, dame el teléfono

SAMUEL: Que no, que me estaba preguntando que a qué hora salgo

MARTÍN: Nadia, lee por favor

NADIA: ¿Qué?

MARTÍN: Lee

SAMUEL: ¡No!

NADIA: (Lee) Marina no tiene sida, animal. Es VIH

GUZMÁN: ¡Deja de leer! ¿Qué coño pasa, eh?

MARTÍN: Guzmán, Guzmán, tranquilo

GUZMÁN: ¿Qué coño escribes, eh?

MARTÍN: Tranquilízate

GUZMÁN: ¿Y tú por qué le dejas leerlo, eh?

MARTÍN: Lo primero, me hablas con respeto. Lo segundo, conocéis las normas, no se pueden utilizar móviles, estaba en todo mi derecho

SAMUEL: Pues te ha salido muy bien tu derecho

MARTÍN: ¡Cállate!

NADIA: Marina, ¿tienes VIH?

CHICA 1: No entiendo nada

CHICA 2: ¿Qué es eso?

MARTÍN: A ver chicos, por favor, vamos a calmarnos todos un poco, vale ya

GUZMÁN: Marina, Marina, Marina. No tienes que decir nada. Por favor, no digas nada

MARINA: Guzmán, déjalo por favor. Me contagié hace un año y medio, más o menos. Y bueno, supongo que... esto dará muchísimo de que hablar y esas cosas, ¿no? Así que, para que habléis sabiendo de lo que habláis, os digo, de verdad, que no os tenéis que preocupar por mí. Tomo mi medicación, me hago mis análisis cada cuatro meses y... el virus que tengo es indetectable en la sangre, así que... significa que no os podéis contagiar

GUZMÁN: Gracias Marina. Hace falta mucho valor parar contar esto. ¿No crees que ha sido valiente, Nadia?

NADIA: Prefiero no opinar. Lo último que me gustaría es hacer daño
(Temporada 1, Capítulo 5: Siempre es verano con el pepino en la mano)

Un tema muy trabajado en la serie es el de la muerte y el asesinato, ya que fallecen varios personajes, siendo dos de ellos principales, otorgándole sentido a la trama de las tres primeras temporadas. Esto supone que se realicen investigaciones, redadas e interrogatorios policiales. Todo esto tiene como consecuencia que se creen conflictos, rencillas, desconfianza y acusaciones entre los estudiantes, generando verdaderos problemas de convivencia.

AZUCENA (DIRECTORA): La herida que ha dejado en todos nosotros la muerte de Marina tardará mucho tiempo en cicatrizar. Necesito vuestra ayuda para conseguirlo, la de todos. Guzmán, no puedo ni siquiera empezar imaginar por lo que estás pasando

GUZMÁN: No, no puedes. Ahora imagínate que tuvieras que cruzarte por los pasillos con el culpable de todo ese dolor

AZUCENA: Samuel no es el culpable de nada

GUZMÁN: Si Samuel no hubiera entrado en este colegio... Si Samuel y su puto hermano se hubieran quedado en el pueblo donde pertenecen, nada de esto hubiera pasado

AZUCENA: Fue tu padre quien le concedió la beca

GUZMÁN: Y tú se la has renovado, ¿por qué?

AZUCENA: Es un buen estudiante. No sería justo

GUZMÁN: ¿Justo? Marina está muerta. Mi hermana está muerta con 16 años, ¿eso te parece justo?

AZUCENA: No voy a discutir esto contigo

GUZMÁN: A partir de ahora sabed que, si habláis con el puto camarero, para mí estáis muertos. Es o él o yo

AZUCENA: Esto no es cuestión de bandos, Guzmán

GUZMÁN: Sí que lo es y tú ya has elegido (Temporada 2, Capítulo 1: 20 horas desaparecido)

Siguiendo con este tema, se tratan temas relacionados con problemas sociales, como es el caso de la reinserción de los presos, mostrándose ideas contrapuestas por parte de los jóvenes. Una parte de los estudiantes consideran que esto solo depende de la voluntad del preso y no tanto de las instituciones, haciendo hincapié en que en España se está por encima de la media europea con el mayor porcentaje de reclusos. Por otro lado, están los alumnos que son partidarios de la reinserción de los presos, ya que son personas y no números, contando con familias y amigos como cualquier otra persona. Estos temas se trabajan a través de los debates entre los alumnos, algo que defiende el director del instituto.

BENJAMÍN: ¿Sabes por qué respeto tanto el arte del debate? Porque como todas las artes, representa la vida misma. Y puedes cargarte de argumentos y de razones, puedes prepararte hasta la extenuación, puedes sentir que eres superior e indestructible, que siempre va a aparecer algo inesperado que va a atravesar tu escudo protector. Siempre pasa... Y es así, cuando descubres lo débil que eres, que te das cuenta de que todo lo que habías preparado no sirve absolutamente para nada.

(...)

Y puedes salir corriendo, lloriquear y esconderte detrás de una excusa que no tiene nada que ver contigo, (...) o puedes revelarte y luchar por sacar lo que quieres ser. (Temporada 4, Capítulo 5: Soy una...)

Por otra parte, también se muestra la homosexualidad muestra través de dos personajes claves, Ánder, un joven español, y Omar, un chico musulmán. Esto va a generar que los jóvenes oculten a la familia de Omar su relación, creando un verdadero conflicto familiar entre los padres de Omar y el joven. Este conflicto provoca que los progenitores los expulsen de casa cuando estos se enteran de la orientación sexual de su hijo.

Asimismo, se hace visible la homosexualidad femenina, debido a la relación sentimental entre dos alumnas, y la bisexualidad, donde un joven descubre que su verdadera orientación sexual le hace tener sentimientos tanto hacia los hombres como hacia las mujeres, llegando a tener una relación abierta con un chico y una chica a la vez.

Otro de los aspectos que se trabaja en la serie es la diferencia de clases entre los alumnos. Con la llegada de una alumna nueva al centro, Cayetana, se hace visible como una joven quiere aparentar todo aquello que no es por el mero hecho de integrarse en un mundo al que nunca ha pertenecido. Hace creer que proviene de una familia adinerada y que vive rodeada de lujos, amigos ricos y eventos populares. Sin embargo, oculta su realidad por vergüenza a lo que puedan pensar los demás de ella, negando que es una alumna becada y que su madre es la mujer de la limpieza del instituto, pero acaba siendo descubierta por su entorno.

REBEKA: La que limpia el cole es tu vieja, ¿no? Solo se trata así de mal a una madre

CAYETANA: Me tenías a tiro, ¿por qué no me has rematado?

REBEKA: Porque aquí no hay una mierda de persona como ahí. ¿Y todo para qué, Cayetana? ¿Para fingir que eres una de ellos? Das mucha pena

CAYETANA: Yo no finjo. Yo soy como quiero ser

REBEKA: Mira bonita. Una es lo que es cuando está a solas. Y tú, a solas, fiegas suelos y encima tienes el santo coño de mirar por encima del hombro

CAYETANA: Yo a solas... era una niña que creía en los cuentos de princesas. Y como nunca apareció un hada madrina para convertirme en una, pues la he tenido que hacer yo misma, paso a paso. Y veo que no era la única; pero claro, a ti sí te ha tocado la lotería (Temporada 2, Capítulo 5: 63 horas desaparecido)

POLO: ¿Y toda esta película que te has montado, para qué? ¿Para ser una niña pija más?

CAYETANA: No

POLO: ¿En serio?

CAYETANA: No, Polo. Para que la gente como tú me hable o cene conmigo

POLO: Pues la Cayetana de verdad es mucho más interesante o, al menos, distinta. Y yo nunca había conocido a alguien así

CAYETANA: Bueno, pues lo exótico ya te ha entretenido el día, así que ya te puedes ir si quieres

POLO: No

CAYETANA: Vete

POLO: ¿En qué puedo ayudarte?

CAYETANA: Es que no entiendes nada. ¿Qué pasa? Que como no tengo tanto dinero, ¿lo único que puedes hacer por mí es ayudarme? ¿En serio? No quiero tu ayuda, Polo. Te quiero a ti. Y como veo que eso no puede ser... (Temporada 2, Capítulo 6: 66 horas desaparecido)

Otro de los aspectos clave de la serie es la superación académica y la competencia para lograr ser el mejor. Para ello, son evaluados a través de un método innovador de la curva de la campana, donde solo un estudiante de cada clase puede sacar la máxima nota. Se promueve que los estudiantes sean capaces de sacar su máximo potencial ante universidades internacionales, permitiendo obtener una beca de estudios de gran prestigio a nivel internacional y poder, así, estudiar en una universidad de Estados Unidos.

Otro tema importante trabajado en la serie es la enfermedad, ya que uno de los jóvenes padece leucemia linfocítica. Esto hace que se visibilice el tratamiento que debe seguir un paciente enfermo de cáncer a través del tratamiento de quimioterapia y sus efectos secundarios, como la caída del cabello. Esta realidad permite que el chico sea capaz de mirar más allá de la enfermedad y buscar el lado positivo de todo el proceso.

ANDER: Estoy harto de las miradas de pena. No sé que es peor, si la quimio o la compasión

CARLA: La compasión, seguro

ANDER: Pero no todo es tan chungo, estoy aprendiendo a sacar cosas buenas del cáncer

CARLA: ¿Sí? ¿Cómo qué?

ANDER: Pues... no sé. Antes me agobiaba qué hacer con mi vida: el futuro, mis padres ahí todo el rato encima. Nos pasamos tanto tiempo pensando en el futuro que nos olvidamos del presente. Yo ahora hago lo que quiero y me gusta. Bueno, perdón, otro daño colateral es que me pongo a hablar como un maestro budista, que más que un tumor parece que tengo un máster en filosofía (Temporada 3, Capítulo 5: Ander)

El acoso escolar a través de las redes sociales es otra de las tendencias observadas en la serie con ejemplos como el *body shaming*. Se trata de insultar a una persona en las redes por su aspecto físico, normalmente en lo referente al peso. También se trabaja el acoso mediante la acusación de asesinato a un joven a través de diferentes cuentas de *Twitter* falsas que han sido creadas para tal fin (Figura 25).

Figura 25. Imágenes de mensajes falsos en redes sociales



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la serie, también se hacen visibles temas como la violación y el acoso sexual a jóvenes. Se pone de relevancia como, en numerosas ocasiones, la chica no se plantea poner una denuncia ante la policía después de haber sufrido una situación de acoso, ya que es de la opinión de que no tendría validez, considerando que sería su palabra contra la del otro al no haber pruebas. Al hablar de la violación, también se explica que, a pesar de tener pruebas, puede resultar complicado que se crea a la víctima.

ELODIE: Tengo una grabación que me mandó donde se oye su voz. ¿Será suficiente como prueba?

CAYETANA: ¿Esta no es Elodie?

PHILLIPE: (Audio). Elodie, sé que quizá es demasiado tarde, pero te ruego que me perdones. Aquí tienes este audio con mi voz admitiendo lo que hice y que me equivoqué. Úsalo como consideres oportuno

ELODIE: Sé que las autoridades y el Palacio Real de Triesen defienden a su alteza. En este audio, Philippe admite haber hecho algo, haber cometido un error, pero sin decir de que se trata. Y soy consciente de que es imposible derribar a un príncipe. Pero no pienso callarme. No tengo la intención de callar una verdad, mi verdad. Y la verdad... es que Phillipe von Triesenberg me violó (Temporada 5, Capítulo 1: Yo la maté)

Asimismo, esta serie atiende al consumo de drogas y los motivos que, en ocasiones, suele llevar a ello. Entre ellas destaca la soledad, la falta de atención de los padres hacia los hijos, querer aparentar lo que no se es, evadirse de la realidad o, simplemente, por sentirse más popular o hacer lo que otros hacen.

CAYETANA: ¿Te puedes tener un poquito de respeto? ¿Me estás diciendo en serio que te vas a meter según Phillipe te haga más o menos caso?

ISADORA: No es por eso. No es por eso. Es que... ¿Es qué no lo ves?

CAYETANA: ¿Qué?

ISADORA: ¿Qué no te das cuenta de que si no me meto esta puta mierda no soy la Isadora de verdad, la que todo el mundo quiere, la que enamora a todos? ¿No escuchaste lo que acabo de decir? (Temporada 5, Capítulo 6: No puedes comprar mi amor)

b. Propuesta ética de la serie

Al analizar la propuesta ética de la serie, hay que destacar que la sociedad pertenece a la clase alta, cuyos jóvenes acuden al centro educativo privado y elitista Élite de una zona privilegiada del norte de Madrid, donde las familias viven en urbanizaciones privadas y rodeados de todo tipo de lujos. A esta realidad, se unen adolescentes de clase media-baja, cuyas vidas se desarrollan en ambientes humildes.

Asimismo, se muestra una clara diversidad en lo que a las familias se refiere, ya que conviven en la serie familias tradicionales, monoparentales, hijos que tienen dos madres, diferentes tipos de familias o familias de padres divorciados. tales como la familia que ha perdido un hijo en un accidente de tráfico, familias inmigrantes.

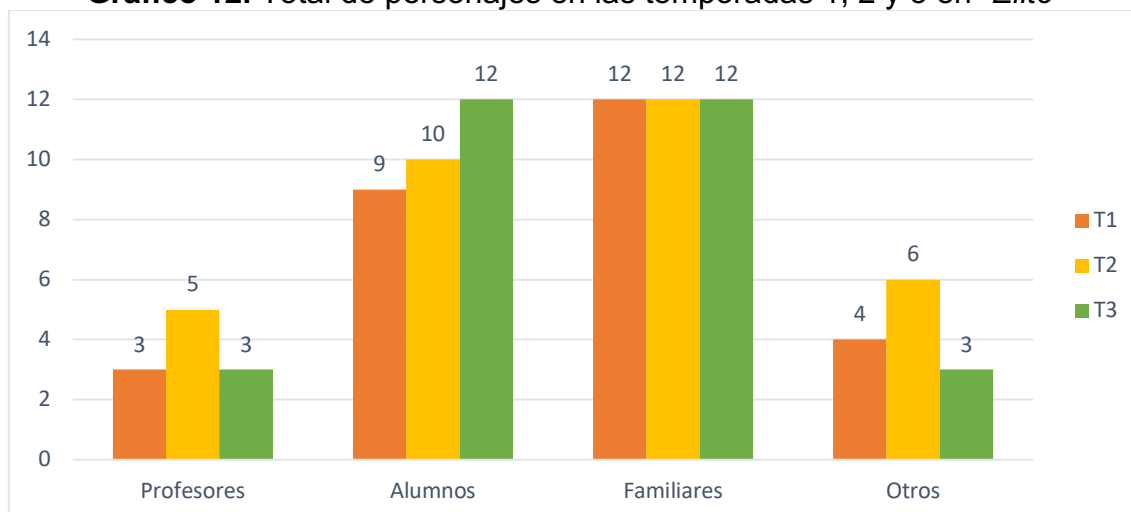
En lo que a los valores morales se refiere, y atendiendo a lo explicado por Quintana-Cabanas (1992), se muestran los **valores personales**, ya que se enseñan aspectos como la ambición personal y académica para conseguir acceder a una universidad de prestigio, así como superar los estereotipos impuestos por la sociedad; **valores morales**, donde se integra el esfuerzo, la amistad, el perdón, el reconocimiento de los propios errores, reconocer la verdad, el cumplimiento de normas, y defender las injusticias; y **valores sociales**, donde aparecen aspectos tales como los prejuicios sociales, los estereotipos impuestos, el sentimiento de pertenencia a un grupo estable de convivencia, el respeto a la diversidad cultural existente en la sociedad, y la interacción de personas de diferentes clases sociales.

Análisis de los personajes

En lo referente al estudio de los personajes que se muestran en la serie *Élite*, es necesario diferenciar entre aquellos que aparecen en las tres primeras temporadas y los que salen en las temporadas cuatro y cinco.

En las tres primeras temporadas, aparecen, entre principales y secundarios, un total de 27 personajes en la primera temporada, 32 en la segunda y 28 en la tercera. Cabe mencionar que existe un personaje que asume dos roles: el de docente y el de madre. Todos ellos se distribuyen de la siguiente manera (Gráfico 12).

Gráfico 12. Total de personajes en las temporadas 1, 2 y 3 en “*Élite*”



Fuente: Elaboración propia.

En las tres temporadas, los personajes principales son los estudiantes, siendo estos los que se muestran a continuación (Tabla 20).

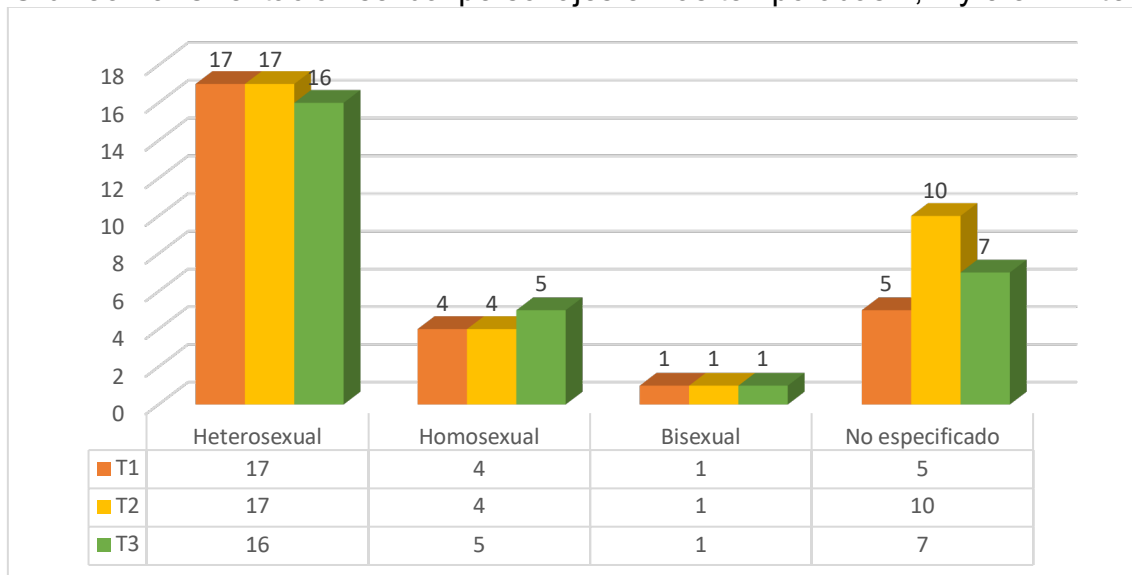
Tabla 20. Personajes principales de las temporadas 1, 2 y 3 en “Élite”				
Personaje	Actor	Temporadas	Rol en la serie	Tipo de personaje
Marina Nunier	María Pedraza	1	Estudiante	Rebelde
Samuel García	Itzan Escamilla	1, 2, 3, 4 y 5	Estudiante	Protagonista
Guzmán Nunier	Miguel Bernardeau	1, 2, 3 y 4	Estudiante	Líder
Christian Varela	Miguel Herrán	1	Estudiante	Bromista
Nano García	Jaime Lorente	1 y 2	Hermano Samuel	Delincuente
Polo Benavent	Álvaro Rico	1, 2 y 3	Estudiante	Confidente
Nadia Shanaa	Mina El Hammanni	1, 2 y 3	Estudiante	Responsable
Ánder Muñoz	Arón Piper	1, 2, 3 y 4	Estudiante	Homosexual
Carla Rosón	Ester Expósito	1, 2 y 3	Estudiante	Manipuladora
Omar Shanaa	Omar Ayuso	1, 2, 3, 4 y 5	Hermano Nadia	Introvertido
Lucrecia Montesinos	Danna Paola	1, 2 y 3	Estudiante	Competitiva
Valerio Montesinos	Jorge López	2 y 3	Estudiante	Sociable
Rebeka Parrilla	Claudia Soler	2, 3, 4 y 5	Estudiante	Frikie
Cayetana Grajera	Georgina Amorós	2, 3, 4 y 5	Estudiante	Egocéntrica
Malik	Leiti Sène	3	Estudiante	Carismático
Yeray	Sergio Momo	3	Estudiante	Reflexivo

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el perfil socio–demográfico de los personajes en la **primera temporada**, 16 (59,25%) son hombres y 12 (40,75%) mujeres. Con respecto a la edad, 9 (33,33%) de ellos tienen entre 16 y 18 años, lo que se conoce como adolescencia tardía; 18 (66,66%) tienen entre 35 y 50 años, denominada como edad adulta. Al prestar atención a la nacionalidad, 22 (81,47%) son españoles, 4 (14,81%) son pakistaníes y 1 (3,7%) es de origen mexicano. En la **segunda temporada**, 16 (50%) son hombres y 16 (50%) son mujeres. En lo que a la edad se refiere, 10 (31,25%) son adolescentes con edades comprendidas entre los 17 y 18 años; mientras que 22 (68,75%) son adultos, con edades comprendidas entre los 35 y lo 55 años. En lo que a la nacionalidad respecta, 26 (81,25%) son españoles, 4 (12,5%) son pakistaníes y 2 (6,25%) son mexicanos. En la **tercera temporada**, 16 (55,17%) son hombres y 13 (44,83%) son mujeres. Al prestar atención a la edad, 12 (41,37%) son adolescentes entre 17 y 19 años, y 17 (58,63%) son adultos. Con relación a la nacionalidad de los personajes, 21 (72,41%) son españoles, 4 (13,79%) son pakistaníes, 2 (6,7%) son mexicanos, 1 (3,44%) es de país Sudamericano, aunque no se especifica cual, y 1 (3,44%) procede de Senegal.

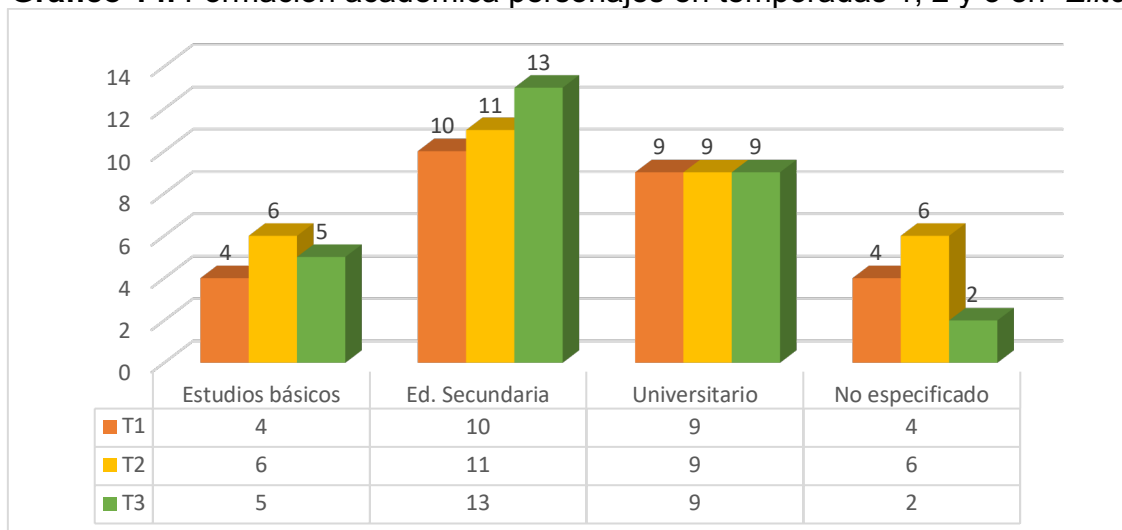
En lo referente a la orientación sexual de los personajes, se aprecia como la heterosexualidad es la opción que más se muestra en las tres temporadas. La primera es la que tiene una mayor proporción (62,96% en la primera temporada, 53,12% en la segunda temporada y 55,17% en la tercera temporada). En lo referente a las personas cuya orientación sexual se define como homosexual, cabe destacar como es la segunda opción más característica, teniendo una mayor representación en la tercera temporada (14,81% en la primera temporada, 12,5% en la segunda temporada y 17,24% en la tercera temporada) (Gráfico 13).

Gráfico 13. Orientación sexual personajes en las temporadas 1, 2 y 3 en “Élite”



Fuente: Elaboración propia.

En relación con el nivel de estudios de los personajes en las tres primeras temporadas, se puede observar cómo predominan aquellos que están cursando estudios secundarios, siendo estos más numerosos en la tercera temporada, ya que se les da un mayor protagonismo a los jóvenes (37,03% en la primera temporada, 34,37% en la segunda temporada, y 44,82%). En lo referente a las personas con estudios universitarios, son los mismos personajes para las tres primeras temporadas, teniendo estos un mayor peso específico en la primera temporada (33,33% en la primera temporada, 29,03% en la segunda temporada y 31,03% en la tercera temporada). Aquellos que tienen estudios básicos, tienen una menor presencia en las tres primeras temporadas, siendo en la segunda temporada donde más presencia tienen (14,81% en la primera temporada, 18,75% en la segunda temporada y 17,24%) (Gráfico 14).

Gráfico 14. Formación académica personajes en temporadas 1, 2 y 3 en “Élite”


Fuente: Elaboración propia.

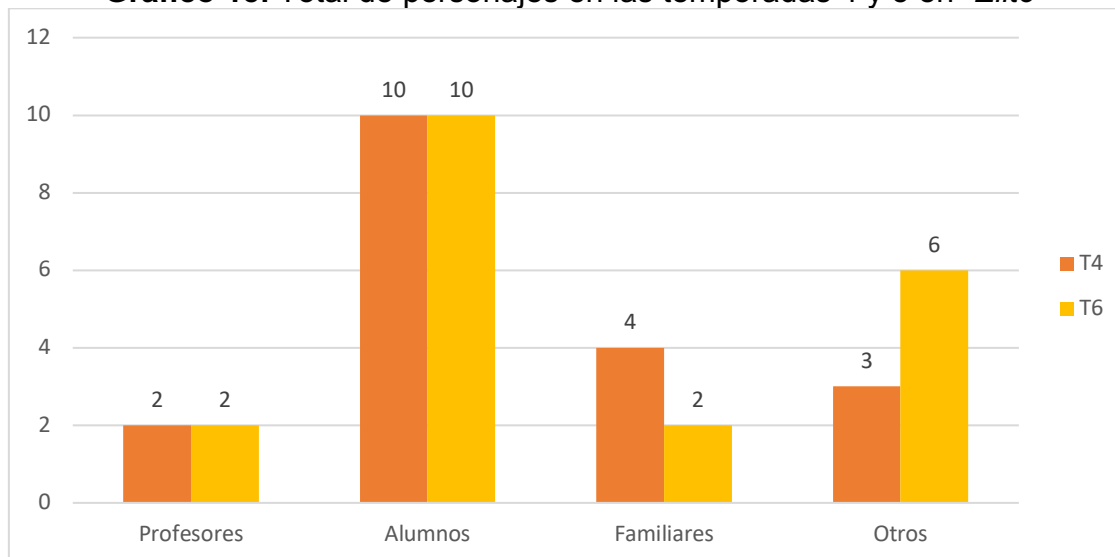
Con relación a los personajes principales se encuentra Marina Nunier, una joven que destaca por su rebeldía y su contraposición a las normas impuestas, padece VIH y se queda embarazada; pertenece a una familia adinerada y suele estar en contra de los estereotipos y normas impuestas por la sociedad. Nadia tiene 17 años y es de origen humilde, responsable y recibe una beca para estudiar en un centro educativo privado; es de origen pakistaní y debe luchar en numerosas ocasiones con las tradiciones familiares, culturales y religiosas que le preceden y la vida de lujos y tentaciones que le rodean. Carla es una adolescente que pertenece a una familia con altos recursos económicos; se caracteriza por ser manipuladora y obtener siempre lo que se propone. Lucrecia es una chica de gran popularidad y muy competitividad y la lucha por alcanzar sus objetivos académicos y personales a cualquier precio. Rekeca es una estudiante que se incorpora nueva al centro procedente de un entorno desfavorable, aunque su familia comienza a adquirir gran poder adquisitivo cuando comienzan a dedicarse al tráfico de drogas. Por último, Cayetana es una joven que comienza a cursar sus estudios en el colegio con una beca, ya que procede de una familia humilde; su principal característica es el egocentrismo y querer aparentar aquello que no es, con el fin de poder escalar socialmente y ser aceptada en un entorno que no le pertenece.

En lo que respecta a los chicos, cabe mencionar Samuel García, un joven de 16 años, de clase humilde, que lucha por la igualdad de clases y por la no discriminación entre las personas. Guzmán, hermano de Marina, es un líder nato y el chico más popular del colegio, que pertenece a la clase alta y, en un principio, tiende a rechazar a los compañeros que no son de su misma clase social. Christian es un adolescente, de clase media – baja y cuya principal característica personal es ser de carácter jovial y alegre. Este pretende ser parte de una realidad social diferente a la suya y sin darse cuenta se convierte en un mero instrumento en manos de sus compañeros. Nano, hermano de Samuel, es un joven que ronda los 20 años y cuya vida se desarrolla entre la venta de droga al por menor y actos vandálicos de poca importancia. Su historial le lleva a ser siempre objeto de acusaciones de mayor calado. Polo, el mejor amigo de Guzmán, se caracteriza por ser una persona retraída y siempre se encuentra a

la sombra de alguien. Ánder es, asimismo, el mejor amigo de Guzmán y Polo, y vive con cierta introversión hacia la sociedad hasta que es capaz de admitir su homosexualidad ante su entorno familiar y social. Omar, hermano de Nadia, se caracteriza por ser un joven incapaz de enfrentarse a sus problemas por miedo a las represalias que su padre pueda tomar contra él. Esto le lleva a no admitir abiertamente su homosexualidad. Valerio, hermano de Lucrecia, es un joven díscolo e irreverente, que tiene serios problemas de drogadicción. Malik es un chico senegalés que pretende dar una imagen que no es la suya con el fin de que su entorno familiar no sepa cual es su verdadera condición sexual. Yeray vuelve al colegio como un joven triunfador tras haber montado un negocio de éxito y que, gracias a eso, goza de gran fama entre sus compañeros. No obstante, tiempo atrás sufrió acoso por su aspecto físico.

En las temporadas cuatro y cinco, los personajes, entre principales y secundarios, son 18 en la cuarta temporada y 19 en la quinta temporada. Un personaje asume dos roles, al ser docente y familiar (Gráfico 15) y los personajes principales son los estudiantes (Tabla 21).

Gráfico 15. Total de personajes en las temporadas 4 y 5 en “Élite”



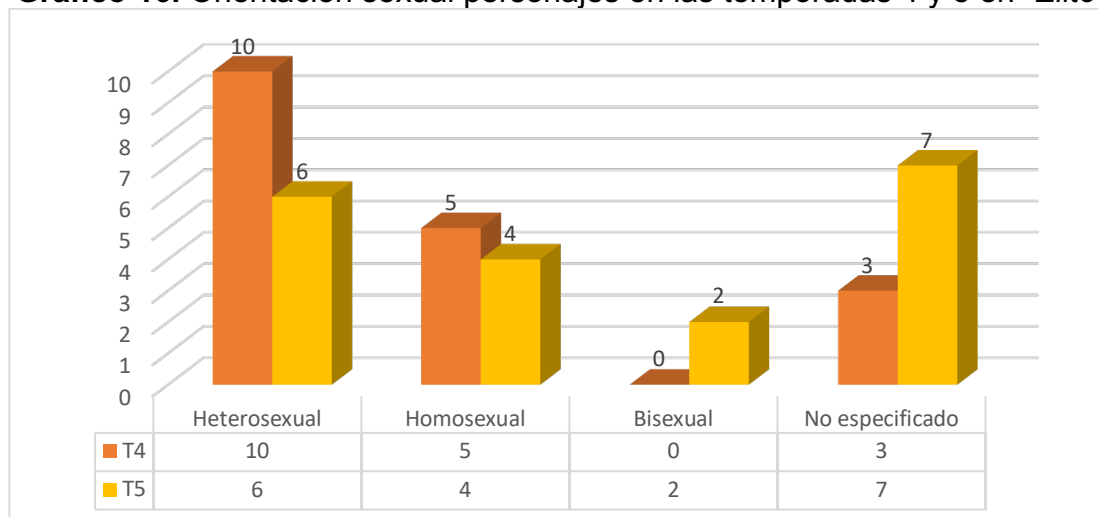
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21. Personajes principales de las temporadas 4 y 5 en “Élite”

Personaje	Actor	Temporadas	Rol en la serie	Tipo de personaje
Samuel García	Itzan Escamilla	1, 2, 3, 4 y 5	Estudiante	Protagonista
Guzmán Nunier	Miguel Bernardeau	1, 2, 3 y 4	Estudiante	Líder
Ánder Muñoz	Arón Piper	1, 2, 3 y 4	Estudiante	Homosexual
Omar Shanaa	Omar Ayuso	1, 2, 3, 4 y 5	Estudiante	Introvertido
Rebeka Parrilla	Claudia Soler	2, 3, 4 y 5	Estudiante	Frikie
Cayetana Grajera	Georgina Amorós	2, 3, 4 y 5	Estudiante	Egocéntrica
Ariadna Blanco	Carla Díaz	4 y 5	Estudiante	Responsable
Mencía Blanco	Martina Cariddi	4 y 5	Estudiante	Rebelde
Patrick Blanco	Manu Ríos	4 y 5	Estudiante	Hedonista
Phillipe von Triesenberg	Pol Granch	4 y 5	Estudiante	Príncipe
Isadora Artiñán	Valentina Zenere	5	Estudiante	Popular
Iván Carvalho	André Lamglia	5	Estudiante	Reflexivo

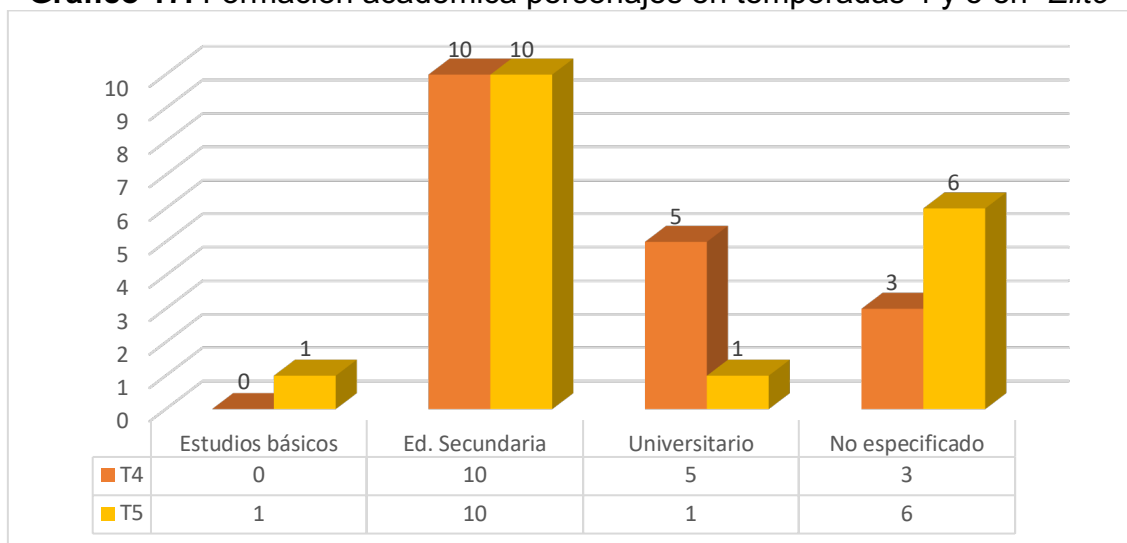
Fuente: Elaboración propia.

En lo referente al perfil socio–demográfico, en la **cuarta temporada** 10 (58,82%) son hombres y 7 (41,18%) son mujeres. Al prestar atención a la edad, 10 (58,82%) son adolescentes con edades comprendidas entre los 17 y los 19 años; y 7 (41,18%) son adultos, cuyas edades van entre los 35 y 55 años. En lo que a la nacionalidad de los personajes se refiere, 15 (88,23%) son españoles, 1 (5,88%) es pakistaní y 1 (5,88%) es belga. En la **quinta temporada**, 10 (55,55%) son hombres y 8 (44,45%) son mujeres. Al hablar de las edades, 10 (55,55%) son adolescentes con edades entre los 18 y los 20 años y 8 (44,45%) son adultos con edades entre los 35 y 55 años. Al analizar la nacionalidad de los personajes, 13 (72,22%) son españoles, 2 (11,11%) son portugueses, 1 (5,55%) es pakistaní, 1 (5,55%) es belga y 1 (5,55%) es mexicana. Tras analizar la orientación sexual de los personajes, se observa como la heterosexualidad sigue siendo predominante en la serie (55,55% en la cuarta temporada y 31,57% en la quinta temporada). En lo referente a la orientación de los homosexuales, las dos temporadas muestran relativamente los mismos datos (27,77% en la cuarta temporada y 21,05% en la quinta temporada). También se muestra la bisexualidad en la quinta temporada, con un 10,52% del total de los personajes (Gráfico 16).

Gráfico 16. Orientación sexual personajes en las temporadas 4 y 5 en “Élite”

Fuente: Elaboración propia.

Al examinar el nivel de estudios, se aprecia como el colectivo más representativo en ambas temporadas es el que cursa estudios de Educación Secundaria Obligatoria, con un total de 55,55% en la cuarta temporada y 52,63% en la quinta temporada. Cabe resaltar que en la cuarta temporada los personajes que poseen estudios universitarios (27,77%) es claramente superior a los de la quinta temporada (5,26%) (Gráfico 17).

Gráfico 17. Formación académica personajes en temporadas 4 y 5 en “Élite”

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los personajes analizados, además de los que ya aparecían en temporadas anteriores y que continúan sus historias en las temporadas cuatro y cinco, hacen su aparición seis nuevos protagonistas, tres chicas y tres chicos. Ariadna es la hija del nuevo director del colegio a la cual le gusta su rol de superioridad y responsabilidad ante los demás compañeros. Sin embargo, su verdadera faceta se basa en la frivolidad y la manipulación a otras personas.

Mencía, hermana de Ariadna, es una joven rebelde y combativa. A través de este personaje se muestra el tema de la prostitución de lujo con menores de edad por parte de personas ricas y poderosas. Isadora representa la faceta de la popularidad y la fama que trae consigo el ser un personaje famoso, ya que es una DJ reconocida y afamada en el sector. Sin embargo, a través de este personaje se hace visible el consumo de drogas y la violación grupal a una chica.

Con respecto a los personajes masculinos, Patrick es un joven, hermano de Mencía y mellizo de Ariadna, homosexual, que muestra una actitud frívola, indiferente y caprichosa, buscando siempre complacer sus propios intereses de manera inmediata. Phillipe representa la figura del príncipe que ha sido criado y educado en un ambiente de lujos y privilegios, alejado de la realidad cotidiana de los jóvenes de su edad. Su personaje, asimismo, refleja una persona que ha llegado a abusar de chicas. Por último, Iván, cuya orientación sexual es homosexual es hijo de un futbolista famoso, que refleja su oposición a la vida de fiestas y excesos que lleva su padre.

10.2.4. Sex Education

Aspectos generales de la serie

“*Sex Education*” es una serie creada en Reino Unido y su idioma original el inglés. Fue estrenada el 11 de enero de 2019 y actualmente se encuentra en emisión. Consta de tres temporadas estrenadas hasta el momento, con un total de 24 episodios y cada temporada está conformada por ocho episodios. La duración de los capítulos oscila entre los 47 y 60 minutos y la distribución de estos por temporadas queda de la siguiente manera (Tabla 22).

Temporada	Número capítulo	Título	Temas que trabaja	Fecha de estreno
1	1	Episode 1	Virginidad	11/01/2019
1	2	Episode 2	Embarazo adolescente	11/01/2019
1	3	Episode 3	Aborto	11/01/2019
1	4	Episode 4	Celos	11/01/2019
1	5	Episode 5	Agresión homófoba	11/01/2019
1	6	Episode 6	Traumas infantiles	11/01/2019
1	7	Episode 7	Fracaso amoroso	11/01/2019
1	8	Episode 8	Homosexualidad	11/01/2019
2	1	Episode 1	Enfermedades venéreas	17/01/2020
2	2	Episode 2	Salud sexual	17/01/2020
2	3	Episode 3	Agresión sexual	17/01/2020
2	4	Episode 4	Primera relación sexual de pareja	17/01/2020
2	5	Episode 5	Pansexualidad	17/01/2020
2	6	Episode 6	Problemas sexuales en una pareja adulta	17/01/2020
2	7	Episode 7	Acoso sexual	17/01/2020
2	8	Episode 8	Visibilidad de la homosexualidad	17/01/2020

3	1	Episode 1	Complejos sobre la propia sexualidad	17/09/2021
3	2	Episode 2	Relaciones sexuales homosexuales	17/09/2021
3	3	Episode 3	Problemas psicológicos tras una agresión sexual	17/09/2021
3	4	Episode 4	Educación afectivo sexual	17/09/2021
3	5	Episode 5	Infidelidades	17/09/2021
3	6	Episode 6	Problemas psicológicos tras una agresión sexual	17/09/2021
3	7	Episode 7	Reivindicación de educación sexual en el aula	17/09/2021
3	8	Episode 8	Fecundación in vitro	17/09/2021

Fuente: Elaboración propia.

Los géneros a los que pertenece la serie son la comedia dramática y el drama adolescente. Es una serie creada por Laurie Nunn, cuyo productor es Jon Jennings y los productores ejecutivos son Jamie Campbell y Ben Taylor. La empresa productora de la serie es Eleven Film y la distribuidora responsable de la misma es *Netflix*. En esta serie se desarrollan historias que giran alrededor de sus tres personajes principales, Otis y Maeve, quienes se convierten en terapeutas sexuales en el instituto donde estudian para el resto de los compañeros, y Eric, que es el mejor amigo de Otis.

Interpretación

a. Temáticas

Los escenarios donde se desarrolla “*Sex Education*” se ubican en un pueblo ficticio del Reino Unido, llamado Moordale. A pesar de que la historia se centra en el siglo XXI, los elementos que componen la escenografía están, en cierta medida, algo obsoletos, ya que se pueden apreciar coches de los años 90 e, incluso, de épocas anteriores. Asimismo, se puede observar que los dispositivos tecnológicos, como las televisiones o electrodomésticos del hogar están desfasados. Sin embargo, los teléfonos móviles sí que pertenecen a la época actual.

En lo referente a los hogares, la casa de la familia de Otis y su madre Jean Milburn se adecúa a la época actual; pero, en contraposición, se observa como Maeve vive en una caravana, muy popular en las décadas de 1990 y 2000, así como la casa del director del instituto Moordale, que presenta una escenografía típica de los años 60 y 70.

Por otra parte, el instituto Moordale High School es un escenario frecuente en la serie. Presenta elementos propios de los centros educativos ingleses, a pesar de que también integra escenografías propias de los colegios estadounidenses. Uno de los lugares principales dentro del instituto es un baño abandonado del centro, el cual se presenta como sucio y descuidado, convirtiéndose este en el sitio donde los protagonistas llevan a cabo sus terapias sexuales con sus clientes, resultando ser los propios alumnos del centro. Como

escenarios secundarios dentro del centro se encuentra la piscina, la sala de estudio y el gimnasio, donde se desarrollan escenas esenciales de la serie.

Entre los contenidos principales de la serie, se tratan temáticas propias de la educación sexual. Entre ellas, destacan, por ejemplo, los desengaños amorosos, donde Otis trata con aconsejar a un compañero, Liam, que pretende descolgarse desde el techo del gimnasio y caer al vacío porque la chica que le gusta no tiene los mismos sentimientos hacia él.

LIAM: ¡Lizzie! ¡Lizzie! Soy yo, Liam. Aquí arriba, en la lu... (se encuentra colgado en una luna)

MICHAEL GROFF (DIRECTOR INSTITUTO): Liam, ¡baja de ahí!

LIAM: No, hasta que hable con Lizzie

LIZZIE: No le conozco. Es un frikie que me persigue por ahí.

LIAM: Te quiero Lizzie. ¿Y tú a mí?

LIZZIE: ¡No!

MICHAEL GROFF: ¡Baja ahora mismo!

LIAM: ¡No!

MICHAEL GROFF: ¡Basta! ¡Baja de ahí ya!

LIAM: ¿Para qué? Lizzie no me quiere. Nadie me quiere. ¡Voy a saltar!

OTIS: ¡No Liam, quieto! No lo hagas

LIAM: Hola Otis

OTIS: No quieres saltar

LIAM: No, yo creo que sí

OTIS: Que no. Mira, a veces la gente que nos gusta no nos corresponde. Es doloroso, pero no podemos hacer nada

LIAM: No lo entiendes

OTIS: Sí, sí lo entiendo. Sé lo que es que no sientan lo mismo por ti y no dejas de pensar en ello. Duele, pero no puedes forzar a nadie

LIAM: No me gusta, la quiero

OTIS: Lo sé. Pero el amor no se consigue ni con gestos, ni con la Luna y las estrellas. Es pura suerte. A veces conoces a alguien que siente lo que tú y alguna vez no tienes suerte. Pero algún día darás con alguien que te quiere como eres. Hay 7.000 millones de personas en la Tierra y una de ellas se colgará de la Luna por ti

LIAM: ¿En serio?

OTIS: Sí. ¡Eres genial! Un tío comprometido. Algún día harás muy feliz a alguien

LIZZIE: Pero no será a mí

OTIS: Ya Lizzie, eso está claro. Pero a alguien, y no ocurrirá si te caes de la Luna y te mueres

LIAM: Vale... (Temporada 1, Capítulo 7: Episode 7)

Asimismo, se tratan temas relacionados con el fetichismo en las relaciones sexuales de pareja, siendo Otis quien aconseja sobre este tema a su compañera Olivia:

OLIVIA: Gracias a tu madre, mi novio cree que quiero matarle
 OTIS: ¿Por qué?
 OLIVIA: Porque a veces hago... una cosa, ¿vale? Le tapo la cara con la almohada cuando me corro y según tu madre, es fetichismo
 OTIS: ¿Y no lo es?
 OLIVIA: Me pongo fea. Me he visto en el espejo. Parezco una pitón tragándome un huevo. Pero Malik siempre está perfecto.
 OTIS: A ver, es normal sentirte observada y vulnerable en ese momento. Seguro que él también se siente tonto en ocasiones. Puede que nos parezca que estamos ridículos o feos, pero el sexo no siempre es perfecto y debe basarse en sentirse bien, no en estar guapos. Es un privilegio ver así a tu novio. Igual él y tú deberíais trabajar en vuestra confianza para que puedas mostrarte a él, incluso cuando creas que estás fea, porque seguro que él no te ve así.
 (Temporada 2, Capítulo 3: Episode 3)

Además, se da visibilidad a las agresiones sexuales, ya que Aimee, una de las chicas del instituto sufre una al subirse en un autobús, y el resto de las compañeras explican cómo se sintieron al haber sido víctimas de acoso.

AIMEE: ¿Os importaría dejar de mirarme?
 MAEVE: O sea, ¿qué no coges el bus porque te da miedo volver a ver a ese tío?
 AIMEE: No. Es más bien porque tenía la cara súper amable. Lo recuerdo porque sonrió y no parecía un puto pajero psicópata. Si ese tío pudo hacer algo así, cualquiera podría. Antes me sentía a salvo, pero ahora no. Os parecerá una chorrada
 SIMONE: No es una chorrada. A mí me magrearon en una estación hace un año. Íbamos a un concierto en la ciudad. Un grupo de tíos pasó a nuestro lado y uno de ellos me tocó la teta. Me quedé hecha polvo y ahora, a veces, tengo miedo a las multitudes. Creía que mi cuerpo era suyo
 OLA: Sí, que somos de uso público
 MAEVE: Hace unos años unos tíos me dijeron guarradas. Y una mujer me soltó que era por llevar los pantalones tan cortos. Me fui a casa y los recorté aún más
 SIMONE: ¡Bien hecho! No tenías porqué cambiar por su culpa
 MAEVE: Eso es
 BEATRICE: Yo de pequeña solía ir mucho a la piscina municipal. Un día, un tío me enseñó la polla. Le colgaba de una forma rara bajo el agua y me hizo gracia. Se lo conté a mi madre y ya no me dejó volver más. Una pena, la verdad, porque me encantaba ir a la pisci
 SIMONE: ¡Qué injusto!
 BEATRICE: Supongo. Pero según las estadísticas, dos de cada tres chicas sufren tocamientos o abusos sexuales en sitios públicos antes de los 21. No es tan raro
 SIMONE: ¿Por qué se empeñarán los tíos en enseñar el rabo?
 AIMEE: Sí, creo que al tío del autobús le gustó que me asustara

OLA: Hace un año un tío me siguió después del trabajo. Si yo apretaba el paso, él también. Estaba cagada. Se largó al ver a mi padre y me jodió, porque no quiero que ningún tío tenga que defenderme

AIMEE: Siento que te pasara eso

OLA: Igualmente

AIMEE: Gracias (Temporada 2, Capítulo 7: Episode 7)

Tras ese episodio de agresión sexual, Aimee decide acudir a terapia con Jean para tratar de superar ese episodio, ya que muestra inseguridad en sí misma, se considera débil y se siente culpable por la haber sido agredida tras haberle sonreído al chico que iba en el autobús con ella.

JEAN: ¿Te sientes cómoda contándome por qué has venido?

AIMEE: El curso pasado sufrí un asalto sexual. Y creía que lo estaba superando, pero ahora creo que no. Me gustaba mi cuerpo y hacer el amor, pero desde que me pasó, no me gusta lo que siente mi cuerpo. No me gusta mirarlo y tampoco que me toque mi novio

JEAN: Debe ser difícil para ti. ¿Podrías hablarme un poco de ese asalto?

AIMEE: Yo iba al insti y todo parecía normal, y entonces... me subí al bus... y allí había un... hombre. Lo siento, a veces me cuesta mucho hablar de ello

JEAN: Tranquila, no tienes que hablarme de lo que no quieres

AIMEE: Quiero volver a ser la de antes

JEAN: Quizá nunca seas la misma, Aimee. Pero no importa, los seres humanos cambiamos constantemente y al profesar el trauma puedes adquirir una visión clara del evento en sí y podremos dar pasos para sanar tu relación con tu propio cuerpo. ¿Te gustaría?

AIMEE: Sí, me gustaría (Temporada 3, Capítulo 3: Episode 3)

JEAN: ¿Crees que si no le hubieras sonreído, no te habría agredido?

AIMEE: No lo sé

JEAN: ¿Lo habías hecho antes?

AIMEE: Asiente con la cabeza

JEAN: ¿Y te agredieron por haberlo hecho?

AIMEE: Niega con la cabeza

JEAN: Escúchame Aimee, lo que te hizo ese hombre en el bus no tuvo nada que ver con tu sonrisa ni tu personalidad. Fue solo cosa suya. Y en absoluto fue culpa tuya, ¿entiendes?

AIMEE: ¿Cómo me hago más fuerte, como tú o Maeve?

JEAN: Creo que eres más fuerte de lo que crees. Que seas capaz de decir que estás enfadada con la discusión de Maeve es un paso positivo hacia el poder sentir un rango completo de emociones. Pero Aimee, nadie tiene porque decirte si debes cortar con tu novio o no (Temporada 3, Capítulo 6: Episode 6)

Por otra parte, se muestran clases de educación afectivo sexual dentro del centro educativo, donde separan a los alumnos en dos grupos diferenciados por género. Esto se produce por la preocupación de la directora ante la educación sexual que han recibido los estudiantes anteriormente. Sin embargo, en esas clases las enseñanzas transmitidas a los estudiantes están desfasada y no es acorde a los tiempos que los jóvenes viven. La clase que reciben las chicas es dirigida por una mujer que se quedó embarazada siendo esta adolescente, donde les explica lo contraproducente que resulta tener relaciones sexuales. Por su parte, los chicos visualizan un vídeo narrado por un hombre, quien explica que en las relaciones sexuales entre homosexuales existe un mayor grado de padecer enfermedades de transmisión sexual.

(En la clase de los alumnos)

HOMBRE: Todos sabemos lo que se siente cuando sufrimos erecciones indeseadas, ya sea durmiendo, en la discoteca o besando por primera vez a la chica que nos gusta. ¿Cómo afrontar el peligro de una emisión inesperada hasta estar listos para procrear con vuestra esposa?

(En la clase de las alumnas)

MUJER: Os contaré como una noche de sexo me arruinó la vida. ¿Mi novio y yo usamos preservativo? ¡Sí! ¿Se rompió? ¡Sí! ¿Me lo dijo mi novio? ¡No!

(En la clase de los alumnos)

HOMBRE: Las actividades homosexuales tienen mayor rango de transmitir enfermedades sexuales como herpes, sífilis, VIH o sida

ALUMNO 1: Profe, este vídeo no nos enseña nada de sexo seguro. Solo avergüenzan a gente gay

ALUMNO 2: ¿Y qué tienen que ver los penes voladores con las ETS?

COLIN (PROFESOR): Recordar, no hacemos preguntas. Solo vemos el vídeo. Así.

OTIS: ¿Por qué no podemos preguntar?

COLIN: Ya estás preguntando

OTIS: Es que este vídeo hace muchas afirmaciones que no son muy válidas. Solo predica abstinencia y homofobia, lo cual es peligroso y somos ya mayores para penes voladores

COLIN: ¡Vale! ¡Deja de decirme pene!

OTIS: No puede ponernos eso y esperar que...

COLIN: Otis, estás interrumpiendo. ¡Fuera!

OTIS: ¿En serio?

COLIN: Sí, en serio. Fuera

ERIC: ¿No se puede decir pene en educación sexual?

COLIN: Lo siento, vale. Pero puedo perder el trabajo si os deo hacerme preguntas. Vedlo sin más, por favor

(En la clase de las alumnas)

MUJER: Los adolescentes no deberíais practicar sexo porque el sexo te arruina la vida, para siempre. Pasé de tener sueños a tener un bebé de 6 meses que me dejó con fugas de orina y la vagina flácida

MAEVE: Perdón, ¿a los chicos también se les enseña sobre el embarazo o solo a las chicas? Solo a las chicas, ¿no? ¡Qué moderno!

DIRECTORA: ¡Calla Maeve!

MUJER: Tras quedarme embarazada, me vi obligada a dejar los estudios

MAEVE: Siempre se puede elegir. Se puede no tener el bebé

DIRECTORA: ¡Basta!

MAEVE: Y no es mucho tener deseos sexuales. Hacéis que el sexo sea terrorífico y no deberíais. Puede ser divertido y... hermoso, y enseñarte cosas sobre ti y sobre tu cuerpo. Y deberíais enseñarnos que evitemos ser sexualmente activos, porque eso no funciona

DIRECTORA: Vale, ¡fuera! ¡Ya!

MAEVE: Encantada (Temporada 3, Capítulo 4: Episode 4)

Ante la falta de información que los jóvenes tienen en el instituto, presentan sus dudas a una enfermera. Interrogantes como el embarazo no deseado o las enfermedades de transmisión sexual son las principales cuestiones planteadas. En estas situaciones, se aporta información fiable a los jóvenes, quienes tras la clase de educación afectivo sexual presentan dudas básicas en lo que a las relaciones sexuales y los riesgos que estas puedan tener sobre ellos.

ENFERMERA: La marcha atrás puede llevar embarazos no deseados si tu pareja no sale a tiempo o si su esperma cae en tu vagina. También os pone en riesgo de contraer o contagiar una ETS. ¿Tu novio te presiona para que no uséis condón?

SIMONE: Dice que así le gusta más

ENFERMERA: ¿Cómo te sientes tú?

SIMONE: No disfruto del sexo porque temo quedarme embarazada

ENFERMERA: Eso no está bien, ¿no crees?

ENFERMERA: Bueno, dime, ¿practicas sexo sin protección?

CHANEIL: Todas las pelis en las que una persona practica sexo acaban con que pilla sida y se muere. No quiero morir, por eso uso condón

ENFERMERA: Siempre que tu pareja o tus parejas practiquéis sexo seguro y os hagáis pruebas a menudo, es muy poco probable que te contagies. Además, ahora hay un medicamento llamado PREP que protege a la gente que contraen VIH si practican sexo casual habitual en condiciones arriesgadas. Y si se contrae el virus hoy en día, hay medicación para llevar una vida larga y saludable hasta llegar a un punto en el que el virus es indetectable, lo que significa que ya no se contagia a otros. No creo que te vayas a morir a corto plazo. (Temporada 3, Capítulo 4: Episode 4)

Ante esta situación donde los jóvenes no pueden tratar temas relacionados con educación sexual, expresan su opinión ante el profesorado y los compañeros del instituto. A raíz de ello, hablan sobre los sentimientos de vergüenza que les genera hablar sobre sexo, así como los cambios que se están produciendo en la sociedad, permitiéndoles a los adolescentes a tratar estos temas de manera libre y sin censuras.

BEATRICE: Los puntos de vista retrógrados sobre el sexo provocan vergüenza y a la gente se le ha enseñado a sufrir vergüenza por sus cuerpos e identidades en un ciclo que continúa hoy en día

JACKSON: Pero el mundo está cambiando y los jóvenes están hartos. Si están de acuerdo en que la comunicación y la empatía son herramientas mejores que el silencio y la vergüenza, ayúdenos a tener un instituto mejor. (Temporada 3, Capítulo 7: Episode 7)

Por último, se trata el tema de la mujer que quiere ser madre soltera a través de la fecundación in vitro. En esta situación se pretende dar visibilidad a los sentimientos generados a una mujer por no poder quedarse embarazada, provocando emociones de fracaso, desilusión, debilidad, soledad y tristeza.

DIRECTORA: No soy mucho mayor que tú, pero mi generación sabía comportarse y lo que era importante.

OTIS: Los temas de los que hablamos siempre han estado ahí. La gente no se sentía segura para sacarlos. Y eso está cambiando. (...). ¿Qué vas a hacer ahora?

DIRECTORA: Llevo intentando quedarme embarazada tres años y ahora estoy intentando empezar otra ronda de tratamiento

OTIS: ¡Ojalá tengas suerte!

DIRECTORA: No será así. No lo tendré. No sabes lo que es despertarte con esa sensación de fracaso todas las mañanas. Lo siento, estoy teniendo un ataque de nervios

OTIS: ¿Por qué iba a ser un fracaso?

DIRECTORA: Porque mi cuerpo no quiere hacer la única cosa para la que se supone que vale, lo que yo quiero que haga. Pero no se puede tener todo, supongo. Y darle vueltas te debilita

OTIS: No eres débil, solo eres sincera al decir que estás defraudada por no tener algo que quieres. Y admitir las vulnerabilidades te hacen valiente

DIRECTORA: Es muy difícil, pero gracias (Temporada 3, Capítulo 8: Episode 8)

b. Propuesta ética de la serie

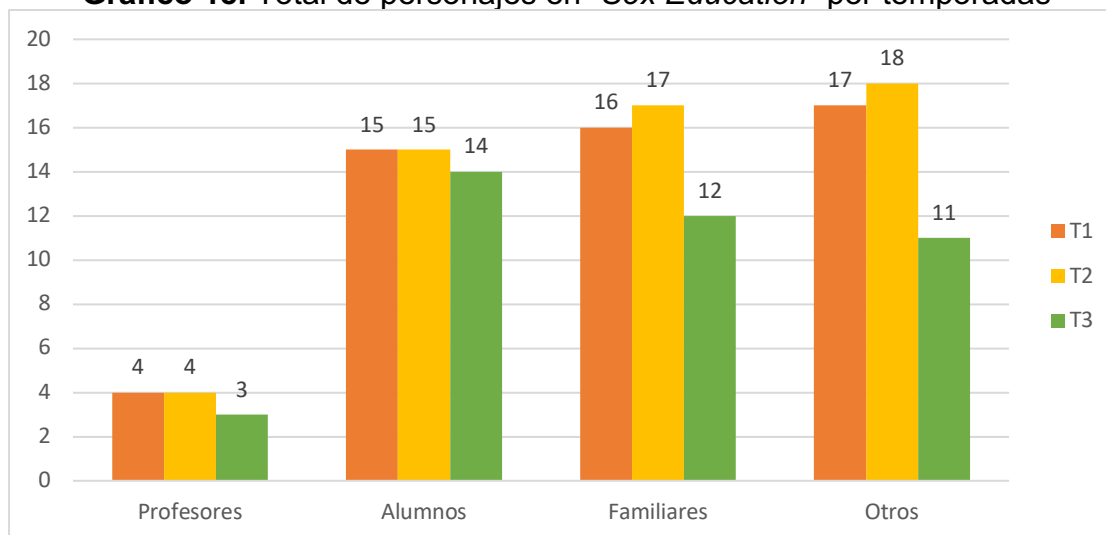
Con relación a la propuesta ética de la serie, la sociedad vive en un pueblo inglés y pertenece a la clase media. Entre los jóvenes no existen alumnos con discapacidades y el porcentaje de inmigrantes es mínimo. Las familias que aparecen son desestructuradas, con padres separados y/o divorciados, siendo la familia tradicional la menos común.

Para analizar los valores morales de la serie, según lo explicado por Quintana-Cabanas (1992), los **valores personales** trabajan el desarrollo del individuo a través de la reflexión y el pensamiento crítico, la superación de las dificultades sobrevenidas, y la aceptación de las propias características personales y entorno social, así como el respeto hacia las peculiaridades de los demás; los **valores morales**, donde se trabaja la responsabilidad, la mentira, la verdad y el perdón, el pensamiento crítico, el respeto, el éxito en la vida, la felicidad, el deseo, la desconfianza, la belleza, el caos, el valor del dinero, la amistad, el sufrimiento, el hedonismo, el valor de la familia, y el éxito. Entre los **valores sociales**, se trabaja el influjo de las redes sociales entre la población, la influencia de las religiones en la vida de las personas, el prestigio de la política en la sociedad, el respeto a la diversidad cultural, así como la enfermedad y la muerte.

Análisis de los personajes

En la serie “*Sex Education*”, los personajes principales y secundarios muestran una continuidad a lo largo de las tres temporadas emitidas con nuevos fichajes y bajas a lo largo de ellas. En lo que a los roles de los personajes se refiere, existe uno de ellos que representa dos roles: director del instituto Moordale y padre de un estudiante durante las dos primeras temporadas. Teniendo esto en consideración, se observa que hay un total de 51 personajes en la primera temporada, 57 en la segunda temporada y 46 en la tercera temporada (Gráfico 18).

Gráfico 18. Total de personajes en “*Sex Education*” por temporadas



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los personajes principales, hay un total de 7 en las tres temporadas, representado un 13,46% en la primera temporada, 12,96% en la segunda temporada y 17,5% en la tercera temporada (Tabla 23).

Tabla 23. Personajes principales en “Sex Education”

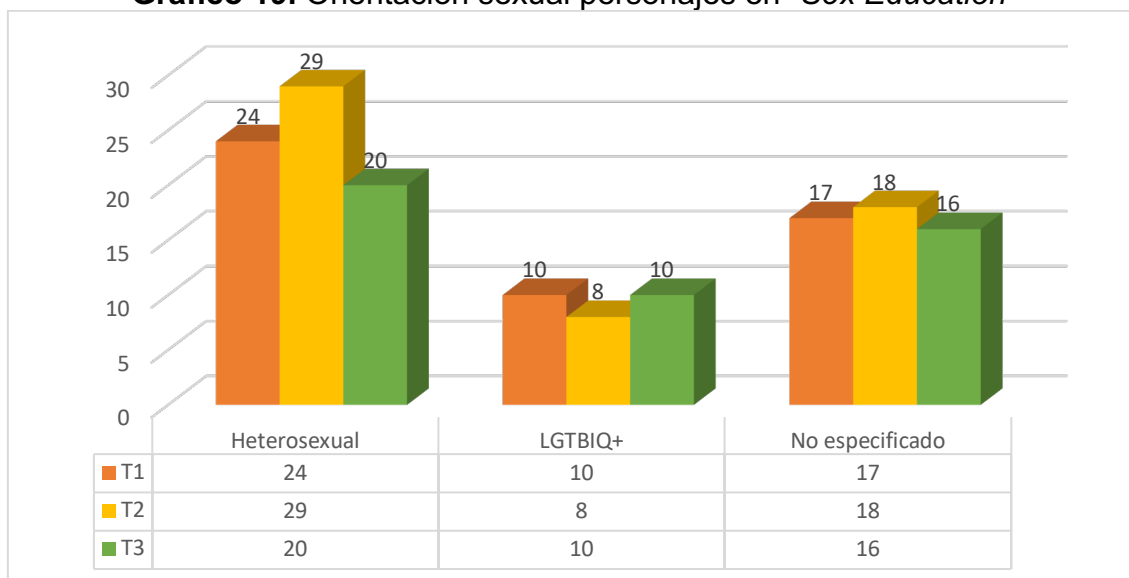
Personaje	Actor	Temporadas	Rol en la serie	Tipo personaje
Otis Milburn	Asa Butterfield	1, 2 y 3	Estudiante	Protagonista
Maeve Wiley	Emma Mackey	1, 2 y 3	Estudiante	Realista
Eric Effiong	Nouti Gatwa	1, 2 y 3	Estudiante	Bromista
Adam Groff	Connor Swindells	1, 2 y 3	Estudiante	Rebelde
Aimee Gibbs	Aimee-Lou Wood	1, 2 y 3	Estudiante	Ideológica
Jackson Monroe	Kedan Williams	1, 2 y 3	Estudiante	Líder
Jean Milburn	Gillian Anderson	1, 2 y 3	Madre/Terapeuta sexual	Extravagante

Fuente: Elaboración propia.

En lo referente al perfil socio–demográfico de la **primera temporada**, 23 (44,23%) son hombres y 29 (55,77%) son mujeres. Con relación a la edad, 15 (28,84%) son adolescentes, con edades entre los 16 y 18 años; y 37 (71,16%) están entre los 35 y los 55, lo que indica que están en la edad adulta. Al analizar la nacionalidad de los personajes, 43 (82,69%) son ingleses, 8 (15,38%) son de Nigeria y 1 (1,93%) es una chica de origen indio. En la **segunda temporada**, al analizar el género de los personajes se puede observar como 23 (42,59%) son hombres y 31 (57,41%) son mujeres. Con respecto a la edad, 18 (33,33%) son adolescentes, cuyas edades van de los 16 a los 18 años, 35 (64,81%) están entre los 35 y 55 años, por lo tanto, pertenecen a la edad adulta, y tan solo 1 (1,86%) es una niña menor de 3 años. Al estudiar la nacionalidad, 44 (81,4%) son ingleses, 4 (7,44%) son de Nigeria, 2 (3,72%) mujeres son indias, 3 (5,58%) son de Pakistán y 1 (1,86%) estudiante es francés. En la **tercera temporada**, un total de 17 (42,51%) son hombres y 23 (57,49%) son mujeres. En lo que a la edad de los personajes se refiere, 14 (35%) son adolescentes entre 17 y 18 años, 25 (62,5%) son adultos y tan solo 1 (2,5%) personaje es menor de 3 años. Al estudiar la nacionalidad, se observa como 31 (77,5%) son ingleses, 1 (2,5%) chico es francés, 7 (17,5%) son nigerianos y 1 (2,5%) chica es de la India.

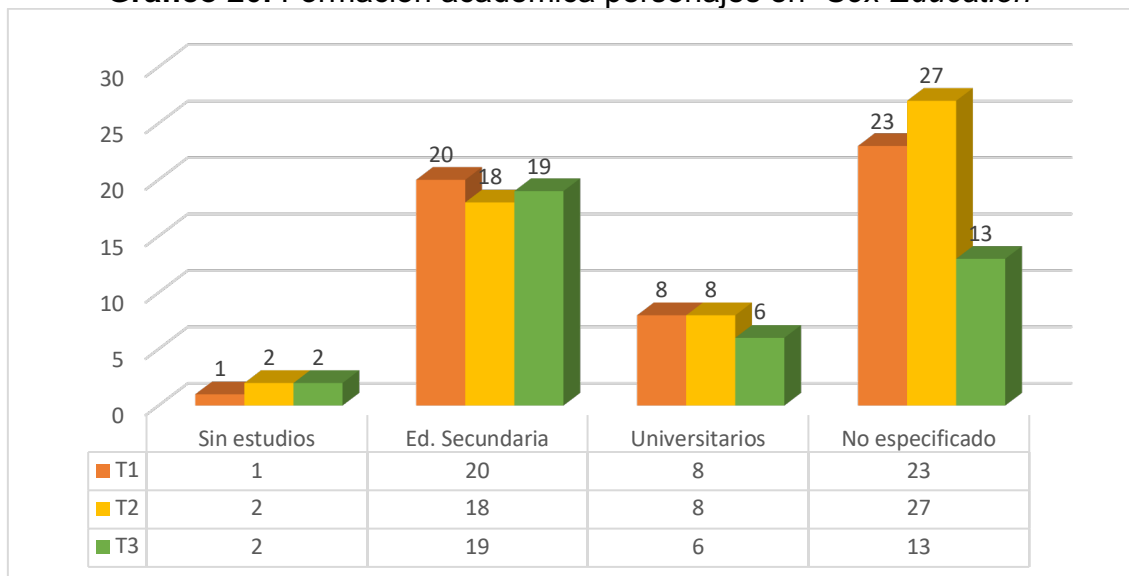
Al prestar atención a la orientación sexual, se observa como a lo largo de la serie existe un predominio de los personajes que son heterosexuales, con una mayor representación de estos en la segunda temporada (48,08% en la primera temporada, 53,7% en la segunda temporada y 50% en la tercera temporada).

En esta serie se muestra el colectivo LGTBQ+, con personajes homosexuales, bisexuales, no binarios y pansexuales, teniendo más presencia este grupo en la tercera temporada (19,23% en la primera temporada, 14,81% en la segunda temporada y 25% en la tercera temporada) (Gráfico 19).

Gráfico 19. Orientación sexual personajes en “Sex Education”


Fuente: Elaboración propia.

El análisis realizado en relación a la formación académica de los personajes muestra como aquellos que están cursando estudios secundarios o que ya poseen estos estudios es el colectivo más numeroso en las tres temporadas, siendo este grupo más representativo en la tercera temporada (38,46% en la primera temporada, 31,49% en la segunda temporada y 47,5% en la tercera temporada). Les siguen aquellos que tienen estudios universitarios, con un mayor peso de este colectivo en la primera temporada (15,38% en la primera temporada, 14,81% en la segunda temporada y 15% en la tercera temporada). Los personajes que no poseen ningún tipo de estudio se muestran de manera casi inexistente en las tres temporadas (1,93% en la primera temporada, 3,72% en la segunda temporada y 5% en la tercera temporada) (Gráfico 20).

Gráfico 20. Formación académica personajes en “*Sex Education*”

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el análisis de los personajes protagonistas, destaca Otis, un adolescente de 16, de carácter tímido e introvertido, cuyos padres están separados y son terapeutas sexuales, hecho que le lleva a sentirse avergonzado por ello. Sin embargo, su personaje mostrará una evolución a lo largo de la serie pasando de no ser capaz de mantener relaciones sexuales con chicas, a dar consejos y enseñanzas sobre educación sexual. Por otro lado, está Maeve, joven inadaptada en su instituto en cierto modo por su forma de comportarse y vestir. Su verdadera situación es la de una adolescente realista, que vive en una caravana alquilada y cuya madre es drogadicta, siendo además una buena estudiante y con ganas de superarse a si misma. Eric es el mejor amigo de Otis, que siempre le acompaña. Tiene una personalidad abierta y bromista, aportando siempre el sentido de humor, a pesar de que tiende a ocultar su orientación sexual frente a su familia para no defraudarles, llegando a sufrir acoso escolar por su condición sexual y por su raza.

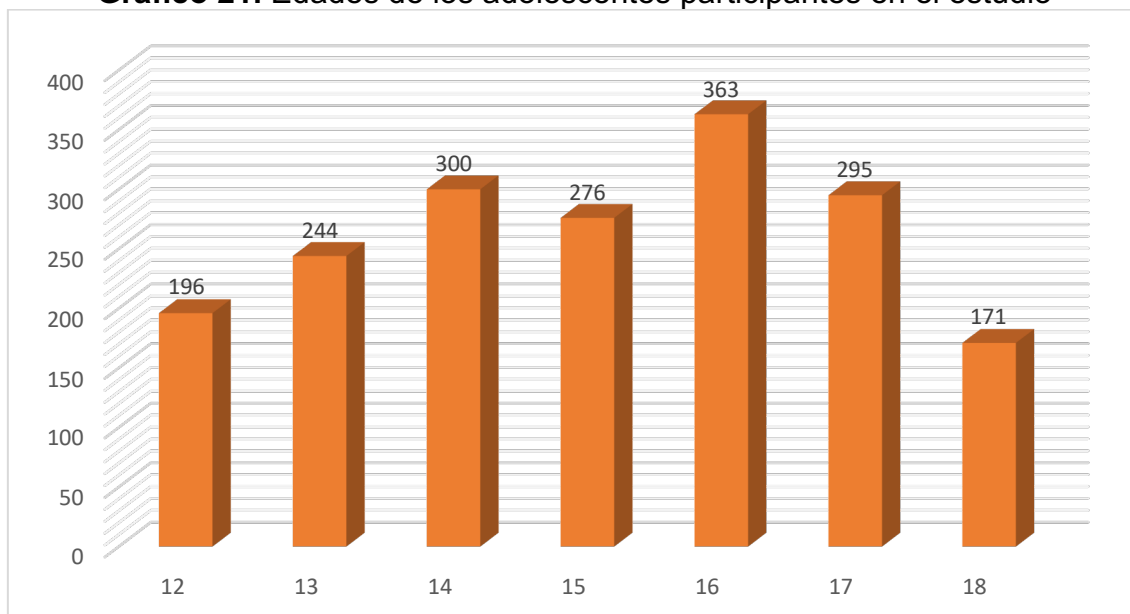
11. LOS DATOS CUANTITATIVOS: LOS CUESTIONARIOS

En lo referente a la parte cuantitativa de la presente tesis, se ha realizado un estudio sobre un total de 1.845 jóvenes de la Comunidad de Madrid, donde se han analizado las siguientes dimensiones: 1) perfil socio-demográfico; 2) los hábitos de consumo en los medios audiovisuales; 3) las series de televisión; las series de televisión educativas para adolescentes: el caso de “Merlí”, “HIT”, “Élite” y “Sex Education”; 5) “Merlí”, “HIT”, “Élite” y “Sex Education”.

11.1. Perfil socio-demográfico

Dentro de los aspectos socio-demográficos estudiados, se han analizados aspectos como el género; la edad; el lugar de residencia; los estudios que cursan los participantes en este estudio; el tipo de centro donde cursan sus estudios; las actividades que realizan en su tiempo libre; y, por último, el uso de Internet y la frecuencia de conexión.

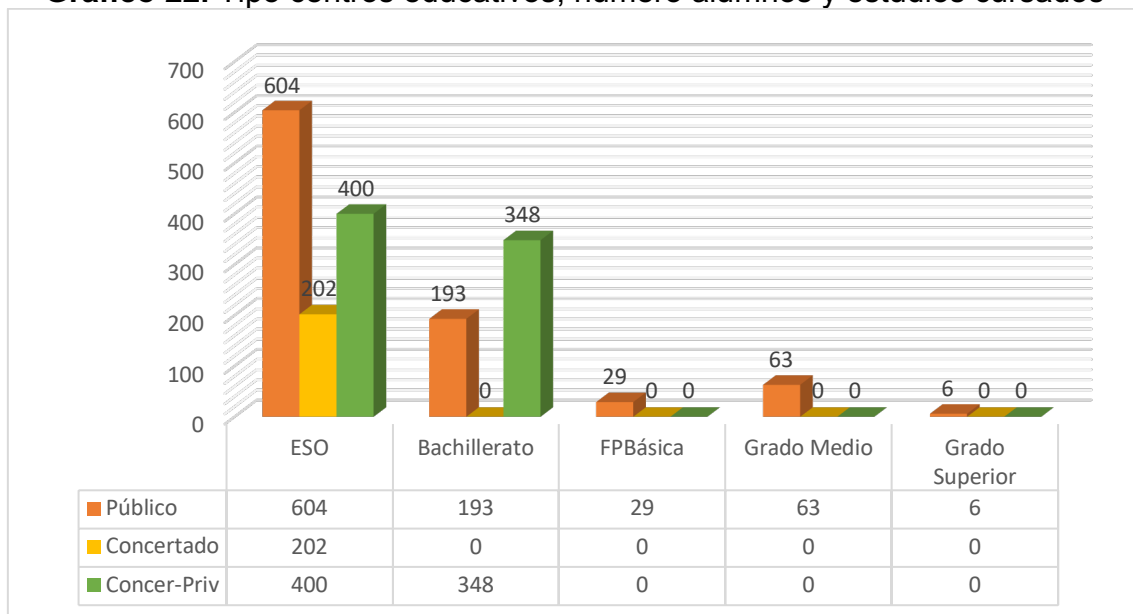
Con relación al género, se observa cómo un total de 897 (48,61%) son hombres y 948 (51,39%) mujeres, siendo todos los participantes residentes en la Comunidad de Madrid. La edad de los adolescentes que ha participado en este estudio oscila entre los 12 y los 18 años, siendo los que tienen 16 años el grupo que tiene una mayor representación, con un total de 363 (19,67%). Por su parte, aquellos que tienen 18 años son el colectivo con menor número de participantes con un total de 171 (9,26%) individuos (Gráfico 21).

Gráfico 21. Edades de los adolescentes participantes en el estudio

Fuente: Elaboración propia.

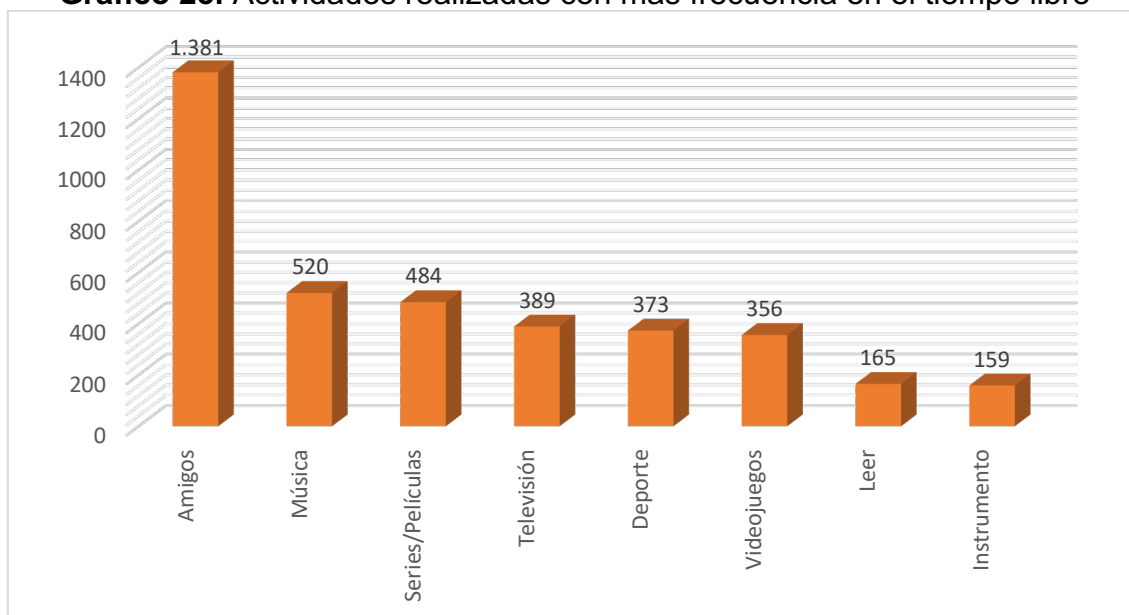
En lo referente a los estudios que cursan, cabe destacar que un total de 1.206 (65,36%) cursan estudios de Educación Secundaria Obligatoria, seguidos por aquellos que estudian Bachillerato, estando este grupo conformado por 541 (29,32%) estudiantes. Por último, un total de 63 (3,31%) individuos estudian ciclos formativos de grado medio, 29 (1,57%) cursan estudios de Formación Profesional Básica, y tan solo 6 (0,46%) se encuentran matriculados en ciclos formativos de grado superior.

Al analizar la titularidad de los centros educativos donde cursan sus estudios los jóvenes, hay que diferenciar entre aquellos que están matriculados en centros educativos de titularidad pública, situados en la zona sur de la Comunidad de Madrid y que cuentan con estudios de Educación Secundaria Obligatoria, (604; 32,73%), Bachillerato, (193; 10,46%), Ciclos Formativos de Grado Medio, (63; 3,31%), Formación Profesional Básica (29, 1,57%) y, por último, Ciclos Formativos de Grado Superior (6; 0,46%). Asimismo, también han participado en este estudio dos centros educativos concertado-privado, situado uno de ellos en una población de la zona norte de la Comunidad de Madrid y otro en la capital, donde en ambos casos la etapa de Educación Secundaria Obligatoria es un nivel concertado y la muestra está compuesta por 400 (21,68%) alumnos; y Bachillerato es de titularidad privada y han participado un total de 348 (18,85%) estudiantes. Asimismo, integra la muestra un centro educativo concertado situado en la ciudad de Madrid, el cual solo dispone de estudios de Educación Secundaria, y participan en esta investigación 202 (10,94%) adolescentes (Gráfico 22).

Gráfico 22. Tipo centros educativos, número alumnos y estudios cursados


Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la pregunta sobre las actividades que se realizan con mayor frecuencia en el tiempo libre, es importante reseñar que se ofrecía la posibilidad de marcar varias opciones de respuesta, siendo la opción preferida por los jóvenes la de “salir con amigos” con un total de 1.381 (74,85%) participantes, seguido por la opción de “escuchar música” con 520 (28,18%) respuestas. En relación con el objeto de estudio de la presente Tesis Doctoral, los ítems “Ver series y/o películas en plataformas audiovisuales (*Netflix, HBO, Amazon Prime...*)” y “Ver la televisión” se sitúan en la tercera y cuarta posición, con un total de 484 (26,23%) y 389 (21,08%), admitiendo que realizan este tipo de actividades en su tiempo libre (Gráfico 23).

Gráfico 23. Actividades realizadas con más frecuencia en el tiempo libre


Fuente: Elaboración propia.

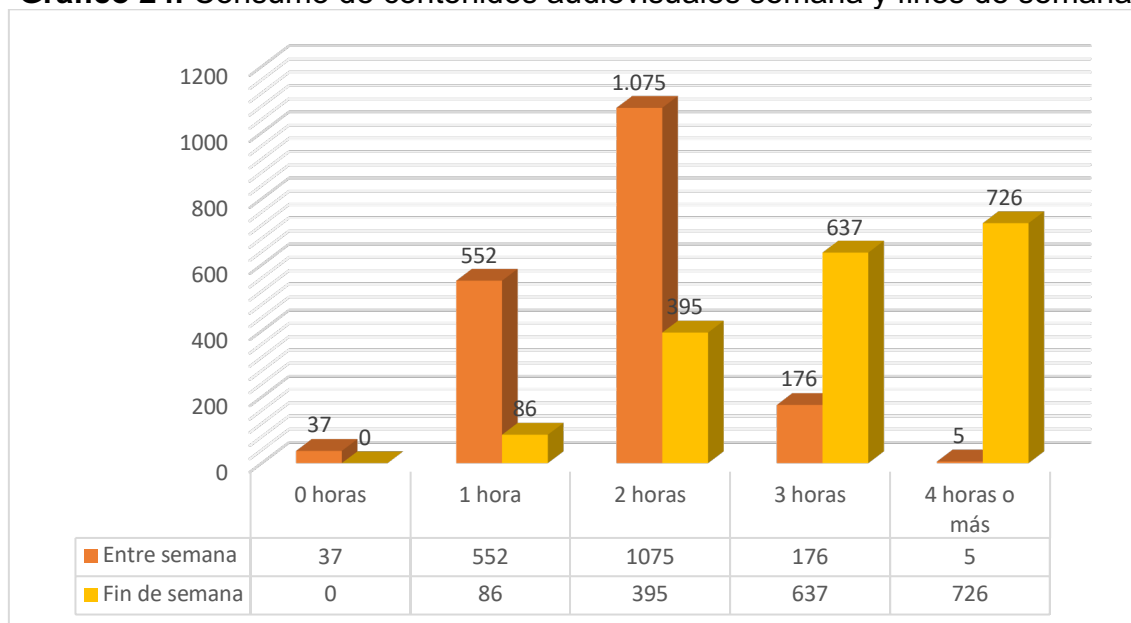
Por último, en lo que a Internet se refiere, la totalidad de los adolescentes reconoce que se conecta a la red “varias veces al día”, con 1.489 (80,70%) jóvenes, seguido por la alternativa “una vez al día”, con un total de 225 (12,19%) participantes; y, por último, se sitúa la opción “varias veces a la semana”, siendo escogida por 131 (7,11%) de los adolescentes.

11.2. Hábitos de consumo en los medios audiovisuales

En lo que a los hábitos de consumo en los medios audiovisuales se refiere, se han analizado diferentes variables como: 1) Consumo audiovisual durante la semana; 2) Consumo audiovisual los fines de semana; 3) Contenido audiovisual consumido con mayor frecuencia; 4) Canal y/o formato utilizado para ver programación preferida; 5) Dispositivo utilizados para visualizar los contenidos audiovisuales; 6) Número de plataformas audiovisuales donde se tienen cuentas activas; 7) Principales ventajas de las plataformas audiovisuales; y 8) Grado de participación a la hora de ver contenidos audiovisuales.

El consumo audiovisual por parte de los adolescentes integrantes en este estudio varía en función de si esta actividad la realizan durante la semana o en fin de semana. Tras analizar los datos obtenidos, se aprecia como entre semana 1075 (58,26%) participantes visualizan contenidos audiovisuales alrededor de 2 horas al día; mientras que 726 (39,34%) optan por los fines de semana, consumiendo 4 horas o más al día (Gráfico 24).

Gráfico 24. Consumo de contenidos audiovisuales semana y fines de semana



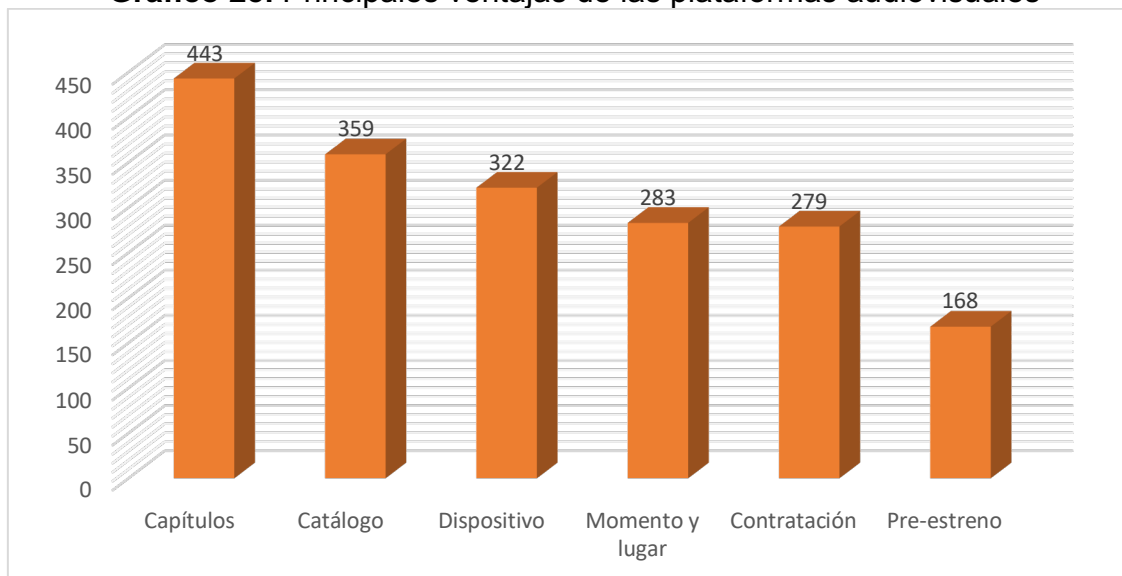
Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los resultados obtenidos acerca de los contenidos audiovisuales que los jóvenes consumen con mayor frecuencia, donde se ofrecía la posibilidad de marcar más de una opción, se observa que las series de televisión son la opción escogida por 1.522 (82,49%) de los participantes, seguida por los concursos, con 598 (32,41%) del total, y, en tercer lugar, se encuentran las películas, donde 583 (31,59%) de los adolescentes marcaron esta opción. Con relación al canal y/o formato más empleado para ver contenido audiovisual, la opción preferida son las plataformas de pago, con 1.580 (85,63%) del total, seguido por la televisión, donde 1267 (68,67%) y en último lugar se encuentra Internet (*YouTube, Vimeo, webs oficiales o piratas...*), siendo esta opción escogida por 528 (28,61%) del total.

Al prestar atención a los dispositivos empleados para ver los contenidos audiovisuales, se advierte como las opciones preferidas son la *Smart TV* con una participación de 1.192 (64,60%) de los adolescentes, seguida de la *Tablet*, con 605 (32,79%) del total. La opción que ocupa el tercer lugar es la televisión, ya que 506 (27,42%) han expresado que la emplean. El cuarto lugar lo ocupa el ordenador, con 501 (27,15%) del total, y el quinto lugar, el *smartphone*, siendo la opción menos demandada con una participación de 412 (22,33%) de los jóvenes.

En cuanto a la participación de los jóvenes cuando ven contenido audiovisual, 1.523 (82,54%) adolescentes reconocen que únicamente se limitan a verlos, pero que no participan. Por su parte, 281 (15,23%) de ellos reconocen que además de verlos, también participan activamente a través de comentarios o valorando el contenido en redes sociales, entre otras formas. Tan solo 41 (2,23%) de ellos manifiestan que ni ven contenido audiovisual, ni participan en redes.

En lo que a las plataformas audiovisuales se refiere, 1.577 (85,48%) poseen cuentas en estos servicios, donde 755 (47,87%) posee una cuenta activa en alguna plataforma, 699 (44,32%) posee dos cuentas activas, y 123 (7,81%) poseen tres cuentas activas. Entre las principales ventajas que se esgrimen de las plataformas audiovisuales, destaca la opción de “poder ver varios capítulos de una serie en un mismo día”, con 443 (24,01%) participantes que han optado por esta opción, seguida por “tienen un gran catálogo de series, películas y documentales”, donde 350 (18,97%) que han elegido esta característica (Gráfico 25).

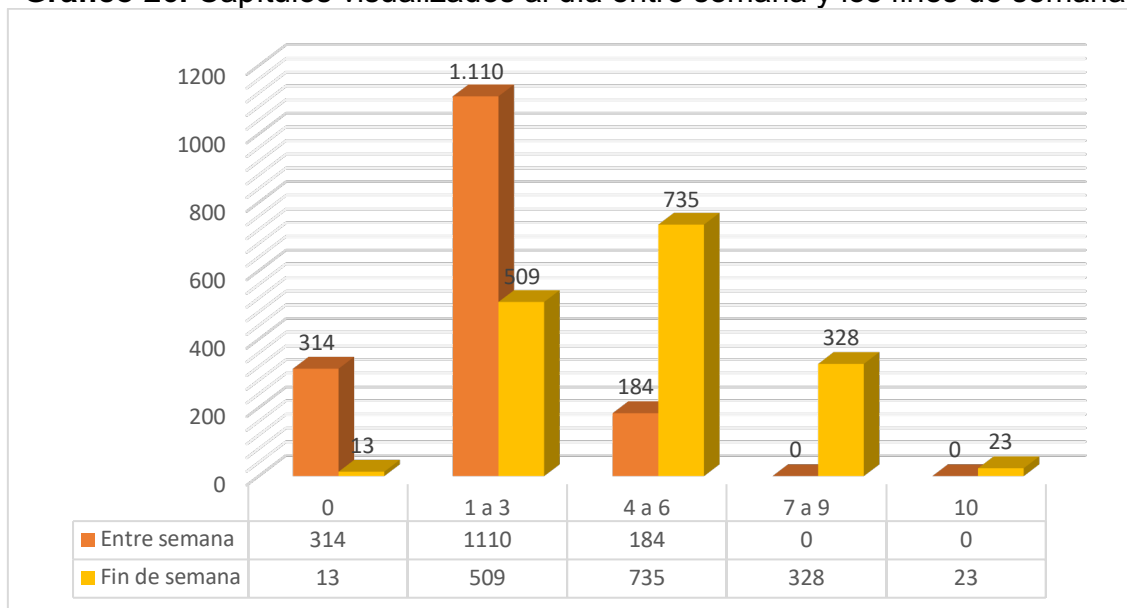
Gráfico 25. Principales ventajas de las plataformas audiovisuales

Fuente: Elaboración propia.

11.3. Series de televisión

Con relación a las series de televisión, se reflexionan sobre las siguientes variables de estudio: 1) si ven series de televisión; 2) el número de series que ven actualmente; 3) el número de capítulos que ven cada día durante la semana y también los fines de semana; 4) qué tipo de series prefieren; 5) medio a través del cual prefieren ver series de televisión; 6) con quién suelen ver series; 7) el motivo por el cuál comienzan a ver una serie de televisión; y 8) qué tipo de series prefieren.

En lo referente a aquellos que ven series de televisión, admitieron hacerlo un total de 1.608 (87,15%), tomando, a partir de este momento, esta muestra para el resto del estudio, ya que las preguntas restantes giran en torno al visionado de series de televisión. En lo que al número de series que ven actualmente, 556 (34,57%) admiten ver dos series de televisión; mientras que 507 (31,52%) ven tres series, 323 (20,11%) siguen un total de cuatro o más series, y 222 (13,80%) solamente ven una serie. Un total de 1.028 (63,93%) jóvenes muestran su preferencia por ver tanto por las series nacionales como extranjeras, frente a los 315 (19,58%) que optaron solo por las series nacionales y 265 (16,49%) que prefieren las de otros países. Para poder ver las series de televisión, y teniendo en consideración que los participantes podían escoger varias opciones de respuesta, 1.500 (93,28%) escogen las plataformas audiovisuales de pago y 669 (41,60%) eligieron también la televisión. Por otra parte, tan solo 378 (23,50%) afirmaron que visualizan las webs oficiales de las series de televisión y 96 (5,97%) del total lo hacen en plataformas audiovisuales gratuitas. Al hablar del número de capítulos que ven cada día durante la semana y los que consumen cada día durante los fines de semana, se ve un incremento notable de consumo los sábados y los domingos. Los datos reflejan que entre semana se muestra una mayor incidencia en la opción “1–3 capítulos” al día, con 1.110 (69,03%) participantes, mientras que los fines de semana el ítem escogido es el de “4–6 capítulos” por 735 (45,70%) jóvenes (Gráfico 26).

Gráfico 26. Capítulos visualizados al día entre semana y los fines de semana


Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los datos acerca de con quién suelen visionar series de televisión, 772 (48%) prefiere hacerlo solos, seguidos por aquellos que lo hacen con sus hermanos, 668 (41,54%) del total; por último, 123 (7,65%) lo hacen con su padre, madre o tutor legal y tan solo 45 (2,81%) escogen a sus amigos. Al ser preguntados por la razón que esgrimen para comenzar a ver una serie, 407 (25,31%) lo hacen porque pertenece a un género que suelen ver, seguido por la opción tiene fama y reconocimiento, con un total de 338 (21,01%) participantes. El género de series más popular entre los jóvenes de este estudio es la comedia, ya que 877 (54,53%) optaron por esta opción, seguido por las series juveniles, con 770 (47,88%) escogieron este género, y ocupando el tercer lugar se sitúa el thriller, ya que 600 (37,31%) así lo escogieron.

11.4. Series de televisión para adolescentes: Merlí, HIT, Élite y Sex Education

Dentro de las series de televisión para adolescentes, se ha estudiado las siguientes variables de estudio: 1) si los jóvenes ven este tipo de series; 2) cuántas series de este género ven actualmente; 3) la opinión que poseen sobre ellas; 4) las temáticas de estas series que les generan más interés; 5) qué tipo de personajes deben de estar presentes en este tipo de series según su opinión; y 6) la opinión de las series de televisión educativas.

En relación con el número de participantes que ven series de televisión para adolescentes, 1.041 (64,73%) admite verlas, 318 (19,77%) rara vez y 249 (15,5%) no ve este género. Por lo tanto, la muestra que se utilice a partir de este punto será un total de 1.359. En lo referente al consumo de series para adolescentes, 763 (56,14%) no ve ninguna serie en el momento de realizar la investigación, 457 (33,62%) disfruta de una serie, 119 (8,75%) reconoce ver dos series, y tan solo 20 (1,49%) admite ver un total de tres serie para adolescentes en este momento.

Para finalizar se analizan los aspectos relacionados con la opinión que generan este tipo de series, las temáticas que más interés poseen, los personajes que según ellos deberían de tener mayor presencia en estas series, y, por último, la opinión que estas series poseen ante los adolescentes se ha realizado a través de la media y la desviación típica.

En lo referente a la opinión que generan este tipo de series entre los adolescentes, los valores referentes a la desviación típica no presentan valores estadísticos significativos, ya que se encuentran cercanos a 1. Dentro de los ítems más valorados en relación con la opinión que poseen los jóvenes sobre las series de televisión para adolescentes, es importante resaltar “Son entretenidas” (3,1288) y “Muestran la realidad de los jóvenes” (3,0751). Entre las afirmaciones con unos valores más bajos, se encuentran “Aprendo cosas a través de ellas” (2,9522) y “Me identifico con los personajes” (2,9669) (Tabla 24).

Tabla 24. Opinión sobre las series de televisión para adolescentes					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Muestran la realidad de los jóvenes	1359	1	4	3,0751	,71505
Me identifico con los personajes	1359	1	4	2,9669	,75080
Aprendo cosas a través de ellas	1359	1	4	2,9522	,75782
Me ayudan a desconectar del día a día	1359	1	4	3,0500	,74740
Son entretenidas	1359	1	4	3,1288	,72229
Este tipo de series exhiben diferentes estereotipos y roles	1359	1	4	3,0000	,73318
Son series educativas y es posible aprender a través de ellas	1359	1	4	2,9713	,75587
N válido (por lista)					

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en SPSS v.27

Al prestar atención a las temáticas que generan un mayor interés en una serie de televisión para adolescentes, se aprecia como la media se encuentra situada alrededor de 3. En lo referente a la desviación típica, los valores son cercanos a 1, por lo que no se aprecian diferencias estadísticas significativas. Dentro de las temáticas que provocan un mayor interés por parte de audiencia que ha participado en este estudio, las afirmaciones que presentan unos valores más altos se encuentran “Asesinatos” (3,0809), “Rivalidad” (3,0338) y “Corrupción/Chantaje/Extorsión” (3,0258). Entre las afirmaciones que presentan unos valores más bajos, cabe destacar “Religión” (2,4272), “Embarazo adolescente” (2,6341) y “Paro” (2,7389) (Tabla 25).

Tabla 25. Temáticas que generan más interés en una serie

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Asesinatos	1359	1	4	3,0809	,71749
Amor	1359	1	4	2,9478	,87862
Identidad sexual	1359	1	4	2,9485	,78103
Acoso escolar	1359	1	4	2,9544	,87477
Fiestas/Alcohol/Drogas	1359	1	4	3,0155	,76111
Enfermedades	1359	1	4	2,9558	,76818
Poder económico	1359	1	4	3,0029	,85787
Religión	1359	1	4	2,4272	,97696
Presión social	1359	1	4	3,0199	,74240
Sexo/Relaciones abiertas	1359	1	4	2,9558	,76914
Embarazo adolescente	1359	1	4	2,6341	,97207
Distintos tipos de familias	1359	1	4	2,8478	,78261
Relación con los padres	1359	1	4	2,8765	,86042
Falta de recursos	1359	1	4	2,9492	,77028
Paro	1359	1	4	2,7389	,86846
Inclusión/Exclusión	1359	1	4	2,9492	,77588
Racismo	1359	1	4	3,0000	,75006
Corrupción/Chantaje/Extorsión	1359	1	4	3,0258	,75006
Rivalidad	1359	1	4	3,0338	,72837
Superación social/académica	1359	1	4	2,9831	,75330
N válido (por lista)	1359				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en SPSS v.27.

En relación a los personajes que deberían estar presentes en una serie de televisión para adolescentes, los datos de la media se sitúan en torno a 3; mientras que la desviación típica no muestran datos estadísticos significativos, ya que se encuentran cercanos a 1. Las temáticas que presentan un mayor grado de interés y que presentan una media más elevada son “Líder” (3,4589), “Bromista” (3,2103) y “Competidor” (3,0361). En el caso de las afirmaciones con unos datos más bajos se encuentran “Homosexual/Bisexual” (2,2059), “Romántico” (2,3294) y “Responsable” (2,5676) (Tabla 26).

Tabla 26. Tipos de personajes que deben estar presentes en una serie

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Líder	1359	1	4	3,4589	,81759
Rebelde	1359	1	4	2,9853	1,07750
Responsable	1359	1	4	2,5676	,97801
Confidente	1359	1	4	2,6588	,96160
Romántico	1359	1	4	2,3294	1,05145
Bromista	1359	1	4	3,2103	,84704
Antihéroe	1359	1	4	2,7302	,85398
Frikie	1359	1	4	2,9595	,76116
Competidor	1359	1	4	3,0361	,84179
Acosador	1359	1	4	2,7698	,95776
Homosexual/Bisexual	1359	1	4	2,2059	1,07441
N válido (por lista)	1359				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en SPSS v.27.

Por último, en lo referente a las series de televisión educativas, los datos obtenidos en relación con las series de televisión educativas, la media se sitúa en torno a 2,5 y la desviación típica no presenta datos estadísticos significativos, ya que giran alrededor de 1. La afirmación que tiene un valor más elevado es “Transmiten valores morales y éticos” (3,6758) y la que tiene un valor más bajo es “Se comprenden mejor los contenidos educativos” (2,2720) (Tabla 27).

Tabla 27. En relación con las series de televisión de carácter educativo

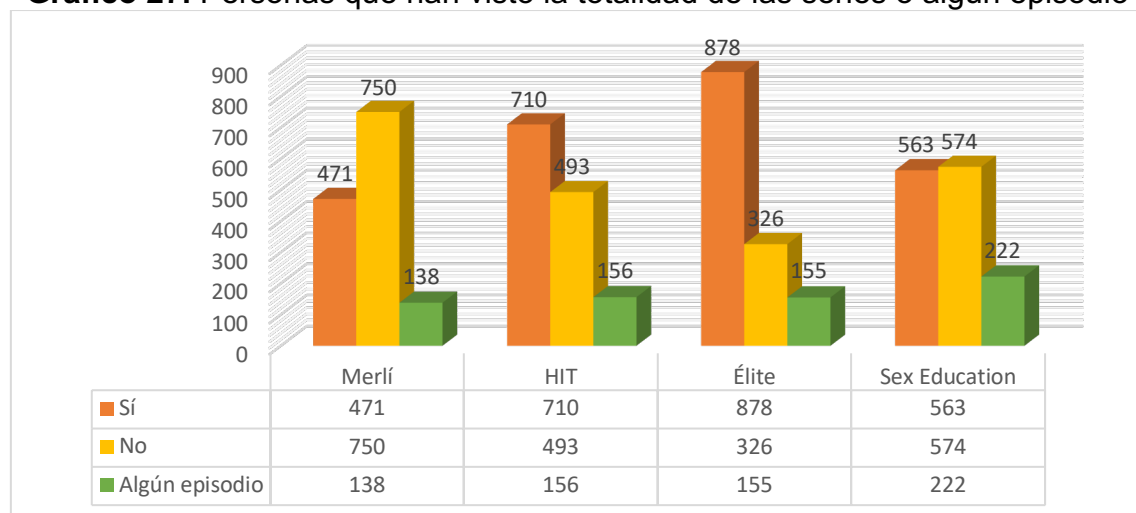
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Ayudan a entender temas didácticos	1359	1	4	2,9985	,74018
Son un complemento a las clases	1359	1	4	2,5205	,76437
Se comprenden mejor los contenidos educativos	1359	1	4	2,2720	,97670
Transmiten valores morales y éticos	1359	1	4	3,6758	,83278
Pueden ser aburridas	1359	1	4	3,1873	,81025
Hay pocas series educativas	1359	1	4	3,0662	,78181
N válido (por lista)	1359				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en SPSS v.27.

11.5. Merlí, HIT, Élite y Sex Education

En el quinto y último apartado, se estudiará el seguimiento que hacen los jóvenes de las cuatro series objeto de estudio (“Merlí”, “HIT”, “Élite” y “Sex Education”), así como la opinión que cada una de ellas genera entre los participantes, calculando para ello tanto la media como la desviación típica. Con relación a la serie que muestra un mayor dato de personas que han visto la totalidad de las series es la serie “Élite”, con un total de 1.033 (76,01%) individuos, siendo “Merlí” la serie que menos jóvenes la han visto la serie, con un total de 609 (44,81%) participantes que así lo han manifestado (Gráfico 27).

Gráfico 27. Personas que han visto la totalidad de las series o algún episodio



Fuente: Elaboración propia.

En lo referente a la opinión que genera la serie “*Merlí*”, teniendo presente que han visto la serie completa o algún episodio un total de 609 adolescentes, se ha calculado tanto la media, la cual gira en torno a 3, como la desviación típica, cuyos valores tienden a 1 en los ítems 5, 7 y 8, por lo que no se observan diferencias estadísticas significativas. Sin embargo, en los ítems 1, 2, 3, 4 y 6 los valores no llegan a ,5, lo cual conlleva que los datos se dispersan sobre un campo de valores más amplio. Entre los valores más elevados, cabe destacar el ítem “Es una serie educativa” (3,7504) y “He visto algunos capítulos de la serie” (3,7323). En lo que se refiere a los valores descendentes, destaca “Uso las RRSS para conocer más sobre esta serie” (2,8883) y “Es una serie conocida entre los adolescentes” (2,9984) (Tabla 28).

Tabla 28. Opinión acerca de la serie “ <i>Merlí</i> ”					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Es una serie adecuada para los adolescentes	609	2	4	3,6601	,47752
Sus personajes muestran un paralelismo con los adolescentes de hoy en día	609	2	4	3,6404	,48708
Las historias se asemejan a la vida real de los adolescentes	609	2	4	3,6371	,48802
Es una serie educativa	609	2	4	3,7504	,43691
He visto la serie en su totalidad	609	1	4	3,3120	,91472
He visto algunos capítulos de la serie	609	2	4	3,7323	,44680
Uso las RRSS para conocer más sobre esta serie	609	1	4	2,8883	,95491
Es una serie conocida entre los adolescentes	609	1	4	2,9984	,86126
N válido (por lista)	609				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en SPSS v. 27.

Al analizar los datos de la serie “*HIT*”, se estima que la media se sitúa cercano a 3,5; mientras que la desviación típica no presenta datos estadísticos significativos en los ítems 5 y 7, puesto que se sitúa alrededor de 1; mientras que en las afirmaciones 1, 2, 3, 4, 6 y 8 sí presentan diferencias estadísticas significativas, ya que los datos se dispersan sobre un campo de valores mayor. Los ítems que presentan una media más elevada son “Es una serie educativa” (3,6636) y “He visto algunos capítulos de la serie” (3,6409); mientras que entre las afirmaciones que presentan unos valores más bajos se encuentran “Uso las RRSS para conocer más sobre la serie” (2,9804) y “He visto la totalidad de la serie” (3,3187) (Tabla 29).

Tabla 29. Opinión acerca de la serie “*HIT*”

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Es una serie adecuada para los adolescentes	866	2	4	3,5774	,49660
Sus personajes muestran un paralelismo con los adolescentes de hoy en día	866	2	4	3,5681	,50257
Las historias se asemejan a la vida real de los adolescentes	866	2	4	3,5554	,51994
Es una serie educativa	866	2	4	3,6686	,47830
He visto la serie en su totalidad	866	1	4	3,3187	,83703
He visto algunos capítulos de la serie	866	2	4	3,6409	,48292
Uso las RRSS para conocer más sobre esta serie	866	1	4	2,9804	,87262
Es una serie conocida entre los adolescentes	866	1	4	3,3557	,63287
N válido (por lista)	866				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en SPSS v. 27.

Con relación a la serie “*Élite*”, tomando como referencia los 1.033 participantes que han visto la totalidad de serie o algún capítulo, los valores referentes a la media se sitúan cercanos a 3 y la desviación típica no muestra valores estadísticos significativos en los ítems 2, 3, 4, 5 y 7, ya que se sitúan cercanos a 1; sin embargo, en las afirmaciones 1, 6 y 8, sí se muestran diferencias estadísticas significativas, ya que se aprecia un alto grado de dispersión en el estudio de sus valores. Las afirmaciones con una media más elevada son “Es una serie conocida entre los adolescentes” (3,7764) y “He visto algunos capítulos de la serie” (3,5421). Por el contrario, las expresiones con una media más baja son “Las historias se asemejan a la vida real de los adolescentes” (2,6341) y “Es una serie educativa” (2,6389) (Tabla 30).

Tabla 30. Opinión acerca de la serie “*Élite*”

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Es una serie adecuada para los adolescentes	1033	2	4	3,4337	,52432
Sus personajes muestran un paralelismo con los adolescentes de hoy en día	1033	1	4	2,9390	,70516
Las historias se asemejan a la vida real de los adolescentes	1033	1	4	2,6341	,81631
Es una serie educativa	1033	1	4	2,6389	,88392
He visto la serie en su totalidad	1033	1	4	3,3049	,78191
He visto algunos capítulos de la serie	1033	3	4	3,5421	,49846
Uso las RRSS para conocer más sobre esta serie	1033	1	4	2,9777	,82856
Es una serie conocida entre los adolescentes	1033	2	4	3,7764	,42379
N válido (por lista)	1033				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en SPSS v. 27.

Para analizar los datos obtenidos en la serie “*Sex Education*”, se han estudiado de acuerdo con los 785 participantes que han visto la totalidad de la serie o algún episodio. La media de las afirmaciones se sitúa cercanos a 3. En lo referente a la desviación típica no presenta valores estadísticos significativos en los ítems 2, 3, 4, 5 y 7, ya que están próximos a 1. Por otra parte, las afirmaciones 1, 6 y 8 sí muestra valores estadísticos significativos, debido a que existe una gran dispersión en los valores de la muestra. Los ítems que presentan unos datos medios más altos son “He visto algunos capítulos de la serie” (3,5248) y “Es una serie conocida por los adolescentes” (3,4204). Por otra parte, las afirmaciones con unos valores más bajos son “Las historias se asemejan a la vida real de los adolescentes” (2,6038) y “Uso las RRSS para conocer más sobre esa serie” (2,6739) (Tabla 31).

Tabla 31. Opinión acerca de la serie “ <i>Sex Education</i> ”					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica
Es una serie adecuada para los adolescentes	785	1	4	3,3580	,57854
Sus personajes muestran un paralelismo con los adolescentes de hoy en día	785	1	4	2,8293	,76192
Las historias se asemejan a la vida real de los adolescentes	785	1	4	2,6038	,83130
Es una serie educativa	785	1	4	2,8217	,87411
He visto la serie en su totalidad	785	1	4	3,1006	,89717
He visto algunos capítulos de la serie	785	1	4	3,5248	,51479
Uso las RRSS para conocer más sobre esta serie	785	1	4	2,6739	,86198
Es una serie conocida entre los adolescentes	785	1	4	3,4204	,58169
N válido (por lista)	785				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en SPSS v. 27.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

12. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En el proceso de elaboración del presente estudio, se ha realizado un trabajo exhaustivo antes de llegar a las presentes conclusiones. Gracias a esto, ha permitido alcanzar los objetivos planteados en esta investigación.

- El **objetivo general** de la presente Tesis Doctoral se ha fundamentado en analizar desde una mirada educomunicativa las series de ficción dirigidas al público adolescente con el fin de estudiar el consumo, los hábitos y la influencia de los contenidos sobre el sector juvenil español. Por ello, y de acuerdo con el análisis realizado a través de los cuestionarios cabe destacar que el consumo que los adolescentes hacen de las series de televisión, en general, y de las series de televisión adolescentes, en particular, es elevado.

El principal objeto de estudio de la presente investigación son las series de televisión, en general, así como las series de televisión para adolescentes, en particular, ya que se han convertido en uno de los formatos televisivos más populares entre los telespectadores, en especial entre los más jóvenes, cobrando especial relevancia en los últimos tiempos, lo cual supone que las cadenas de televisión y las plataformas audiovisuales integren este tipo de programas dentro de sus contenidos audiovisuales. Así queda explicado en diferentes investigaciones recientes llevadas a cabo dentro de este campo, donde destacan estudios relativos al carácter lúdico y de entretenimiento de este tipo de programación (Álvarez-Rodríguez, 2021), en materia de producción cultural y medios de comunicación (López & Raya, 2019), así como desde un punto de vista de análisis de contenido y de promoción audiovisual (Gordillo, 2009; Masanet & Fedele, 2019; Barra & Scaglioni, 2020; Castro & Cascajosa, 2020; De-Caso-Bausela et al., 2020; Wilke & Seide, 2021) y de construcción de identidades (Ramasubramanian, 2010; Padilla-Castillo & Sosa-Sánchez, 2018). Por ello, son un elemento esencial tanto en las cadenas públicas como privadas tanto a nivel nacional como internacional (Elías-Zambrano et al., 2023).

Tras visionar las series de televisión objeto de estudio, “*Merlí*”, “*HIT*”, “*Élite*” y “*Sex Educación*”, hay que destacar que muestran situaciones, problemas y realidades que son un fiel reflejo de lo que les sucede a los adolescentes. El principal objetivo de este tipo de series sobre la audiencia juvenil tiene como principal propósito que los espectadores se sientan identificados con las historias y personajes que estas series reflejan.

Entre los principales contenidos transmitidos en las series, analizados desde una perspectiva educomunicativa, se aprecia diferentes vías para realizarlo. En la serie “*Merlí*” introducen aspectos de interés para los adolescentes a través de diferentes filósofos y en “*Sex Education*” se tratan elementos referentes al sexo a través de terapias sexuales. Por su parte, en la serie “*HIT*” se conducen comportamientos y actitudes disruptivas gracias a pedagogías innovadoras y en “*Élite*” se pone en valor aspectos morales como la amistad, el sentimiento de pertenencia a un grupo de iguales o la fidelidad a los amigos, entre otros. Esta realidad confirma el valor educativo de las series de televisión dirigidas al público adolescente gracias a la narración de historias que en ellas se narran a través de sus personajes. Este hecho queda refutado por lo expuesto por Ramírez-Alvarado y de-Casas-Moreno (2019) al expresar que es importante tener en consideración este tipo de series de televisión ya que, a día de hoy, son un verdadero elemento educomunicativo, aunando a la perfección la comunicación y la educación, mostrando realidades mediante sus elementos discursivos.

- En relación con el **objetivo específico 1**, conocer las temáticas en las series de televisión y su similitud con las dificultades que presentan en su vida diaria los adolescentes, se ha podido comprobar como el rango de temas desarrollados en las cuatro series de televisión analizadas es sumamente amplio, como ya lo apuntaba Donstrup (2022).

Entre los principales ejes en los que se sustentan todas las historias hay que destacar temáticas y tendencias como la amistad, las relaciones amorosas y sexuales, el consumo de alcohol y, en menor medida, las drogas. Esta realidad confirma lo ya expuesto por Lacalle (2013), quien asegura que las tramas que más se repiten en las series de televisión para adolescentes son aquellas que giran en torno a los amigos y el sexo. Sin embargo, se ha podido observar como el tema referente al amor ha cambiado en las series; mientras que en las series “*Merlí*” y “*HIT*” se tiende a enseñar relaciones más o menos estables entre las parejas, en las series “*Élite*” y “*Sex Educación*” se muestran relaciones donde el compromiso no es una característica propia de las mismas, siendo, en su mayoría, relaciones abiertas que no buscan obligaciones y responsabilidades. Este hecho ya ha sido estudiado por autores como Masanet (2016), quien opina que en las series dirigidas al público juvenil se muestran unas relaciones amorosas idealizadas, fundamentadas sobre mitos como el amor verdadero o, incluso, el amor como posesión.

En este sentido, las relaciones sexuales son un elemento clave en las cuatro series. Mientras que en la serie *“Merlí”* el sexo se muestra como un primer acercamiento a las relaciones de pareja, donde se emplean métodos anti-conceptivos, en las otras tres series es visto como una forma de desinhibición y ser popular. En la serie *“Élite”* no es algo habitual entre los personajes tomar precauciones que puedan evitar enfermedades de transmisión sexual o embarazo. Este hecho queda corroborado por numerosas investigaciones, las cuales afirman, además, que en raras ocasiones se muestran en las ficciones seriadas las consecuencias de estos actos (Kunkel et al., 2001; Aubrey, 2004; L’Engle et al., 2006; Hust et al., 2008; Wright, 2009; Ortiz & Brooks, 2014; Rayo-Bravo et al., 2018; Chesin et al., 2020; Scalvini, 2020; Nesi et al., 2020; Pérez-Martínez et al., 2020).

Dentro de la serie *“HIT”* se habla sobre la violación, donde se exhibe un claro ejemplo de degradación de la mujer, al dirigirse a la chica por parte de algunos compañeros como alguien que iba provocando al hombre a través de la forma en la que vestía o como se comportaba. Este hecho queda, asimismo, contrastado y corroborado por el estudio realizado por Van-Damme (2010), donde se añaden elementos como la mujer como un trofeo o la seducción de la joven hacia el chico. Esta evidencia justificaría para el resto de los personajes una relación sexual consentida en lugar de considerar ese acto como una violación.

El consumo de sustancias alcohólicas es un elemento común en las cuatro series, siendo *“Élite”* la única que muestra el consumo y ventas de drogas entre los protagonistas como algo habitual. Por su parte, en la serie *“Merlí”*, como en la serie *“HIT”* el consumo de drogas se realiza de manera puntual, ya que este hecho va asociado a la incapacidad de dos personajes (uno por cada serie) de enfrentarse a la enfermedad y muerte de su padre o su madre. Normalmente, la ingesta de estas bebidas alcohólicas está asociada a momentos en los cuales se está celebrando una fiesta o un evento social, hecho que se encuentra íntimamente vinculado con aspectos positivos para sus protagonistas, como entablar relaciones sociales o ser más popular. Una investigación llevada a cabo por Russell et al., (2009) concluían que cerca del 90% de las escenas donde está incluido el alcohol en este tipo de series de televisión llevan aparejados resultados positivos. Sin embargo, y continuando con el autor, a pesar de las numerosas veces en las que se muestra un consumo de alcohol elevado, “los resultados negativos para la salud fueron los mensajes menos representados” (2009, p.101).

Asimismo, en estas series se muestran las inseguridades e incertidumbres vividas durante la época de la adolescencia en aspectos tan vitales como es elegir una carrera universitaria, el mundo laboral, el enfrentamiento con una figura de autoridad, como puede ser un padre, una madre o un docente, o el ser aceptado socialmente por un grupo de iguales. Esto queda corroborado también por estudios previos realizados, como es el caso de Falcón y Díaz-Aguado (2014), quien además incluye que se muestran actitudes de rebelión con todo lo impuesto y establecido por la sociedad.

Entre otros temas secundarios, tratados en este tipo de series, se pueden señalar el poder, la felicidad, el éxito, el sufrimiento, el uso y exposición en las redes sociales, la mentira, la capacidad de pedir perdón, suicidio y asesinato, la política, la enfermedad y la muerte, entre otros.

- En lo que al **objetivo específico 2** se refiere, estudiar los personajes que se muestran en dichas series de televisión, se muestra como son los actores más jóvenes los que poseen un mayor protagonismo en este tipo de series. Por este motivo, se muestran roles y estereotipos a los adolescentes. No obstante, tal y como afirman diferentes estudios, estos personajes que aparecen en la ficción seriada dirigida a los adolescentes pueden llegar a transmitir una imagen estereotipada de ellos (García-Muñoz & Fedele, 2011; Signorielli, 2007; Van-Damme, 2010), a través de los cuales los jóvenes pueden establecer un paralelismo con sus propias actuaciones y comportamientos (Figueras-Maz et al., 2014; Masanet, 2015).

En relación con el género, existe un predominio de hombres sobre mujeres en tres de las cuatro series analizadas. A pesar de ello, en *“Sex Education”* existe un mayor número de mujeres en las tres temporadas emitidas. Más allá de esto, las diferentes investigaciones llevadas a cabo en materia de representación de personajes adolescentes en la producción de series de televisión (Heintz-Knowles, 2000; Cooper, 2015), especialmente en aquellas dirigidas al público juvenil (Guarinos, 2009; Raya et al., 2018), especialmente en aquellos que muestran representaciones relativas a las diferencias de género (Badmington, 2004; Banks, 2004; Bavidge, 2004; Feasey, 2006; Galán-Fajardo, 2007; Osgerby, 2004; Ríos, 2015) e, incluso, sobre sexualidad (Berridge, 2013; Kendal & Kendal, 2015; Martino, 2019), se ha podido demostrar cómo este tipo de producciones seriadas tienden a perpetuar diferentes estereotipos en relación a los géneros, si bien es cierto que en los últimos años tienden a presentar roles más igualitarios (Fedele, 2021).

En referencia a la orientación sexual de la totalidad de los personajes de las cuatro series, se observa como los que se identifican como heterosexuales son la mayoría de ellos. Asimismo, también está representado el colectivo LGTBIQ+ en todas ellas, tanto en hombres como en mujeres. Si bien, no están reflejados el total de dicho colectivo, ya que solo se muestran gays, lesbianas y bisexuales en todas las series, así como un personaje binario en la serie *“HIT”*. Todos estos personajes presentan una evolución en lo que a su aceptación e integración se refiere, asumiendo un rol esencial en las mismas. A pesar de ello, siguen representando un papel altamente estereotipado en lo que respecta a comportamientos y actitudes. Dentro del contexto nacional español, aún son escasos los estudios relacionados con el colectivo LGTBIQ+ en las series de televisión para adolescentes. Se ha podido comprobar un cambio de rumbo en la representación de este tipo de personajes, aunque continúan mostrándose estereotipados (Galán, 2007; García-Muñoz et al., 2012; Lacalle & Gómez, 2016; Hidalgo-Marí, 2017; Chicharro-Merayo, 2018).

Uno de los colectivos que comienza a cobrar especial relevancia son las minorías sociales, como los inmigrantes, observando la ausencia casi total de discriminación hacia los individuos que pertenecen a estos colectivos. Si bien es cierto que en primeras investigaciones realizadas se afirmaba que se producían situaciones discriminatorias en estos grupos sociales (Mastro, 2009; Igartua-Barrios & Ortega, 2012), cada vez se comienzan a visualizar diversas tendencias sociales (Markov & Yoon, 2021). Esto queda confirmado en el estudio de Lozano (2020), donde se muestra como la ficción seriada tiende a disminuir las diferencias sociales, generando una serie de situaciones y contextos innovadores, donde los personajes que solían estar encasillados en una serie de papeles determinados comienzan a llevar a cabo otro tipo de roles comunes a la sociedad mayoritaria (Lozano, 2020).

Esta realidad que se muestra en los resultados obtenidos presenta una correlación con diversos estudios ya realizados, donde se afirma que gracias a las producciones de ficción seriada se promueven estereotipos a la sociedad, llegando a reforzar realidades que no se encuentran tan extendidas entre la sociedad (Igartua & Marcos, 2015). Asimismo, de acuerdo con investigaciones realizadas recientemente, se observa como se tiende a normalizar este tipo de personajes como una parte esencial de la normalización de identidades (Rodríguez, 2021; Del-Pino, 2022).

- En lo referente al **objetivo específico 3**, identificar los valores que transmiten a los jóvenes las series de televisión a través de las cuatro series de televisión seleccionadas, los valores se han estructurado en torno a tres variables de estudio: 1) valores personales; 2) valores morales; y 3) valores sociales.

Atendiendo a los valores personales, todas las series transmiten enseñanzas sobre cómo superar las dificultades, el respeto hacia las diferencias personales, tener ambición personal para lograr los objetivos académicos, profesionales y/o sociales, poseer un pensamiento crítico o la superación de estereotipos impuestos. En lo referente a los valores morales, también se muestra una similitud en todas las series al transmitir elementos como la amistad, el valor de la familia, la felicidad, el valor del dinero, la verdad y el perdón, el esfuerzo, el respeto, el cumplimiento de las normas o el éxito en la vida. En este sentido, de acuerdo con lo estudiado por Del-Campo et al., (2016), las series de televisión poseen un carácter multiperspectivista, donde se pone en valor el desarrollo y difusión de contenidos que tienen un marcado carácter cultural, de género, y social.

Por último, entre los valores sociales más destacables, se enseñan a emplear las redes sociales desde un punto de vista crítico y valorarlas como parte de la sociedad en la que se desenvuelven los personajes, fomentar el sentimiento de pertenencia a un grupo social, el prestigio de la política en la actualidad, como afectan la enfermedad y la muerte en el estado anímico de las personas, y el trabajo colaborativo y cooperativo para lograr un objetivo común. Diversos estudios confirman lo que se extrae de esta investigación, cuando se afirma que se tiende a generalizar y repetir estereotipos y roles sociales, lo que va a favorecer, según lo expuesto por Galán, “la creación, en el espec-

tador, de prejuicios y opiniones predeterminadas (2006, p.65). En este sentido, el autor corrobora que gracias a las series de televisión y los valores que a través de ellas se transmiten, se generan prototipos mediante los cuales los espectadores se identifican con los personajes y llegan a imitar actitudes y comportamientos de estos. Asimismo, los adolescentes tratan de establecer conexiones reales con los personajes con el fin de elaborar su propia personalidad, hecho que provoca que se creen los ídolos y el fenómeno fan (Galán & Del-Pino, 2010).

Todas estas enseñanzas buscan establecer conexiones entre las historias narradas en las series de televisión y lo que le ocurre a los adolescentes en su día a día, dotando a estos contenidos de una credibilidad para la audiencia que los visualiza. Esto queda constatado por estudios previos, ya que se afirma que para lograr estos objetivos se busca que los personajes utilicen un lenguaje cercano a los adolescentes, dentro de entornos familiares y cercanos, mostrando diferentes realidades que fomenten el respeto hacia todas las creencias, personalidades y formas de actuar (Mateos-Pérez, 2021). Asimismo, y continuando con lo expuesto Mateos-Pérez,

Lo relevante de la ficción es que trata de responder a través de sus personajes y sus valores -de amistad, tolerancia, generosidad- de forma integradora, tratando de que el espectador tome conciencia de las problemáticas y ofreciéndole recursos para afrontar e imponerse sobre estas (2021, p.151).

- Por último, al hablar sobre el **objetivo específico 4**, analizar los hábitos de consumo, así como la opinión de los telespectadores con los personajes y temáticas que aparecen en estos programas, es conveniente resaltar que se aprecia un mayor consumo de contenidos audiovisuales durante el fin de semana por parte del público juvenil, donde un 39,34% de ellos suelen disfrutar de ellos una media de 4 horas o más cada día y un 34,52% lo hacen durante 3 horas; mientras que entre semana un 58,26% de total visualizan dichos contenidos una media de 2 horas al día y el 29,91% de los jóvenes los ven tan solo 1 hora al día.

Asimismo, escogen las plataformas de pago como medio preferido para visualizar contenidos audiovisuales (85,63%), ya que entre las principales ventajas señaladas es que se pueden visualizar varios capítulos de una serie en un mismo día (24,01%), así como que dichas plataformas disponen de un gran catálogo de series, películas y documentales (18,97%). Estos resultados van en consonancia con lo que muestran diferentes investigaciones realizadas, las cuales afirman que las plataformas de vídeo bajo demanda están provocando una modificación en el comportamiento de la audiencia a la hora de visualizar contenidos audiovisuales (González-Oñate et al., 2020), lo cual confirma lo dicho por Pozzi y Ferrer (2018) cuando afirman que la televisión está cambiando de ser un mero elemento comunicativo lineal para ser la audiencia quien decide qué ver en cada momento.

Ante el incremento de producciones de series de televisión, las plataformas de vídeo bajo demanda se han encargado ya no solo de difundir este tipo de contenidos, sino que además generan y producen una gran cantidad de este tipo de contenidos audiovisuales (Elías-Zambrano et al., 2023).

Para la visualización de los contenidos destaca el uso de la *SmartTV* (64,60%) y la *Tablet* (32,79%). Estos datos confirman lo ya expuesto en otras investigaciones, donde se explica como con el asentamiento de las TIC y de los dispositivos electrónicos han fomentado una manera diferente e innovadora de consumo audiovisual, generando un cambio entre los adolescentes en sus formas de comunicación y relación (Cerezo, 2016; Lara & Ortega, 2016). Además, esto ha favorecido que vivan inmersos en una realidad hiperconectada (Navarro-Robles & Vázquez-Barrio, 2020).

Todo ello ha provocado que presenten un comportamiento más individualista y de consumo rápido, donde Francisco-Lens y Rodríguez-Vázquez afirman que los jóvenes “buscan en la televisión digital la posibilidad de participar e intervenir en los diferentes contenidos con la finalidad de no estar sujetos a estructuras tradicionales de la televisión lineal” (2020, p.187).

Por otro lado, las series de televisión son los programas favoritos de los adolescentes (82,49%), seguido por los concursos (32,41%). En este sentido, un 87,15% reconoce ver series de televisión actualmente, destacando que un 69,03% ven una media de 1 a 3 capítulos al día durante la semana y el 47,70% ven entre 4 y 6 episodios al día durante el fin de semana. Al prestar atención a las preferencias que poseen, se confirma que una amplia mayoría (63,93%) consumen tanto series nacionales como internacionales. Estas son escogidas porque pertenecen a un género que suelen ver (25,31%), así como por su fama y reconocimiento (21,01%). Por todo ello, las series de televisión se han confirmado como uno de los elementos audiovisuales más populares entre la audiencia en la actualidad. Tal y como expresa Lopera-Mármol (2020), la llegada de las diferentes plataformas de vídeo bajo demanda ha supuesto un verdadero auge para el sector de la ficción seriada. Es más, es una realidad que las series de televisión son más populares, incluso, que las películas (Torrico, 2021), donde las series producidas y alojadas en plataformas de vídeo bajo demanda están logrando niveles de audiencia cada vez mayores (Hidalgo-Marí et al., 2021).

Además, este tipo de programas poseen una gran influencia sobre los telespectadores tanto a nivel cultural, como social y, además, educativo. Así lo afirma Tous-Rovirosa al decir que son “como micromitos con un gran poder educativo sobre la audiencia” (2015, p.24). Esta realidad es conocida por la industria televisiva, buscando ya no solo consolidar la audiencia que ya poseen, sino también su incremento con el paso del tiempo. Esto queda confirmado por lo explicado por De-la-Torre (2016) cuando expresa que se intenta encontrar a un tipo de audiencia en concreto que consiga consolidar una marca de ficción seriada entre la población.

Al hablar de las series de televisión para adolescentes, el 84,5% de la población encuestada reconoce verlas ya que, según su opinión, son entretenidas (3,1288) y muestran la realidad de los jóvenes (3,0751). Con relación a las temáticas que en estas series se muestran, los adolescentes exponen una preferencia por aspectos relacionados con los asesinatos (3,0809), la rivalidad (3,0338) y la corrupción, el chantaje y la extorsión (3,0258). En lo referente a los personajes, se decantan por los que asumen un papel de líder (3,4589), bromista (3,2103) y competidor (3,0361). En lo que respecta a las series educativas, una mayoría opinan que transmiten valores morales y éticos (3,6758).

El análisis sobre las series, objeto de estudio en la presente Tesis Doctoral, demuestra como la ficción más visionada por los participantes es *“Élite”* (76,01%), mientras que *“Merlí”* es la que cuenta con un menor porcentaje de personas que la han visto (44,81%). *“Sex Education”* destaca por ver algunos episodios de la serie (42,23%). Es importante resaltar que dos de las series pertenecientes a la muestra son consideradas como educativas, siendo estas *“Merlí”* (3,7504) y *“HIT”* (3,6686). Si bien, *“Élite”* es la que presenta una mejor valoración al ser una serie conocida entre la población adolescente (3,4337) y *“Sex Education”* muestra una media más elevada en la visualización de algunos capítulos de la serie (3,5248). Es importante reseñar que, según la opinión de los jóvenes, tanto la serie *“Élite”* (2,6341) como *“Sex Education”* (2,6038) presentan unos bajos niveles de media en relación a la similitud entre las historias planteadas y lo que les ocurre a los adolescentes en la vida real.

De acuerdo con lo que se ha podido comprobar en esta investigación, es importante resaltar que estas series de televisión muestran una gran diversidad de contenidos y temáticas en las historias narradas. Además, la representación de roles y estereotipos en los personajes imperan en cada uno de sus capítulos (Gil-Quintana & Gil-Tévar, 2020). Gracias a estas series de televisión para adolescentes, no solo se transmiten historias relacionadas con momentos de ocio, amor, consumo de alcohol y/o drogas, e, incluso, rebeldía y enfrentamientos con figuras de autoridad (padres, madres o docentes); sino también se transfieren valores morales y educativos, que pretenden formar desde una perspectiva educativa a las personas que visualizan estos productos audiovisuales. Todo ello ha contribuido a que se realicen numerosos estudios en torno a los roles y estereotipos adolescentes en las series de televisión desde un punto de vista sociológico, ya que gracias a las historias que se narran en las ficciones serias desarrollan situaciones reales que establecen un paralelismo con el día a día de la audiencia (Gascón-Vera, 2022).

Osuna-Acedo et al., (2018) afirma que se llegan a establecer lazos y vínculos entre la audiencia y los personajes, que en estas series aparecen, favoreciendo a la transmisión de valores éticos y morales. Esto va a provocar una gran repercusión entre los más jóvenes, ya que, según Medrano et al., (2015) la asimilación e identificación de los adolescentes con los personajes plasmados en estos formatos televisivos se lleva a cabo gracias a medios de reconocimiento cognitivo y conceptual.

Como conclusión de esta investigación se puede afirmar que las series de televisión para adolescentes son una parte esencial para los jóvenes, ya que tienden a consumirlas con mayor asiduidad que cualquier otro tipo de contenido audiovisual. Tal y como afirman Palomares-Sánchez et al., (2022), las series de televisión se han convertido en un fiel reflejo de la sociedad, favoreciendo la comprensión de la realidad existente, ya que su discurso presenta una gran influencia para los telespectadores. Es más, se han convertido en un verdadero agente socializador, ya que es capaz de mostrar verdaderos modelos de comportamiento que generan y desarrollan valores, roles, estereotipos, actitudes y formas de relacionarse con el entorno (Galán, 2007; Tous-Rovirosa, 2015).

Sin embargo, es necesario que se eduque a los telespectadores para que se conviertan en una audiencia crítica, con el fin de filtrar aquellos valores, comportamientos y prejuicios estereotipados que este tipo de series muestren sobre la juventud, dándole más valor a aquellos aspectos positivos y educativos que en estas series se transmiten. En este sentido, Heredia-Ruiz et al., (2021) explican que en la actualidad se está realizando un elevado consumo de series de televisión, lo cual justifica el elevado número de producciones en este contexto, lo cual provoca que los jóvenes posean un elevado número de producciones de ficción seriada que, además, genera que se conviertan en verdaderos protagonistas de las historias que se narran.

Los adolescentes son verdaderos consumidores de contenidos audiovisuales, especialmente en lo que se refiere a series de televisión, llegando a comprender el mundo que les rodea gracias a ellas y estableciendo verdaderas conexiones con los personajes que en ellas se muestran. Los adolescentes han llegado a convertirse en verdaderos seguidores de series de televisión, siendo este uno de los géneros televisivos predilectos por ellos, quedando este hecho constatado por diferentes estudios realizados (Funes, 2008; López & Gómez, 2012; Fedele, 2021). En este sentido, Gabellas llega a afirmar que

La adolescencia es el periodo narcisista por excelencia, el niño deja de serlo y en la entrada al adulto precisa una buena imagen que le proporcione seguridad, confianza (...). La televisión agiganta y multiplica las dimensiones de este espejo, poblando de reflejos y espejismos el universo icónico juvenil en sus modelos y paraísos publicitarios (2005, p.143).

Son numerosas las investigaciones realizadas sobre las series de televisión dirigidas al público adolescente, popularmente conocidas por su término anglosajón *teen series*, tales como Guarín et al., 2010; Sabina et al., 2019; Mateos-Pérez, 2021, entre otros. Por otra parte, se confirma el interés que generan los protagonistas de estas series de televisión desde diferentes puntos de vista, tales como la perspectiva de género y los roles que de ellos se desprenden (Guarín, 2009), las relaciones sexuales (García-Manso, 2013; Figueras et al., 2014; Lacalle & Castro, 2017), los discursos sociales referentes a la educación donde se involucran a adolescentes (Belmonte, 2018), o el estudio de las actitudes de los jóvenes ante el consumo de televisión (Medrano et al., 2009; Korres & Elekpuru, 2016; Menéndez et al., 2017).

13. CONCLUSIONS AND DISCUSSION

In the process of elaborating this study, extensive work has been carried out before reaching the present conclusions. Thanks to this, it has been possible to achieve the objectives set out in this research.

- The **general objective** of this Doctoral Thesis was based on the analysis of fiction series aimed at teenagers from an educational-communicative perspective, in order to study the consumption, habits and influence of the contents on the Spanish youth sector. Therefore, and according to the analysis carried out through the questionnaires, it is worth highlighting that teenagers' consumption of television series, in general, and teenage television series, in particular, is high.

The main object of study of this research is television series, in general, as well as television series for teenagers, in particular, as they have become one of the most popular television formats among viewers, especially among the youngest, gaining special relevance in recent times, which means that television channels and audiovisual platforms integrate this type of programmes into their audiovisual content. This is explained in different recent research carried out in this field, which includes studies on the playful and entertaining nature of this type of programming (Álvarez-Rodríguez, 2021), on cultural production and media (López & Raya, 2019), as well as from the point of view of content analysis and audiovisual promotion (Gordillo, 2009; Masanet & Fedele, 2019; Barra & Scaglioni, 2020; Castro & Cascajosa, 2020; De-Caso-Bausela et al, 2020; Wilke & Seide, 2021) and identity construction (Ramasubramanian, 2010; Padilla-Castillo & Sosa-Sánchez, 2018). Therefore, they are an essential element in both public and private chains at both national and international levels (Elías-Zambrano et al., 2023).

After viewing the television series under study, *"Merlí"*, *"HIT"*, *"Élite"* and *"Sex Educación"*, it should be noted that they show situations, problems and realities that are a faithful reflection of what happens to teenagers. The main objective of this type of series for young audiences is to make viewers feel identified with the stories and characters that these series reflect.

Among the main contents transmitted in the series, analyzed from an educational-communicative perspective, different ways of achieving this can be seen. In the series *"Merlí"*, aspects of interest to teenagers are introduced through different philosophers, and in *"Sex Education"*, elements referring to sex are dealt with through sexual therapies. For its part, the series *"HIT"* redirects disruptive behaviour and attitudes thanks to innovative pedagogies, and in *"Élite"*, moral aspects such as friendship, the feeling of belonging to a group of peers and loyalty to friends, among others, are highlighted. This reality confirms the educational value of TV series aimed at teenagers, thanks to the storytelling that they tell through their characters. This fact is refuted by Ramírez-Alvarado and de-Casas-Moreno (2019) when they state that it is important to take into consideration this type of television series since, nowadays, they are a true educommunicative element, perfectly combining communication and education, showing realities through their discursive elements.

- In relation to **specific objective 1**, to find out about the themes in the television series and their similarity with the difficulties that adolescents face in their daily lives, it has been possible to verify that the range of themes developed in the four-television series analyzed is extremely broad, as Donstrup (2022) has already pointed out.

Among the main axes on which all the stories are based, we should highlight themes and trends such as friendship, love and sexual relationships, alcohol consumption and, to a lesser extent, drugs. This reality confirms what Lacalle (2013) has already stated, who asserts that the most repeated plots in television series for teenagers are those that revolve around friends and sex. However, it has been observed that the theme of love has changed in the series; while the series *"Merlí"* and *"HIT"* tend to show more or less stable relationships between couples, the series *"Élite"* and *"Sex Education"* show relationships in which commitment is not a characteristic feature, being, for the most part, open relationships that do not seek obligations and responsibilities. This fact has already been studied by authors such as Masanet (2016), who believes that in series aimed at young audiences, idealized love relationships are shown, based on myths such as true love or even love as possession.

In this sense, sexual relationships are a key element in all four series. While in the series *"Merlí"* sex is shown as a first approach to couple relationships, where contraceptive methods are used, in the other three series it is seen as a form of disinhibition and being popular. In the series *"Élite"* it is not common for the characters to take precautions to avoid sexually transmitted diseases or pregnancy. This fact is corroborated by numerous research studies, which also state that the consequences of these acts are rarely shown in serialized fiction (Kunkel et al., 2001; Aubrey, 2004; L'Engle et al., 2006; Hust et al., 2008; Wright, 2009; Ortiz & Brooks, 2014; Ra-o-Bravo et al., 2018; Chesin et al., 2020; Scalvini, 2020; Nesi et al., 2020; Pérez-Martínez et al., 2020).

Within the *"HIT"* series, rape is discussed, where a clear example of the degradation of women is exhibited, as the girl is addressed by some of her peers as someone who was provoking the man through the way she dressed or behaved. This fact is, likewise, contrasted and corroborated by the study carried out by Van-Damme (2010), where elements such as the woman as a trophy or the young woman's seduction of the boy are added. This evidence would justify for the rest of the characters a consensual sexual relationship instead of considering this act as rape.

The consumption of alcoholic substances is a common element in all four series, with *"Elite"* being the only one that shows the consumption and sale of drugs among the main characters as something commonplace. On the other hand, in the series *"Merlí"*, as in the series *"HIT"*, drug consumption is occasional, as it is associated with the inability of two characters (one in each series) to cope with the illness and death of their father or mother. Normally, the ingestion of these alcoholic beverages is associated with times when a party or social event is taking place, which is closely linked to positive aspects for the characters, such as socializing or becoming more popular. Research carried out by Russell et al. (2009) concluded that around 90% of the scenes involving alcohol in this type of TV series have positive results. However, and continuing with the author, despite the numerous times in which high alcohol consumption is shown, "negative health outcomes were the least represented messages" (2009, p.101).

Likewise, these series show the insecurities and uncertainties experienced during adolescence in such vital aspects as choosing a university degree, the world of work, confronting an authority figure, such as a father, mother or teacher, or being socially accepted by a group of peers. This is also corroborated by previous studies, such as Falcón and Díaz-Aguado (2014), who also include that they show attitudes of rebellion against everything imposed and established by society. Among other secondary themes dealt with in this type of series are power, happiness, success, suffering, the use and exposure of social networks, lies, the ability to ask for forgiveness, suicide and murder, politics, illness and death, among others.

- As far as **specific objective 2** is concerned, to study the characters shown in these television series, it is shown that it is the younger actors who play a greater role in this type of series. For this reason, roles and stereotypes are shown to adolescents. However, as different studies affirm, these characters appearing in serialized fiction aimed at adolescents can transmit a stereotyped image of them (García-Muñoz & Fedele, 2011; Signorielli, 2007; Van-Damme, 2010), through which young people can establish a parallelism with their own actions and behaviours (Figueras-Maz et al., 2014; Masanet, 2015).

In relation to gender, there is a predominance of men over women in three of the four series analyzed. Despite this, in *"Sex Education"* there is a greater number of women in the three seasons broadcast. Beyond this, the different research carried out on the representation of adolescent characters in the production of television series (Heintz-Knowles, 2000; Cooper, 2015), especially

in those aimed at young audiences (Guarinos, 2009; Raya et al., 2018), especially in those that show representations related to gender differences (Badmington, 2004; Banks, 2004; Bavidge, 2004; Feasey, 2006; Galán-Fajardo, 2007; Osgerby, 2004; Ríos, 2015) and even sexuality (Berridge, 2013; Kendal & Kendal, 2015; Martino, 2019), it has been possible to demonstrate how this type of serialized productions tend to perpetuate different stereotypes in relation to gender, although it is true that in recent years they have tended to present more egalitarian roles (Fedele, 2021).

In reference to the sexual orientation of all the characters in the four series, it can be seen that most of them identify themselves as heterosexual. Likewise, the LGTBQ+ collective is also represented in all of them, both men and women. However, not all LGTBQ+ characters are reflected, as only gays, lesbians and bisexuals are shown in all the series, as well as a binary character in the series "HIT". All these characters show an evolution in terms of their acceptance and integration, assuming an essential role in the series. Despite this, they continue to represent a highly stereotyped role in terms of behaviour and attitudes. Within the Spanish national context, there are still few studies related to the LGTBQ+ collective in television series for teenagers. A change of direction has been observed in the representation of this type of characters, although they continue to be stereotyped (Galán, 2007; García-Muñoz et al., 2012; Lacalle & Gómez, 2016; Hidalgo-Marí, 2017; Chicharro-Merayo, 2018).

One of the groups that is beginning to gain special relevance are social minorities, such as immigrants, observing the almost total absence of discrimination towards individuals belonging to these groups. While it is true that in early research it was claimed that discriminatory situations occurred in these social groups (Mastro, 2009; Igartua-Barrios & Ortega, 2012), different social trends are beginning to emerge (Markov & Yoon, 2021). This is confirmed in the study by Lozano (2020), which shows how serialized fiction tends to diminish social differences, generating a series of innovative situations and contexts, where characters that used to be encased in a series of specific roles begin to carry out other types of roles common to the majority society (Lozano, 2020).

This reality shown in the results obtained correlates with several studies already carried out, where it is stated that thanks to serial fiction productions, stereotypes are promoted in society, reinforcing realities that are not so widespread in society (Igartua & Marcos, 2015). Likewise, according to recent research, this type of character tends to be normalised as an essential part of the normalisation of identities (Rodríguez, 2021; Del-Pino, 2022).

- With regard to **specific objective 3**, to identify the values that television series transmit to young people through the four-television series selected, the values have been structured around three study variables: 1) personal values; 2) moral values; and 3) social values.

In terms of personal values, all the series transmit teachings about overcoming difficulties, respecting personal differences, having personal ambition to achieve academic, professional and/or social goals, critical thinking and overcoming imposed stereotypes. In terms of moral values, there is also a similarity

in all the series in transmitting elements such as friendship, the value of family, happiness, the value of money, truth and forgiveness, effort, respect, compliance with rules and success in life. In this sense, according to what has been studied by Del-Campo et al. (2016), television series have a multiperspectivist character, where the development and dissemination of content with a strong cultural, gender and social character is valued.

Finally, among the most outstanding social values, they teach how to use social networks from a critical point of view and to value them as part of the society in which the characters develop, to foster the feeling of belonging to a social group, the prestige of politics today, how illness and death affect people's state of mind, and collaborative and cooperative work to achieve a common goal. Several studies confirm the findings of this research, stating that there is a tendency to generalize and repeat stereotypes and social roles, which will favour, according to Galán, "the creation, in the viewer, of prejudices and predetermined opinions" (2006, p.65). In this sense, the author corroborates that thanks to television series and the values that are transmitted through them, prototypes are generated through which viewers identify with the characters and come to imitate their attitudes and behaviour. Likewise, adolescents try to establish real connections with the characters in order to develop their own personality, which leads to the creation of idols and the fan phenomenon (Galán & Del-Pino, 2010).

All these teachings seek to establish connections between the stories narrated in television series and what happens to adolescents in their daily lives, giving these contents credibility for the audience that watches them. This is confirmed by previous studies, which state that in order to achieve these objectives, it is sought that the characters use language that is close to adolescents, within familiar and close environments, showing different realities that encourage respect for all beliefs, personalities and ways of acting (Mateos-Pérez, 2021). Likewise, and continuing with Mateos-Pérez,

What is relevant about fiction is that it tries to respond through its characters and their values -friendship, tolerance, generosity- in an integrating way, trying to make the viewer aware of the problems and offering him/her resources to confront and take action on them (2021, p.151).

- Finally, when talking about **specific objective 4**, analyzing consumption habits, as well as the opinion of viewers on the characters and themes that appear in these programmes, it is worth highlighting that there is a greater consumption of audiovisual content during the weekend by young audiences, where 39.34% of them tend to enjoy them for an average of 4 hours or more each day and 34.52% do so for 3 hours; while on weekdays 58.26% of them watch these contents for an average of 2 hours a day and 29.91% of young people watch them for only 1 hour a day.

Likewise, they choose pay platforms as their preferred means of viewing audiovisual content (85.63%), as one of the main advantages mentioned is that they can watch several episodes of a series in the same day (24.01%), as well

as the fact that these platforms have a large catalogue of series, films and documentaries (18.97%). These results are in line with the findings of different research studies, which state that video on demand platforms are causing a change in audience behaviour when viewing audiovisual content (González-Oñate et al., 2020), which confirms what Pozzi and Ferrer (2018) say when they state that television is changing from being a mere linear communicative element to being the audience who decides what to watch at any given moment.

Given the increase in television series productions, video-on-demand platforms have not only taken charge of broadcasting this type of content, but also generate and produce a large amount of this type of audiovisual content (Elías-Zambrano et al., 2023).

The use of SmartTVs (64.60%) and Tablets (32.79%) stands out for viewing content. These data confirm what has already been explained in other research, which explains how the establishment of ICTs and electronic devices has fostered a different and innovative way of audiovisual consumption, generating a change among adolescents in their forms of communication and relationships (Cerezo, 2016; Lara & Ortega, 2016). In addition, this has led them to live immersed in a hyper-connected reality (Navarro-Robles & Vázquez-Barrio, 2020).

All of this has led to a more individualistic behaviour and rapid consumption, where Francisco-Lens and Rodríguez-Vázquez state that young people "seek in digital television the possibility of participating and intervening in the different contents with the aim of not being subject to the traditional structures of linear television" (2020, p.187).

On the other hand, TV series are the favourite programmes of teenagers (82.49%), followed by quiz shows (32.41%). In this sense, 87.15% recognize that they currently watch TV series, highlighting that 69.03% watch an average of 1 to 3 episodes per day during the week and 47.70% watch between 4 and 6 episodes per day during the weekend. When paying attention to their preferences, it is confirmed that a large majority (63.93%) consume both national and international series. These are chosen because they belong to a genre they usually watch (25.31%), as well as because of their fame and recognition (21.01%). For all these reasons, television series have been confirmed as one of the most popular audiovisual elements among audiences today. As expressed by Lopera-Mármol (2020), the arrival of the different video-on-demand platforms has meant a real boom for the serialized fiction sector. Moreover, it is a reality that television series are even more popular than films (Torrico, 2021), where series produced and hosted on VOD platforms are achieving increasingly higher audience levels (Hidalgo-Marí et al., 2021).

Moreover, this type of programme has a great influence on viewers at a cultural, social and educational level. This is what Tous-Rovirosa states when he says that they are "like micro-myths with a great educational power over the audience" (2015, p.24). This reality is known by the television industry, which seeks not only to consolidate the audience it already has, but also to increase it over time.

This is confirmed by what De-la-Torre (2016) explains when he expresses that they try to find a specific type of audience that manages to consolidate a brand of serialized fiction among the population.

When talking about television series for teenagers, 84.5% of the surveyed population acknowledges watching them because, in their opinion, they are entertaining (3.1288) and show the reality of young people (3.0751). With regard to the themes shown in these series, adolescents show a preference for aspects related to murder (3.0809), rivalry (3.0338) and corruption, blackmail and extortion (3.0258). In terms of characters, they favour those who take on the role of leader (3.4589), joker (3.2103) and competitor (3.0361). As far as educational series are concerned, a majority of the respondents were of the opinion that they convey moral and ethical values (3.6758).

The analysis of the series studied in this doctoral thesis shows that the fiction most watched by the participants is *"Élite"* (76.01%), while *"Merlí"* is the one with the lowest percentage of people who have seen it (44.81%). *"Sex Education"* stands out for having watched some episodes of the series (42.23%). It is important to note that two of the series in the sample are considered educational, namely *"Merlí"* (3.7504) and *"HIT"* (3.6686). However, *"Élite"* is the best rated as it is a well-known series among the adolescent population (3.4337) and *"Sex Education"* shows a higher average for viewing some episodes of the series (3.5248). It is important to note that, according to the opinion of the young people, both the series *"Élite"* (2.6341) and *"Sex Education"* (2.6038) have low average levels in relation to the similarity between the stories presented and what happens to teenagers in real life.

According to what has been verified in this research, it is important to highlight that these television series show a great diversity of content and themes in the stories narrated. In addition, the representation of roles and stereotypes in the characters prevail in each of their chapters (Gil-Quintana & Gil-Tévar, 2020). Thanks to these TV series for teenagers, not only are stories related to moments of leisure, love, alcohol and/or drug consumption, and even rebellion and confrontations with authority figures (fathers, mothers or teachers) transmitted, but also moral and educational values are conveyed, which aim to educate the people who watch these audiovisual productions from an educational perspective. All of this has contributed to numerous studies on adolescent roles and stereotypes in television series from a sociological point of view, since thanks to the stories narrated in serialized fiction, they develop real situations that establish a parallelism with the daily life of the audience (Gascón-Vera, 2022).

Osuna-Acedo et al. (2018) affirms that ties and bonds are established between the audience and the characters that appear in these series, favouring the transmission of ethical and moral values. This will have a great impact on the youngest viewers, since, according to Medrano et al. (2015), the assimilation and identification of adolescents with the characters portrayed in these television formats takes place thanks to cognitive and conceptual recognition.

As a conclusion of this research, it can be affirmed that television series for teenagers are an essential part for young people, as they tend to consume them more assiduously than any other type of audiovisual content. As stated by Palomares-Sánchez et al. (2022), television series have become a faithful reflection of society, enhancing the understanding of existing reality, as their discourse is highly influential for viewers. Moreover, they have become a true socializing agent, as they are capable of showing true models of behaviour that generate and develop values, roles, stereotypes, attitudes and ways of relating to the environment (Galán, 2007; Tous-Rovirosa, 2015).

However, it is necessary to educate viewers so that they become a critical audience, in order to filter those stereotypical values, behaviours and prejudices that this type of series show about young people, giving more value to those positive and educational aspects that are transmitted in these series. In this sense, Heredia-Ruiz et al., (2021) explain that there is currently a high consumption of television series, which justifies the high number of productions in this context, which causes young people to have a high number of serialized fiction productions which, in addition, generates that they become the real protagonists of the stories that are narrated.

Adolescents are true consumers of audio-visual content, especially in terms of television series, coming to understand the world around them thanks to them and establishing real connections with the characters shown in them. Adolescents have become true followers of television series, this being one of their favourite television genres, a fact that has been confirmed by different studies (Funes, 2008; López & Gómez, 2012; Fedele, 2021). In this sense, Gabellas goes so far as to state that

Adolescence is the narcissistic period par excellence, the child ceases to be a child and on entering adulthood needs a good image that provides security and confidence (...). Television enlarges and multiplies the dimensions of this mirror, populating the iconic universe of youth with reflections and mirages in its models and advertising paradises (2005, p.143).

Numerous studies have been carried out on television series aimed at teenage audiences, popularly known by their Anglo-Saxon term teen series, such as Guarínos et al., 2010; Sabina et al., 2019; Mateos-Pérez, 2021, among others. On the other hand, the interest generated by the protagonists of these television series is confirmed from different points of view, such as the gender perspective and the roles that arise from them (Guarínos, 2009), sexual relationships (García-Manso, 2013; Figueras et al., 2014; Lacalle & Castro, 2017), social discourses on education involving adolescents (Belmonte, 2018), or the study of young people's attitudes towards television consumption (Medrano et al., 2009; Korres & Elexpuru, 2016; Menéndez et al., 2017).

LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

14. LIMITACIONES

Las principales limitaciones encontradas a la hora de realizar este estudio están centradas, especialmente, en la recolección de datos y su posterior análisis para la redacción de resultados.

En un primer momento, para llevar a cabo el focus group se establecieron unos parámetros de participación heterogéneos en lo referente a la edad, género y nivel de estudios cursados. Cuando se planteó realizar esta actividad, se vivía una situación de emergencia sanitaria como consecuencia de la pandemia mundial ocasionada por el Covid-19, Este hecho provocó que se tuviera que plantear la actividad de manera diferente, teniendo que llevarse a cabo a través de videollamada.

Para realizar el análisis cualitativo de las cuatro series de televisión fue necesario visualizar íntegramente cada una de ellas en más de una ocasión con el fin de poder extraer toda la información necesaria para su posterior análisis, tanto los aspectos educativos como los personajes que aparecen en las mismas. Si bien es cierto que en un primer visionado se pudieron analizar los personajes y las situaciones e historias que en cada capítulo se desarrollaban, fue necesario visionar cada capítulo otra vez más para extraer la información de todas y cada una de las enseñanzas que a lo largo de cada uno de los capítulos se iban desarrollando.

Este proceso implicó que se demorara en el tiempo la redacción de los resultados, puesto que cada uno de los episodios de las series tenía una duración de entre 50 y 60 minutos de media. Si bien es cierto que esta parte de la investigación no resultó tan ardua y compleja como otras

En lo referente a la investigación cuantitativa, se planteó obtener una muestra con unas características determinadas: un 99% de nivel de confianza y un 3% de margen de error con el fin de que los resultados obtenidos fuesen lo más fiables posible. Esto representó que el número total de la muestra debía ascender a 1.845 individuos.

Aunque es una cifra elevada, se pudo establecer contacto con centros educativos, donde la doctoranda había trabajado en cursos anteriores, así como en institutos públicos donde se conocía a personal docente de los mismos. Este hecho facilitó la tarea de recolección de datos con los adolescentes en sesiones que tenían de tutoría a través del cuestionario previamente elaborado y validado. Una vez que se obtuvo la cifra deseada de participantes, fue necesario tratar los datos de manera meticulosa para su posterior análisis en el *software* estadístico SPSS v.27, revisando y cotejando varias veces los datos para evitar errores de análisis.

15. PROPUESTA DE FUTURO

En lo referente a las futuras líneas de investigación derivadas de esta Tesis Doctoral, se plantea la necesidad de conocer de primera mano la opinión de expertos, tanto en comunicación como en educación con el fin de poder identificar las necesidades, carencias y posibilidades que este tipo de contenidos audiovisuales, las series de televisión para adolescentes, plantea para la sociedad juvenil.

En otro sentido, tres de las series de televisión analizadas en este estudio, las cuales son *"HIT"*, *"Élite"* y *"Sex Education"*, tienen confirmadas el estreno de más temporadas, hecho que va a posibilitar que se pueda ampliar el análisis no sólo de los personajes, sino también de los contenidos y valores que en estas se transmiten. Asimismo, se observa el imperativo de formar a los jóvenes para poseer buenos hábitos a la hora de ver, analizar y comprender los mensajes que este tipo de series transmiten.

El objetivo no es otro que el de crear una audiencia activa a la hora de visualizar contenidos audiovisuales y que no sean meros espectadores pasivos, sino que se conviertan en verdaderos agentes críticos y formados. Para ello, se planea crear charlas y cursos de formación, desde un punto de vista educomunicativo, y que se puedan impartir en centros de formación, tanto reglada como no reglada, dirigidos al público adolescente.

Por último, se aprecia cierta preocupación entre familiares y docentes por los contenidos audiovisuales consumidos por los niños y jóvenes. En concreto, al hablar de series como *"Élite"* o *"Sex Education"* muestran intranquilidad por aquello que se pueda mostrar ante las pantallas. Este hecho ha provocado que se plantee la necesidad de crear en un futuro, eventos como escuelas de padres y madres, donde se les pueda formar en televisión educativa, en general, y series de televisión, en particular, para que sean capaces entender y consumir desde un punto de vista educomunicativo.

REFERENCIAS

- Aguaded, I. (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Paidós.
- Aguaded, I. (2000). *Televisión y telespectadores*. Grupo Comunicar.
- Aguaded, I. (2005). Estrategias de educomunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar*, 12(24), 25 – 34. <https://bit.ly/3BTD929>
- Aguaded, I. (2010). La educación para la comunicación. Nueva alfabetización para un mundo global. En M.E. Del Moral (Coord.), *Televisión: desarrollo de la creatividad e infancia*. (pp. 55 – 70). Octaedro.
- Aguaded, I. (2013). El programa “Media” de la Comisión Europea, apoyo internacional de la educación en medios. *Comunicar*, 40, 7–8. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-01-01>
- Aguaded, I., Ferrés-Prats, J., Cruz-Díaz, M.R., Pérez-Rodríguez, A., Sánchez-Carrero, J., & Delgado-Ponce, A. (2011). *Informe de Investigación: el grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Grupo Comunicar Ediciones.
- Aguaded, I., & Guerra-Liaño, S. (2012). Razones para una educación mediática en la sociedad multipantallas. *Sphera Pública*, 12, 21–39. <https://bit.ly/3w0PXz7>
- Aguaded, I., & Pérez-Rodríguez, A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in Educational Research*, 1(1), 25–30. <https://doi.org/10.7821/naer.1.1.22-26>
- Aguaded, I., Sánchez-Carrero, J., & Marín-Díaz, V. (2013). *Televisión educativa*. Síntesis.
- Aguado-Gómez, J.M., & Martínez, I.J. (2012). El medio líquido: la comunicación móvil en la Sociedad de la información. En F. Sierra, F.J. Moreno, & C. Valle (Coords.), *Políticas de comunicación y ciudadanía cultural iberoamericana*. (pp. 119–175). Gedisa.
- Aguirre-Sala, J. (2013). Nuevos alcances de la participación ciudadana a través de las redes sociales. *Culturales*, 1(2), 119–150. <https://bit.ly/2IOeHG9>
- Ahn, J. (2011). The effect of social network sites on adolescents’ social and academic development: current theories and controversies. *Journal of the American Society for Information, Science and Technology*, 62(8), 1435–1445. <https://doi.org/10.1002/asi.21540>
- Aicher, O. (2001). *Analógico y digital*. Gustavo Gili.
- AIMC (2019). *Marco general de los medios en España*. <https://bit.ly/2IMR5Xh>

- Alba-Ambròs, R.B. (2011). *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Grao.
- Albadalejo-Ortega, S. (2014). El universo transmediático de Los Teleñecos como lugar de encuentro de géneros y formatos. *Cuadernos de información y comunicación*, 19, 87–99. https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2014.v19.43905
- Albers, R. (1993). Quality in television from the perspective of the professional program maker. *Studies of Broadcasting*, 28, 7–75. <https://bit.ly/3DdmsQf>
- Alcoceba-Hernando, J.A. (2007). El lenguaje del cuerpo a través del tatuaje. De la adscripción identitaria a la homogeneizadora democratización de la belleza. *Cultura y lenguajes juveniles. Revista de estudios de juventud*, 78, 75 – 89. <https://bit.ly/31ZDZRK>
- Alcón-Soler, E. (2001). Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula. En S. Pastor-Cesteros & V. Salazar-García (eds.). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. (pp. 271 – 287). Estudios de lingüística.
- Aldridge, J.M., Fraser, B.J., Fozdar, F., Ala’j, K., Earnest, J., & Afari. E. (2015). Students’ perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 9(1), 5–26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Alexa Traffic Statistics (Ed.) (2018). *How popular is youtube.com?* <https://bit.ly/2BAYz2h>
- Alfonso-Sánchez, I.R. (2016). La sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas Anales de Investigación*, 12(2), 231–239. <https://bit.ly/3jvSPgN>
- Aliste-Díaz, A., & Alfaro-Hernández, V. (2007). Educación emocional, una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. *Educación*, 3(4), 81–95. <https://bit.ly/3fjqQLk>
- Althaus, S.L., Cizmar, A.M., & Gimpel, J.G. (2009). Media supply, audience demand, and the geography of news consumption in the United States. *Political communication*, 26(3), 249–277. <https://doi.org/10.1080/10584600903053361>
- Álvarez, G. (2012). Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 9(2), 3 – 17. <https://doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1160>
- Álvarez-Gandolfi, F. (2015). Culturas fan y cultura masiva. Prácticas e identidades juveniles de otakuus y gamers. *La trama de la comunicación*, 19, 45 – 65. <https://bit.ly/31sAycy>
- Álvarez-González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Cisspraxis.
- Álvarez-González, M., & Rodríguez-Soler, M.L. (2006). El proceso de toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de orientación educativa*, 20(38), 13 – 38. <https://bit.ly/3dueOmk>
- Álvarez-Menéndez, M., & Moral-Jiménez, M.V. (2020). Phubbing, uso problemático de teléfonos móviles y de redes sociales en adolescentes y déficits en autocontrol. *Health and Addictions*, 20(1), 113-125. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i1.487>

- Álvarez-Ramos, E., Heredia-Ponce, H., & Romero-Olive, M. (2019). La generación Z y las redes sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Revista Espacios*, 40(20), 1–13. <https://bit.ly/3TcwS86>
- Álvarez-Rodríguez, V. (2021). El *producto placement* inverso en la ficción española: el caso *Velvet*. *Área Abierta. Revista de comunicación audiovisual y publicitaria*, 21(1), 93-108. <https://doi.org/10.5209/arab.71378>
- Américo, M., Chade-de-Grande, F., & Tobgyal-da-Silva, J.F. (2015). Un acercamiento al eduentretenimiento. *Questión*, 1, 45, 1–5. <https://bit.ly/3w5sVHf>
- AMETIC (2017). *Transformación digital: visión y propuesta de AMETIC*. <https://bit.ly/3sAsany>
- Amores-Valencia, A.J., & de-Casas-Moreno, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Estudio de caso español. *Manut'ay*, 6(3), 37–49. <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i31845>
- Anderson, C. (2004). *The long tail. Why the future of business is selling less of more*. Random House Business Books.
- Anderson, M., & Jiang, J. (2018). Teens, Social Media y Technology. Pew Research Center: Internet, Science y Technology, (2018). <https://pewrsr.ch/3XZ5HiQ>
- Andrada-Sola, P. (2015). Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios. *Comunicación y Medios*, 32, 83–99. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2015.36700>
- Antolín-Prieto, R. (2012). *YouTube como paradigma del vídeo y la televisión en la web 2.0*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/3stHguJ>
- Aparici-Marino, R. (2003). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. UNED.
- Aparici-Marino, R. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de educación*, 338, 85 – 99. <https://bit.ly/3lXoVUm>
- Aparici-Marino, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Aparici-Marino, R., & Osuna-Acedo, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En R. Aparici-Marino (Coord.) *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp.307 – 317). Gedisa.
- Arab, L.E., & Díaz, G.A. (2015). Impacto de las redes sociales e Internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista médica clínica Las Condes*, 26(1), 7 – 13. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.001>
- Aradilla-Herrero, A., Tomás-Sábado, J. & Gómez-Benito, J. (2014). Associations between emotional intelligence, depression and suicide risk in nursing students. *Nurse Education Today*, 34, 520–525. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.001>
- Área-Moreira, M. (2010). ¿Por qué forma en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *RUSC*, 7(2), 2–4. <https://doi.org/10.7238/rusc.v7i2.976>
- Área-Moreira, M. (2012). Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetización digital. *Aula de innovación educativa*, 212, 55–59. <https://bit.ly/39l3aJ3>
- Área-Moreira, M., Gutiérrez-Martín, A., & Vidal-Fernández, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Fundación Telefónica.

- Área-Moreira, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0. *Comunicar*, 38(19), 13–20. <https://doi.org/10.3916/C38-2011-02-01>
- Arias-Gutiérrez, M., Marcos-Fernández, S., Martín-Jiménez, M., Arias-Gutiérrez, J., & Deronceré-Tamayo, O. (2009). Modificación de conocimientos sobre conducta suicida en adolescentes y adultos jóvenes con riesgo. *Medisan*, 13(1). <https://bit.ly/31rLTKa>
- Aristwovnik, A. (2014). Development of the information society and its impact on the education sector in the EU: Efficiency at the regional (NUTS 2) level. *Turkish online Journal of Educational Technology*, 13(2), 54–60. <https://bit.ly/30otNbP>
- Arnett, J.J. (1995). Adolescents' uses of media for self – socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 519–533. <https://doi.org/10.1007/BF01537054>
- Arnett, J.J., Larson, R., & Offer, D. (1995). Beyond effects: Adolescents as active media users. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 511–518. <https://doi.org/10.1007/BF01537053>
- Arranz, P., & Caldera, J. (2013). *Documentación audiovisual en televisión*. Editorial UOC.
- Artero, J.P. (2008). *El mercado de la televisión en España: Oligopolio*. Ediciones Deusto.
- Artero, J.P., Etayo, C., & Sánchez-Tabernero, A. (2013). Effects of pragmatic and moral concerns on perceived TV quality. *Journal of Applied Journalism & Media Studies*, 2(3), 489–504. https://doi.org/10.1386/ajms.2.3.489_1
- Artero, J.P., Herrero, M., & Sánchez-Tabernero, A. (2010). La calidad de la oferta televisiva en el mercado español: las percepciones del público. *Zer* 15(28), 49–63. <https://bit.ly/3m9nGlR>
- Arugete, N., & Calvo, E. (2018). Time to #Protest: selective exposure, cascading activation, and framing in social media. *Journal of Communication*, 68(3), 1–23. <https://doi.org/10.1093/joc/jqy007>
- Aubrey, J. (2004). Sex and punishment: An examination of sexual consequences and the sexual double standard in teen programming. *Sex Roles*, 50(7/8) 505–514. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000023070.87195.07>
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy. A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute, Communications, and Society Program.
- Austerberry, D. (2005). *The technology of video & audio streaming*. Elsevier Ltd.
- Ávalos, C. (2020). Nivel de diferenciación de los factores del comportamiento de consumo de series y películas en plataformas streaming por estudiantes de universidades privadas de Trujillo. (Tesis de Pregrado). Universidad Privada del Norte. <https://bit.ly/3TwGGGQ>
- Ávila-Meléndez, L.R., & Cortés-Montalvo, J.A. (2018). Uso crítico de los medios en la formación universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 123–136. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.23>
- Ayala-Pérez, T. (2014). La palabra escrita en la era de la comunicación digital. *Literatura y lingüística*, 30, 301–322. <https://doi.org/10.4067/s0716-58112014000200015>

- Azpiazu, J.; Pazos, J., & Silva, A. (2001). La teleformación mediante Internet. En Actas de *El futuro de Internet. Acceso y Teleservicios*. Fundación Alfredo Brañas.
- Azpiazua, L.; Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23 – 29. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.003>
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera, (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 105–127). Edelsa.
- Badía-Martín, M., Clariana-Muntad, M., Gotzens-Busquets, C., Cladellas, R., & Dezcallar-Sáez, T. (2015). Videojuegos, televisión y rendimiento académico en alumnos de primaria. *Pixel – Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 25–38. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.02>
- Ballesta-Pagán, J. (Coord.) (2002). *Medios de comunicación para una sociedad global*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Ballesta-Pagán, J. (2009). Formar hoy con los medios de comunicación. En J. De-Pablos-Pons (Coord.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. (pp. 425–447). Aljibe.
- Ballesta-Pagán, L. (2010). Para comprender los contenidos mediáticos. En J. Peirats-Chacón, & Á. San-Martín-Alonso (Coords.) *Tecnologías educativas 2.0. Didáctica de los contenidos digitales*. (pp. 47–64). Pearson.
- Ballesta-Pagán, J., & Cerezo-Maiquez, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación XXI*, 14(2), 133–156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.248>
- Ballesta-Pagán, J., Lozano-Martínez, J., & Cerezo-Maiquez, M. (2014). El uso y consumo de TIC en el alumnado autóctono y extranjero de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 41, 1–32. <https://bit.ly/3IXVykW>
- Ballesta-Pagán, F.J., Lozano-Martínez, J., Cerezo-Maiquez, M.C., & Castillo-Reche, I. S. (2021). Participación en las redes sociales del alumnado de Educación Secundaria. *Educación XXI*, 24(1). <http://doi.org/10.5944/educXX1.26844>
- Ballesteros-Velázquez, B. (2010). Educación en medios. En T. Aguado (Coord.). *Diversidad e igualdad en educación*. (pp. 277 – 316). UNED.
- Bar-on, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar – On, & J.D.A. Parker. (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. (pp. 363 – 388). Jossey-Bass.
- Barbas-Coslado, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*, 14, 157–175. <https://bit.ly/3flZzyv>
- Barberá, P., Jost, J.T., Nagler, J., Tucker, J.A. & Bonneau, R. (2015). Tweeting from left to right: Is online political communication more than an echo chamber? *Psychological Science*, 26(1), 1651–1542. <https://doi.org/10.1177/0956797615594620>
- Barkin, S. (2003). *American Television News. The Media Marketplace and the Public interest*. Sharpe.
- Barlovento Comunicación (2022). *Informe mensual del comportamiento de los telespectadores en televisión*. <https://bit.ly/3EQ4LXU>

- Barlovento Comunicación (2022). *Análisis de la industria televisiva-audiovisual*. <https://bit.ly/3Y5pVYe>
- Barra, L., & Scaglioni, M. (Eds.). (2020). *A European television fiction renaissance: Premium production models and transnational circulation*. Routledge.
- Barrios-Rubio, A. (2009). Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 265–275. <https://bit.ly/3divBsi>
- Barrios-Rubio, A. (2015). Narrativa periodística en la convergencia de medios. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 22(1), 163–176. https://doi-org/10.5209/rev_esmp.2016.v22.n1.52587
- Bartolomé, P., Caballero, L., & Oristrell, J. (Escritores) & Menárguez, P. (Director), (2021, 9 de diciembre). Resistencia. (Temporada 2, Episodio 8). (Capítulo de serie de televisión). Por M.Á. Bernardeau, M. Díaz, & J. Oristrell (Productores ejecutivos). *HIT*. TVE.
- Bartolomé, P., & Oristrell, J. (Escritores) & Fernández-Armero, Á. (Director), (2020, 2 de noviembre). Cuidados intensivos. (Temporada 1, Episodio 7). (Capítulo de serie de televisión). Por M.Á. Bernardeau, M. Díaz, & J. Oristrell (Productores ejecutivos). *HIT*. TVE.
- Bates, A. (1985). *Broadcasting in education and evaluation*. Countable.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Polity Press.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005a). Education in Liquid Modernity. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 27(4), 303–317. <https://doi.org/10.1080/10714410500338873>
- Bauman, Z. (2005b). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006a). *Vida líquida*. Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2006b). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007a). *Miedo líquido: la Sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2007b). *Tiempos líquidos. Vivir en época de incertidumbre*. Busquets.
- Bauman, Z. (2013a). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2013b). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós Ibérica.
- Baym, N. (1998). Talking about soaps: Communication practices in a computed mediated culture. En H. Cheryl & A. Alison. (Comps.) *Theorizing fandom: fans, subculture and identity*. (pp. 143–176). Hampton Press.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Alianza.
- Belmonte, J. (2018): Entre educación y televisión: discursos ideológicos en la representación de la juventud, *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2), 1-29. <https://bit.ly/3mSeWB>
- Belova, A., Sabirova, E., & Malykh, S. (2014). The linkage between stressful life events, emotional intelligence, cognitive errors and depressiveness in adolescents. *Procedia: Social and Behavioral Science*, 146, 105–111. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.095>

- Benedetto-Santacruz, S., Salazar, M.L., & Serrano-Cueva, V. (2019). La comunicación en la sociedad red. Perspectivas desde la familia. *Analysis*, 24, 153–161. <https://bit.ly/2GlcsZW>
- Berlanga-Fernández, I., González-Pérez, V., Renés-Arellano, P., & Aguaded, I. (2018). Diez años de smartphones. Un análisis semiótico-comunicacional del impacto social de la telefonía móvil. *Aula Abierta*, 47(3), 299–306. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.299-306>
- Bernabéu-Morón, N. (2010). *La educación mediática en el currículo de la LOE: aportaciones de este ámbito de conocimiento a la educación por competencias básicas*. En J.M. Pérez-Tornero, J. Cabero-Almenara, & L. Vilches-Manterola (Coords.) *Alfabetización mediática y culturas digitales*. (pp. 1–15). Universidad de Sevilla.
- Bernete-García, F. (2007). Culturas juveniles como aperturas de espacios, tiempos y expresividades. *Cultura y lenguajes juveniles. Revista de estudios de juventud*, 78, 45–61. <https://bit.ly/39mwOho>
- Berridge, S. (2013). ‘Doing it for the kids’? The Discursive Construction of the Teenager and Teenage Sexuality in *Skins*. *Journal of British Cinema and Television*, 10(4), 785–801. <https://doi.org/10.3366/jbctv.2013.0175>
- Bisquerra-Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla S.A.
- Bisquerra-Alzina, R. (2007). *Competencias emocionales*. Educación XXI.
- Bisquerra-Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra-Alzina, R. (2011). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra-Alzina, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Bjur, J., Schrøder, C., Hasenbrink, U., Courtois, C., Adoni, H. & Nossek, H. (2014). Cross-media use. Complexities in contemporary audiencehood. En N. Carpentier, K. Schrøder, & L. Hallett (Eds.), *Audience transformations. Shifting audience positions in late modernity* (pp. 15-29). Routledge.
- Blackmore, S. (2000). *The Meme machine*. Oxford University Press.
- Blázquez-Entonado, F. (2001). *Sociedad de la información y la educación*. Junta de Extremadura. <https://bit.ly/36mzbzU>
- Borrelli, D. (2008). *Il mondo che siamo. Per una sociologia dei media e dei linguaggi digitali*. Linguori Editori.
- Boch, E.; Ferrer, V.; Ferreira, V. & Navarro, C. (2013). *La violencia contra las mujeres. El amor como coartada*. Anthropos.
- Boczkowski, P., Mitchelseing, E. & Matassi, M. (2017). *Incidental news: how young people consume news on social media*. Paper presented at the Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences.
- Bolívar-Botía, M. (2012). Integrar las competencias transversales en el currículum. *Revista educarnos*, 4, 11–30. <https://bit.ly/3dg1iCx>
- Bonilla-del-Río, M., García-Ruiz, R., & Pérez-Rodríguez, A. (2018). La educación como reto para la educación inclusiva. *EDMETIC, Revista de educación mediática y TIC*, 7(1), 66–85. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10029>
- Borda, L. (2015). Fanatismo y redes de reciprocidad. *La trama de la comunicación*, 19, 67–87. <https://doi.org/10.35305/it.v19i0.515>

- Bosma, H., & Kunnen, E. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: a review and synthesis. *Developmental Review*, 21(1), 39–66. <https://doi.org/10.1006/drev.2000.0514>
- Bousquet, J. (2010). Hacia un acercamiento más contemporáneo del fanatismo Deportivo. *Revista EAN*, 69, 176 – 183. <https://bit.ly/3fm6Wpn>
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*, (pp. 343–362). Jossey-Bass.
- boyd, D. & Ellison, N. (2008). Social Network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer – Mediated Communication*, 13, 210–230. <https://doi.org/10.1109/emr.2010.55519139>
- boyd, D. & Ellison, N. (2012). Social network sites. Online communication and collaboration: a reader. En W.H. Dutton (Ed.), *The Oxford Handbook of Internet studies*. (pp.151–172). Oxford University Press.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self – report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality & Social Psychology*, 91, 780–795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>
- Brandés, E., García, J.A., Pérez, G. & Pérez, J. (2004). *El periodismo en la televisión digital*. Paidós.
- Bravo-Mancero, J., Larrea-Naranjo, C. & Ruales-Parreño, R. (2019). Estudio de los futuros comunicadores y su categoría de prosumidores en el contexto de la globalización. *Revista ComHumanitas*, 10(1), 91–106 <https://doi.org/10.31207/rch.v10.i1.191>
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Ediciones Paidós.
- Buckingham, D. (2008). Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital. *El monitor*, 18, 27–30. <https://bit.ly/3symA4O>
- Buckingham, D. (2017). *The strangulation of Media Studies*. <https://bit.ly/3sqWi6l>
- Buckingham, D. & Martínez-Rodríguez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos: nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, 20(40), 10–13. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-00>
- Buckworth, J. (2017). Issues in the teaching practicum. En G. Geng, S. Smith, & P. Black. (Eds.). *The challenge of teaching*. (pp. 9–17). Springer Singapore.
- Burbules, N.C. (2007). Riesgos y promesas de las TIC en la educación: ¿Qué hemos aprendido en estos diez últimos años? En C. Magadán & V. Kelly. (Eds.). *Las TIC. Del aula a la agenda pública*. (pp. 31–40). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia / UNICEF.
- Busquets, J. (2012). El fenómeno de los fans e ídolos mediáticos: evolución conceptual y génesis histórica. *Revista de estudios de juventud: jóvenes: ídolos mediáticos y nuevos valores*, 96, 13–29. <https://bit.ly/3w8Ouqb>

- Bustamante-Ramírez, E. (2013). La comunicación social en España: profunda regresión democrática del pluralismo y la diversidad. *Gaceta sindical: reflexión y debate*, 21, 233–252. Comisiones Obreras (CC.OO.). <https://bit.ly/2PcPzN6>
- Buxarraís-Estrada, M.R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad: un cambio de paradigma en educación. *Edetania: estudios y propuestas socio – educativas*, 43, 53–65. <https://bit.ly/3syn8Yq>
- Cabello-González, R., Fernández-Berrocal, P.; Ruiz-Aranda, D. & Extremera-Pacheco, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2–3), 155–166. <https://bit.ly/3dds9iT>
- Cabero-Almenara, J. (1994). Retomando un medio: la televisión educativa. En *Jornadas sobre medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. (161–193). Universidad de Sevilla, Departamento de didáctica y organización educativa.
- Cabrera, D. (2004). La matriz imaginaria de las nuevas tecnologías. *Comunicación y Sociedad*, 17(1), 9–45. <https://bit.ly/33fJ9Bn>
- Cabrera-González, M.Á. (2001). Convivencia de la prensa escrita y la prensa “on line” en su transición hacia el modelo de comunicación multimedia. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 7, 71–78. <https://bit.ly/31tOHGG>
- Caldeiro-Pedreira, M.C., & Aguaded, I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *Revista digital de investigación en docencia universitaria* 9(1), 37–56. <https://doi.org/10.19083.ridu.9.379>
- Caldeiro-Pedreira, M.C.; Aguaded, I., & Pérez-Rodríguez, A. (2019). Educomunicación y buenas prácticas en los nuevos escenarios tecnológicos: análisis del caso gallego (España). *Hamut’ay*, 6(1), 96–111. <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1577>
- Caliskar, N., Kuz, O., & Kuzu, Y. (2017). The development of a behaviour patterns rating scale for preservice teachers. *Journal of Education & Learning*, 6(1), 130–142. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p130>
- Callejo, J. (2013). Media time use among adolescents and young adults: analysis of differences. *Communication & Society*, 26(2), 1–26. <https://bit.ly/3w4Z5Tb>
- Camarero-Cano, L. (2017). El auge de nuevos modelos comunicativos: conectividad transmedia y conectividad tecnosocial. Estudio de caso: la liga de optimistas pragmáticos. *Index.Comunicación*, 7(1), 219–241. <https://bit.ly/3w4Z9Cp>
- Cambra-Badii, I., Mastandrea, P., Paragis, M., & Martínez, D. (2019). Lies: una serie contemporánea sobre la representación de la subjetividad femenina y la violencia hacia la mujer. *Comunicación y medios*, 39, 14–29. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2019.51522>
- Campos-Freire, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 11(63), 277–286. <https://doi.org/10.4185/rlcs-63-2008-767-287-293>
- Campos-Freire, F. (2015). Adaptación de los medios tradicionales a la innovación de los metamedios. *El profesional de la Información*, 24(4), 441–450. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.jul.11>
- Camps, V. (1994). Presentación. En J. Pérez-Tornero. *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Paidós.

- Campo-Vidal, M. (2011). Motores de la transformación del mapa de la comunicación: la revolución interactiva. En P. Alberich, & A. Roig (Coords.). *Comunicación audiovisual digital. Nuevos medios, nuevos usos, nuevas formas*. Editorial UOC.
- Canale, M. (1995). De la competencia a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 63–81). Edelsa.
- Canavilhas, J. (2013). Modelos informativos para aparatos móviles: información hipermultimediativa y personalizada. En R. Colle (Coord.). *Hacia el periodismo móvil*. (pp. 20–32). Universitat d'Alacant. *Revista Mediterránea de Comunicación*. <https://bit.ly/3djQTuF>
- Cánovas, G., García-de-Pablo, A., Oliaga-San-Atilano, A. & Aboy-Ferr, I. (2014). *Menores de edad y conectividad móvil en España: tablets y Smartphones. Centro de seguridad en Internet para los menores en España: PROTÉGELES*. <https://bit.ly/2Xi4hRO>
- Cantó-Ramírez, J.L. (2016). Educación en las escuelas normales: la formación docente en México – crítica, tendencia y propuesta. *Revista Educação e Emancipação*, 9(2), 68–85. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n2p68-85>
- Capano-Bosch, A., González-Tornaría, M., & Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 413–444. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.008>
- Capapé, E. (2020). Nuevas formas de consumo de los contenidos televisivos en España: una revisión histórica (2006–2019). *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 26(2), 451–459. <https://doi.org/10.5209/esmp6773>
- Carbelo, B., & Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 18–30. <https://bit.ly/31v33GJ>
- Cardona, S., & Giraldez, A. (2005). *Textos y contextos de la televisión*. Grao.
- Carey, J.W. (1989). *Communication as culture: Essays on media and society*. Routledge.
- Caridad-Sebastián, M., & Ayuso-García, M. (2011). Situación de la brecha digital de género y medidas de inclusión en España. *Investigación bibliotecológica*, 25(55), 227–252. <https://doi.org/10.22201/ibi.0187358xp.2011.55.32973>
- Caride-Gómez, J.A. & Varela-Crespo, L. (2015). La pedagogía social en la vida cotidiana de los jóvenes: problemáticas específicas y alternativas de futuro en un mundo globalizado. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 54(2), 150–164. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.54-iss.2-art.348>
- Carlsson, U. (2013). Los jóvenes en la cultura digital y mediática: perspectivas globales y escandinavas. *Anàlisi Monogràfic*, 77–94. <https://bit.ly/3cvx5QN>
- Carneiro, R. (2007). *La “nueva educación” en la sociedad de la información y de los saberes*. XXII Semana Monográfica Santillana de la educación. <https://bit.ly/3IYUrBz>
- Carrera-Álvarez, P., Limón-Serrano, N., Herrero-Curiel, E., & Sáinz-de-Baranda-Andújar, E. (2013). Transmedialidad y ecosistema digital. *Historia y comunicación social*, 18, 535–545. <https://doi.org/10.5309/rev:HICS.2013.v18.44257>

- Carrera, P., Blanco-Ruiz, M. & Sainz-de-Baranda-Andújar, C. (2020). Consumo mediático entre adolescentes. Nuevos medios y viejos relatos en el entorno transmedia. *Historia y comunicación social*, 25(2), 563–574. <https://doi.org/10.5209/hics.72285>
- Caruana, A., & Gomis, N. (2014). *Cultivando emociones – 2. Educación emocional de 8 a 12 años*. Biblioteca Virtual del CEFIRE de Elda.
- Carvalho, J., Francisco, R., & Relvas, A.P. (2015). Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.037>
- Cascajosa-Vinero, C. (2005). *Prime time: las mejores series de tv americanas: de CSI a Los Sopranos*. Calamar.
- Casas, J. (2020). *Generación Z: evolución y características* (Tesis de Pregrado). Universidad Nacional del Altiplano. <https://bit.ly/3ySjv4l>
- Casas-Pérez, M.I. (2010). México: sociedad de la información o sociedad del conocimiento. *Virtualis: revista de cultura digital*, 1(1), 22–43. <https://bit.ly/3tYM0ZI>
- Casero-Ripollés, A. (2012). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. *Comunicar*, 20(39), 151–158. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-05>
- Casetti, F., & Di Chio, F. (1999). *Análisis de la televisión: instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Paidós.
- Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., & García-Peñalvo, F.J. (2020a). Digital competence of early childhood education teachers: Attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210–223. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>
- Cassano, G. (2022). De la convergencia mediática y la proximidad cultural: la presencia turca en las pantallas peruanas. *Revista de Comunicación y Cultura*, 6, 6–21. <http://bit.ly/3lXa5ui>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Castañeda-Quintero, L., & Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Castañedo-Garrido, C. (1994). Las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza. *Pixel.bit. Revista de medios de comunicación*, 1. <https://bit.ly/3syPodr>
- Castelfranchi, C. (2007). Six critical remarks on science and the construction of the knowledge society. *Journal of Science Communication*, 6(4). <https://doi.org/10.22323/2.06040303>
- Castells-Oliván, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Alianza Editorial.
- Castells-Oliván, M. (1999). *La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.
- Castells-Oliván, M. (2001). Internet y la Sociedad Red. *Grupo de Tecnología educativa*. Universidad de Sevilla.
- Castells-Oliván, M. (2002). *La dimensión cultural de Internet*. Universidad Obrera de Catalunya. <https://bit.ly/2HNI7cb>
- Castells-Oliván, M. (2003). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura: 2. El poder de la identidad*. Alianza Editorial.

- Castells-Oliván, M. (2007). Innovación, libertad y poder en la era de la información. En D. De-Moraes (Coord.). *Sociedad mediatizada*. (pp. 32–36). Gedisa.
- Castells-Oliván, M. (2010). *El poder en la sociedad en red. Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Castells-Oliván, M. (2014). El impacto de Internet en la sociedad: una perspectiva global. En Y. Benkler. (Ed.) *C@mbio, 19 ensayos fundamentales sobre cómo Internet está cambiando nuestras vidas*. Turner. <https://bit.ly/36tGUMq>
- Castells-Oliván, M. (2020). *La nueva sociedad red*. La Vanguardia. <https://bit.ly/3igXCAX>
- Castells-Oliván, M. & Cardoso, G. (1996). *The network society*. Center for Transatlantic Relations, Paul H. Nitze School of Advanced International Studies, Johns Hopkins University.
- Castelló, E. (2010). Dramatizing proximity: Cultural and social discourses in soap operas from production to reception. *European Journal of Cultural Studies*, 13 207–223. <https://doi.org/10.1177/1367549409352274>
- Castillejo-López, B. (2019). Gestion de información y creación de contenido digital en prosumidor millennial. *Apertura*, 11(1), 24–39. <https://doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1376>
- Castro, C., & Cascajosa, C. (2020). From Netflix to Movistar+: How Subscription Video-on-Demand Services Have Transformed Spanish TV Production. *Journal of Cinema and Media Studies*, 59(3), 154-160. <https://doi.org/10.1353/cj.2020.0019>
- Celina-Oviedo, H., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso de coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–580. <https://bit.ly/3wOUIkZ>
- Cerezo, P. (2016). La generación Z y la información. *Revista De Estudios De Juventud*, (114), 95-109. <https://bit.ly/2YvpcGG>
- Cervantes-Benavides, L.E. (2007). La Sociedad del conocimiento y los servicios de educación superior en la globalización. *Universidades*, 34, 25–40. <https://bit.ly/2GikRO9>
- Chaffee, S. H., & Metzger, M. J. (2001). The end of mass communication? *Mass Communication & Society*, 4(4), 365–379. https://doi.org/10.1207/s15327825mcs0404_3
- Chamorro-Cristaldo, M. (2018). Digital divide, factors affecting your appearance: Internet Access in Paraguay. *Población y Desarrollo*, 24(47), 58–67. [https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2018.024\(47\)058-067](https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2018.024(47)058-067)
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa.
- Chase, P., Hilliard, L., Geldhof, G., Warren, D., & Lerner, R. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth & Adolescence*, 43(6), 884–896. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>
- Chesin, M., Cascari, M., Rosselli, M., Tsang, W., & Jeglic, E.L. (2020). Knowledge of Suicide Risk Factors, But Not Suicide Ideation Severity, Is Greater Among College Students Who Viewed 13 Reasons Why. *Journal of American College Health*, 68(6), 644-649. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1586713>

- Chicharro-Merayo, M. (2014). Jóvenes, ficción televisiva y videojuegos: espectáculo, tensión y entretenimiento. *Tendencias generales de consumo. Revista de estudios de juventud*, 106, 77–91. <https://bit.ly/3u5Us9y>
- Chicharro-Merayo, M. (2018). Historia española y personajes femeninos. Representaciones de mujer en la ficción histórica española. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 25(77), 77–98. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i77.9303>
- Chirinos, N. (2009). Características generacionales y sus valores. Su impacto en lo laboral. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 2(4), 133–153. <https://bit.ly/2P9n1V1>
- Christoff, K.A., Scott, W.O.N., Kelley, M.L., Schlundt, D., Baere, G., & Kelly, J.A. (1985). Social skills and social problem – solving training for shy young adolescents. *Behaviour Therapy*, 16, 468–477. [https://doi.org/10.1016/s0005-7894\(85\)80025-3](https://doi.org/10.1016/s0005-7894(85)80025-3)
- Cho, H., Song, C., & Adams, D. (2020). Efficacy and Mediators of a Web-Based Media Literacy Intervention for Indoor Tanning Prevention. *Journal of Health Communication*, 25(2), 105–114. <https://doi.org/10.1080/10810730.2020.1712500>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton de Gruyter.
- Chory-Assad, R.M., & Cicchirillo, V. (2005). Empathy and affective orientation as predictors of identification with television characters. *Communication Research Reports*, 22(2), 151–156. <https://doi.org/10.1080/00036810500130786>
- Chul-Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Ciaramella, D., & Biscutti, M. (2014). *Can't stop, won't stop: Binge – viewing / sour new favourite addiction*. Miner y Co. Studio.
- Clares-Gavilán, J. (2014). *Estructura y políticas públicas ante los nuevos retos de la distribución y consume digital de contenido audiovisual. Los proyectos de Vídeo bajo Demanda de cine filmin y Universciné como estudio de caso*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Ramon Llull. <https://bit.ly/3mchQjc>
- Clermont, C.M. (1992). Televisión y desarrollo humano. En T. Husen, & T.N. Postlethwaite, T.N. (Eds.). *Enciclopedia internacional de la educación*. (pp. 5349–5442). Vicens Vives – MEC, vol. 9.
- CNMC (2017). *Informe de seguimiento de la promoción y distribución de las obras europeas en los servicios a petición y las medidas para fomentar la producción y distribución de obras europeas en servicios lineales (2011–2014)*. <https://bit.ly/3wdwECv>
- CNMC (2017). *Acuerdo por el que se da contestación a la consulta formulada por la Asociación para la Autorregulación de la Comunicación Comercial (Autocontrol) en relación a la calificación de las series emitidas en plataformas online de video on demand y sus comunicaciones comerciales*. <https://bit.ly/31usgB5>
- CNMC (2018). *Tres de cada diez hogares con Internet consumen audiovisuales online de pago*. <https://bit.ly/3m1YDR3>
- Cobo-Romaní, C. & Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Coleman, J. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Morata.

- Comisión Europea (2016). *Directiva COM/2016/0151 (COD) de 25 de mayo. Directive del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se modifica la Directiva 2010/13/UE, sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la presentación de servicios de comunicación audiovisual, a la vista de la evolución de las realidades del mercado.* (pp. 1–36). <https://bit.ly/3uadZG5>
- ComScore (2012). How multi-screen consumers are changing media dynamics. Findings from a comScore study for the coalition for innovate media measurement. <http://bit.ly/1btLe6A>
- Conde, M.A., & Delgado-Ponce, A. (2021). Estudio de la competencia mediática frente al impacto de los youtubers en los menores de edad españoles. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 61, 257–270. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74234>
- Congosto, M.L., Deltell-Escolar, L., Claes, F., & Osteso, J.M. (2013). Análisis de la audiencia social por medio de Twitter. Caso de estudio: los premios Goya 2013. *Icono* 14, 11(2), 53–82. <https://doi.org/10.7195/ril4.v11n2.577>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- Contreras, J.M., & Cueto, J. (1990). *Vida política y televisión*. Espasa Calpe.
- Cooper, E. (2015). “Teens win”: Purveying fantasies of effortless economic mobility and social attainment on rich teen soaps. *Journal of Popular Culture*, 48(4). <https://doi.org/10.1111/jpcu.12298>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Cordon-García, J.A., & Muñoz-Rico, M. (2022). La socialización de la lectura y la escritura: fandom, redes y visibilidad editorial. *Texto Livre, Belo Horizonte-MG*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.37067>.
- Cortés-Alfaro, A., Aguilar-Vldés, J., Medina-Suárez, R., Toledo-Prado, J., & Echemendia, B. (2010). Causas y factores asociados con el intento de suicidio en adolescentes en la provincia Sancti Spiritus. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 48(1), 15–18. <https://bit.ly/3m0AvyJ>
- Costa-Sánchez, C. (2013). Narrativas transmedia nativas: ventajas, elementos de la planificación de un proyecto audiovisual transmedia y estudio de caso. *Historia y comunicación social*, 18, 561–574. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44349
- Costa-Sánchez, C. & Piñeiro-Otero, T. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, crossmedia y transmedia. El caso de Águila Roja (RTVE). *Icono* 14, 10(2), 6–28. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i2.156>
- Crawford, S. (1983) The origin and development of a concept: The information Society. *Bull Med. Libr. Assoc.* 71(4), 380–385. <https://bit.ly/34eZo0z>
- Crovi, D., & Garay, L. (2016). *Conversatorio con Delia Crovy y Luz Garay*. GRIC.

- Crusafon, C.; González-Saavedra, C., & Murciano, M. (2020). Televisión pública en España y jóvenes universitarios: radiografía del acceso, consumo y valores máspreciados. En *“Comunicación y diversidad. Selección de comunicaciones del VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC)”*. Valencia, 28–30 de octubre, 357–366. <https://doi.org/10.3145/AE-IC-epi.2020.e21>
- Cuen, D. (2008). La generación que se mudó a Internet. BBCmundo.com. <https://bbc.in/2O4xHn7>
- Cuervo, S.L., Medrano, C., & Aierbe, A. (2016). Televisión y valores percibidos por los adolescentes: diferencias transculturales y de género. *Educación XXI*, 19(2), 383–404. <https://doi.org/10.5944/eeducXXI.13951>
- Cumsille, P., Loreto, M., Rodríguez, V., & Darling, N. (2015). Predictores individuales y familiares de diferentes trayectorias de sintomatología depresiva en adolescentes chilenos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 208–216. <https://bit.ly/3fp3JFR>
- D’Argemir, D.C. (2008). Construyendo imaginarios, identidades, comunidades: el papel de los medios de comunicación. En M. Bullen, M. *Retos teóricos y nuevas prácticas*. (pp. 179–208). Ankulegi Antropología Elkartea.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, Social Media, and Self – Regulated Learning: A natural Formula for Connecting Formal and Informal Learning. *Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Davidson, R.J. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Destino
- Davis, R.A. (2001). A cognitive – behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187–195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Davis, S.M. (1987). *Future perfect*. Addison – Wesley Publishing Company.
- De-Caso-Bausela, E., González-de-Garay, B., & Marcos-Ramos, M. (2020). Representación de género en las series generalistas de televisión españolas emitidas en prime time (2017-2018). *El profesional de la información*, 29(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.08>
- De-La-Fuente-Prieto, J., Lacasa-Díaz, P., & Martínez-Borda, R. (2019). Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: La alfabetización mediática en contextos participativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 172–196. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326>
- De-la-Torre, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 6(1), 7–14. <https://bit.ly/3sizrBKI>
- De-la-Torre, T. (2016). *Historia de las series*. Roca Editorial.
- De-Moragas, M. (2017). Interpretar los cambios en la comunicación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 133, 23–30. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0o33.2999>
- De-Pablos-Pons, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento (RUSC)*, 7(2), 6–16. <https://doi.org/10.7238/rusc.v7i2.977>
- Del-Pino Díaz, D. (2022). Ideología y series de televisión. Del signo semiótico a una sociología de la sociología. *Comunicación y Métodos*, 4(1), 43-58.

- Del-Prete, A., & Redon-Pantoja, S. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas*, 19(1), 86-96. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1834>
- Declaración de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida (2005). Faros de la sociedad de la información. <http://bit.ly/2jzrTNh>
- Declaración de Grünwald (1982). Sobre la educación relativa a los medios de comunicación. <http://bit.ly/2jRDp7I>
- Dejaeghereal, J. (2009). Critical citizens education for multicultural societies. *Interamerican Journal of Education and Democracy*, 2(2), 223–236. <https://bit.ly/3sDkINJ>
- Del Campo, E., Puebla-Martínez, B. & Ivars, B. (2016). Las series de televisión: ‘multiverso’ objeto de estudio en Comunicación. *Index. Comunicación*, 6(2), 13-19. <http://bit.ly/43iTRnj>
- Del-Pino-Romero, C., & Castelló-Martínez, A. (2015). La comunicación publicitaria se pone de moda: branded content y fashion films. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 6(1), 105–128. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2015.6.1.07>
- Del-Rincón, D. (1997). *La metodología cualitativa orientada a la comprensión*. EDIOUC.
- Delgado-Granados, P. (2003). Repensar la educomunicación desde la globalización: alternativas educativas. *Comunicar*, 21, 90–94.
- Delgado, J., & Oristrell, J. (Escritores) & Trapé, E. (Directora), (2020, 26 de octubre). La recaída. (Temporada 1, Episodio 6). (Capítulo de serie de televisión). Por M.Á. Bernardeau, M. Díaz, & J. Oristrell (Productores ejecutivos). *HIT*. TVE.
- Delgado, J., & Oristrell, J. (Escritores) & Trapé, E. (Directora), (2020, 16 de noviembre). Los exámenes. (Temporada 1, Episodio 9). (Capítulo de serie de televisión). Por M.Á. Bernardeau, M. Díaz, & J. Oristrell (Productores ejecutivos). *HIT*. TVE.
- Delgado, J., & Oristrell, J. (Escritores) & Oristrell, J. (Directora), (2021, 28 de octubre). Desconexión. (Temporada 2, Episodio 2). (Capítulo de serie de televisión). Por M.Á. Bernardeau, M. Díaz, & J. Oristrell (Productores ejecutivos). *HIT*. TVE.
- Della-Porta, D., & Mosca, L. (2005). Global-net for global movements? A Network of Networks for a movement of movements. *Journal of Public Policy* 25(1), 165–190. <https://doi.org/10.1017/S0143814X05000225>
- Della-Porta, D. (2015). *Social movements in times of austerity: bringing capitalism back into protest analysis*. Polity Press.
- Deloitte (2012). *Tecnología, medios de comunicación y telecomunicaciones. Predicciones 2012*. <https://bit.ly/2UMeMv9>
- Díaz-Nosty, R. (2017). *Diez años que cambiaron los medios (2007–2017)*. Ariel y Fundación Telefónica. <https://bit.ly/3wbPDxd>
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez-Arias, R., & Martín-Barbarro, J. (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://bit.ly/2PfPzfi>

- Di-Fabio, A., & Saklofske, D.H. (2014). Comparing ability and self-report trait emotional intelligence, fluid intelligence, and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences*, 64, 174–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.024>
- Diego, P., Etayo, C., & Pardo, A. (2011). La percepción sobre la calidad de las series televisivas en España: contraste entre el público y los profesionales. *Zer*, 16(31), 69–88. <https://bit.ly/2PgLGH7>
- Díez-Gutiérrez, E., Fernández-Rodríguez, E., & Anguita-Martínez, R. (2011). Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 71(25,2), 73–100. <https://bit.ly/3wdsF9k>
- Domingo-Segovia, J., Gallego-Ortega, J.L., García-Aróstegui, I., & Rodríguez-Fuentez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 303–323. <https://bit.ly/3cuOWHI>
- Domínguez-Goya, E. (2012). *Medios de comunicación masiva*. Red Tercer Milenio.
- Domínguez-García, I. (2004). *Comunicación y discurso*. Pueblo y educación.
- Donstrup, M. (2022). Sexo, drogas series de adolescentes: análisis de las actitudes sociales de los adolescentes en las series televisivas. *Index.comunicación*, 12(1), 261–284. <https://doi.org/10.33732/ixc/12/01Sexodr>
- Dornateche-Ruiz, J., Buitrago-Alonso, A., & Moreno-Cardenal, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital on-line como indicador de la competencia mediática. *Comunicar*, 22(44), 177–185. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-19>
- Drucker, P.F. (1969). *The age of discontinuity: Guidelines in our changing society*. Harper and Row.
- Drucker, P.F. (1993). The rise of the knowledge society. *Wilson Quarterly*, 17(2) 52-71. <https://bit.ly/30IH9FA>
- Drucker, P. (2004). *La sociedad postcapitalista*. Editorial Norma.
- Duffet, M. (2013). *Understanding fandom. An introduction to the study of media fan culture*. Bloomsbury.
- Earl, J., & Kimport, K. (2011). *Digitally enabled social change: Activism in the Internet age*. Mit Press.
- Echevarría, J. (1999). *Los señores del aire. Telépolis y el tercer entorno*. Destino.
- Echevarría, J. (2000). Conocimiento en el medio ambiente digital. *Nueva Revista*, 70, 25 – 29. <https://bit.ly/36kcyfu>
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. (2004). Emotion – related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (2006). Emotion regulation and children's socioemotional competence. En L. Balter, L., & C. Tamis. (Eds.). *Childs's psychology: A handbook of conotemporary issues*. (pp. 357 – 381). Psychology Press.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado, indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.

- Elías-Zambrano, R., Ramírez-Alvarado, M., y Jiménez-Marín, G. (2023). Imagen y representación de estereotipos y arquetipos en la ficción audiovisual televisiva española: de Cites a El Pueblo como casos de educomunicación en series. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(1), 165-187. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.23322>
- Elzo, J. (2000). *El silencio de los adolescentes. Lo que no cuentan a sus padres*. Ediciones Temas de Hoy.
- Escámez-Sánchez, J., García-López, R., Pérez, C., & Llopis-Blasco, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes: teoría y práctica*. Octaedro-OEI.
- Estebán, M.L. (2011). *Crítica del pensamiento amoroso*. Edicions Bellaterra. <https://bit.ly/3sFFerO>
- Estebán, M.L., Bullen, M., Díez, C., Hernández, J.M., & Imaz, E. (2016). *Continuidades, conflictos y rupturas frente a la desigualdad: jóvenes y relaciones de género en el País Vasco*. Emakunde / Instituto Vasco de la Mujer. <https://bit.ly/3meyM8N>
- European Comission (2007). Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007 de Servicios de medios audiovisuales sin fronteras (Diario Oficial L 332/31 de 18.12.2007). <https://bit.ly/2O8HuZw>
- Evans, E. (2011). *Transmedia television. Audience, new media and daily life*. Routledge
- Extremera, N., & Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97 – 116. <https://bit.ly/3dgwX6Z>
- Fabbri, P. (2000). *El giro semiótico: las concepciones del signo a lo largo de la historia*. Gedisa.
- Falcón, L., & Díaz-Aguado, M.J. (2014). Adolescent Students as Media Fictional Characters. *Comunicar*, 21(42), 147–155. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-14>
- Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21(2), 427–446. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9422-x>
- Fecé-Gómez, J. (2000). Lectura crítica de medios audiovisuales. En J. Pérez-Tornero (Comp.) *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. (pp. 135–171). Paidós. <https://bit.ly/3cyCjeP>
- Fedele, M. (2011). *El consum adolescent de la ficció seriada televisiva*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/31ulKcn>
- Fedele, M. (2021). La segunda generación de teen series: programas estadounidenses, británicos y españoles de los 2000–2010. *Index.comunicación*, 11(1), 297-327. <https://doi.org/10.33732/ixc/11/01Lasegu>
- Fedele, M., & García-Muñoz, N. (2010). El consumo adolescente de la ficción seriada, en *Vivat Academia*, 111, 48–65. <https://doi.org/10.15178/va.2010.111.47-64>
- Fedorov, A., & Levitskaya, A. (2015). Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales. *Comunicar*, 45, 107–116. <https://doi.org/10.916/C45-2015-11>
- Fernández, E. (2018). *Netflix llega a más de 2 millones de hogares en España*. <https://bit.ly/3ji46kl>

- Fernández, E.F. (2013). El primer año de la Corporación RTVE: cambios en la programación de La 2. *Historia y Comunicación Social*, 18, 723–736. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44003
- Fernández, E.G. (2015). *Disfrutar de las emociones positivas*. Editorial Grupo 5.
- Fernández, E., & Gutiérrez, J.M. (2017). La socialización de los jóvenes interconectados: experimentando la identidad en la sociedad aumentada. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 21(2), 171–190. <https://bit.ly/3m3jJhP>
- Fernández, J.I. (2014). La radio en tiempos de movilidad y networking. *Libero, São Paulo*, 17(34), 65–76. <https://bit.ly/3deL0tP>
- Fernández, S., & López, C. (2018). La sociedad en red y el cambio de nuestra percepción. *Hologramatica*, 28(1), 135–153. <https://bit.ly/3cE8eIW>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera-Pacheco, N. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97–116. <https://bit.ly/3dgwX6Z>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera-Pacheco, N. (2003). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9(1), 1–6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández-de-Arroyabe-Olaortua, A., Eguskiza-Sesumaga, L., & Miguel-Sáez-de-Urabain, A. (2020). Las pantallas preferidas por los jóvenes vascos. El uso de los dispositivos y plataformas digitales por parte de los estudiantes de Secundaria. *Historia y comunicación social* 25(2), 551-561. <https://doi.org/10.5209/hics.72284>
- Fernández-Gómez, J. (2007). TV educativa y profesorado: ¿una relación imposible? *Comunicar*, 31(16), 593–598. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-055>
- Fernández-Jara, L., & Roel, M. (2014). Las actuales exigencias de programación de la TDT en España: entre la comunicación de servicio público y la temática oferta privada. *Razón y Palabra*, 86, 37–25. <https://bit.ly/3syW23D>
- Fernández-Planells, A., Masanet, M.J., & Figueras-Maz, M. (2016). *TIC i joves. Reflexions i reptes per al treball educatiu*. Generalitat de Catalunya. <https://bit.ly/39s1Mo9>
- Feroz-Khan, G. & Vong, S. (2014). Virality over YouTube: An empirical analysis. *Internet Research*, 24(5), 629–647. <https://doi.org/10.1108/intr-05-2013-0085>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Joint Research Centre. European Commission. <https://bit.ly/3u4UcYC>
- Ferrés, J., & Pisticelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19), 75–82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Ferrés-Prats, J., Aguaded, I., & García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono 14*, 10(3), 23–42. <https://doi.org/10.7195/ri14.v.10i3.201>
- Figueras-Maz, M., Tortajada-Giménez, I. y Araña, N. (2014). La erótica del “malote”. Lecturas adolescentes de las series televisivas: atracción, deseo y relaciones sexuales y afectivas. *Revista de Estudios de Juventud*, 106, 49–61. <https://bit.ly/3TDdVLA>

- Figueras-Maz, M., Tortajada-Giménez, I., & Willem, C. (2017). Patrones de representación posfeministas en Girls. Análisis de los significados contruidos por fans y detractores. *Oceanide*, 9. <https://bit.ly/31ygupn>
- Ford, T., Lappi, S., & Holden, C. (2016). Personality, humor styles and happiness: Happy people have positive humor styles. *Europe's Journal of Psychology*, 12(3), 320–337. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i3.1160>
- Forteza-Martínez, A., Conde, M.A., & Andrade-Martínez, C.M. (2022). Tendencia de la audiencia desde la llegada de la TDT e Internet a los televisores españoles. *Razón y Palabra*, 26(113), 305–320. <https://doi.org/10.26807/rp.v25i112.1854>
- Forteza-Martínez, A., de-Casas-Moreno, P., & Vizcaíno-Verdú, A. (2020). El grado de alfabetización digital en los profesores de inglés en Educación Primaria. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 76–90. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4038>
- Fractal Media (2015). *OTT: Potencia de negocio para empresas de media*. <https://bit.ly/3waV9QP>
- Francés, M., y Peris, A. (2022). Producción de contenidos y flujos de consumo en la televisión pública española después de la pandemia por COVID-19. En M. Francés, R. Franquet, y G. Torres (Eds.), *Los retos de la televisión pública ante la multidifusión digital* (pp. 89-118). Gedisa.
- Franco-Álvarez, G. (2005). *Tecnologías de la comunicación: producción, sistemas y difusión digital*. Fragua.
- Frau-Meigs, D., & Torrent, J. (2009). Políticas de educación en medios: hacia una propuesta global. *Comunicar* 32, 10–14. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-01-001>
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Nueva Tierra.
- Freire, J. (2009). Cultura digital y practicas creativas en educación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 2–6. <https://bit.ly/2QGopi2>
- Freitas, C., & Castro, C. (2010). Narrativas audiovisuales y tecnologías interactivas. *Estudios culturales*, 5, 19–42. <https://bit.ly/3dg3Wbv>
- Friss-de-Kereki-Guerrero, I. (2003). *Modelo para la creación de entornos de aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid. <https://bit.ly/39s4ZEd>
- Funes, M. J. (2008). *Cultura, Política y Sociedad. Informe de la Juventud en España*. Gobierno de España, Ministerio de Igualdad. <https://bit.ly/31wTzuy>
- Gabelas-Barroso, J.B. (2005). Televisión y adolescentes: una mítica y controvertida relación. *Comunicar*, 13(25), 147–151. <https://doi.org/10.3916/c25-2005-019>
- Gadea-Rubio, C. (2015). ¿Varían los estilos del sentido del humor en púberes y adolescentes? *Temática psicológica*, 11(1), 41–52. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2015.n11.816>
- Gage, A.J. (1998). Sexual activity and contraceptive use: The components of the decision-making process. *Studies in Family Planning*, 29(2), 154–166. <https://doi.org/10.2307/172156>
- Gainous, J., & Wagner, K.M. (2014). *Tweeting to power: the social media revolution in American politics*. Oxford University Press.
- Galán, C. (2007). Cnctaknnstrs. Los SMS universitarios (Conecta con nosotros. Los SMS universitarios). *Culturas y lenguajes juveniles. Revista de estudios de juventud*, 78, 63–73.

- Galán, E. (2007). Construcción de género y ficción televisiva en España. *Comunicar*, 28, 229-236. <http://bit.ly/3zPknqR>
- Galán, E. (2007). *La imagen social de la mujer en las series de ficción*. Universidad de Extremadura.
- Galán, E. & Del Pino, C. (2010). Jóvenes, Ficción Televisiva y Nuevas Tecnologías. *Área abierta*, 25, 1-17. <http://bit.ly/4193144>
- Gallardo-Ortega, E.G., Saltos Gallardo, D. A., & Gallardo Ortega, R. E. (2022). Hábitos y medios de consumo televisivo por streaming en adolescentes de bachillerato. *Revista Publicando*, 9(33), 26-47. <https://doi.org/10.51528/rp.vol9.id2287>
- Gallego, F. (2013). Social TV analytics: nuevas métricas para una nueva forma de ver televisión. *Index comunicación: revista científica en el ámbito de la comunicación aplicada*, 3, 13–39. <https://bit.ly/3j8W39z>
- Galván, A. (2010). Adolescent development of the reward system. *Frontiers Human Neuroscience*, 4(6), 1–9. <https://doi.org/10.2289/neuro.09.006.2010>
- García-del-Castillo, J., García-del-Castillo-López, Á., Dias, P.C., & García-Castillo, F. (2020). Social networks as tools for the prevention and promotion of health among youth. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, (33), 13. <https://doi.org/10.1186/s41155-020-00150-z>
- García-Manso, A. (2013): Series de ficción y homosexualidad en España: Un intento por visibilizar la diversidad sexual. *Revista Iberoamericana de Salud y Ciudadanía*, 2(1), 29-55. <https://bit.ly/3ryFdo8>
- García-Muñoz, N. & Fedele, M. (2011). The teen series and the young target: Gender stereotypes in television fiction targeted to teenagers. *Observatorio: OBS*, 5(1), 215–226. <https://doi.org/10.15847/obsOBS512011389>
- García-Muñoz, N., Fedele, M., & Gómez-Díaz, X. (2012). The occupational roles of television fiction characters in Spain: Distinguishing traits in gender representation. *Communication & Society*, 25(1), 349–366. <https://bit.ly/3eVWxTx>
- Garitaonandia, C., Jaristi, P., & Oleaga, J.A. (1999). Qué ven y cómo juegan los niños españoles. El uso que los niños y los jóvenes hacen de los medios de comunicación. *Zer, Revista de Estudios de Comunicación*, 4(6), 67–95. <https://bit.ly/3u8Wbeb>
- García, J.J. (1990). Modos informativos, modos argumentativos. En J.J. García, & J.J. Sánchez. (Eds.). *Información y persuasión. Actas de las III Jornadas Internacionales de Ciencias de la Información*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- García-Ávila, S. (2017). Alfabetización digital. *Razón y Palabra*, 21(98), 66–81. <https://bit.ly/2MbFNbj>
- García-Avilés, J.A. (2011). Dimensiones y tipología de las actividades de participación de la audiencia en la televisión pública. *Ámbitos*, 20, 175–194. <https://bit.ly/3dmwm3T>
- García-Avilés, J.A. (2006). *El periodismo audiovisual ante la convergencia digital*. Universidad Miguel Hernández, 13–29.
- García-Avilés, J.A., Carvajal-Prieto, M., Kaltenbrunner, A., Meier, K., & Kraus, D. (2008). Integración de redacciones en Austria, España y Alemania: modelos de convergencia de medios. *Anàlisi*, 38, 173–198. <https://bit.ly/3ubyi5X>

- García-Avilés, J.A., Salaverría-Aliaga, R., & Masip-Masip, P. (2008). *Convergencia periodística en los medios de comunicación. Propuesta de definición conceptual y operativa*. Actas del I Congreso de la Asociación Española de Investigadores en Comunicación. Santiago de Compostela, 30 enero–1 febrero de 2008. <https://bit.ly/3m78KUR>
- García-Canclini, N. (2017). Del consumo al acceso: viejos y jóvenes en la comunicación. *Comunicación Mídia Consumo*, 14(41), 10–30. <https://doi.org/10.18568/cmc.v14i41.159>
- García-Carrizo, J. & Heredero-Díaz, O. (2014). Propuesta de un modelo genérico de análisis de la estructura de las narrativas transmedia. *Icono* 14, 13, 260–285. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.745>
- García-de-Castro, M. (2002). *La ficción televisiva popular: una evolución de las series de televisión españolas*. Gedisa.
- García-Galera, M.C. & Monferrer-Tomás, J.M. (2009). Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes. *Comunicar* 33(17), 83–92.: <https://doi.org/10.3916/c33-2009-02-008>
- García-García, E. (2008). Los aprendizajes necesarios en la sociedad del conocimiento. *Global*, 23, 66–75. <https://bit.ly/3cwBd2Y>
- García-García, P.J. (2011). Lo geek vende. Transformaciones de los *topoi* sobre el adolescente inadaptado en las series de televisión norteamericanas. *Frame: revista de cine de la Biblioteca de la Facultad de Comunicación*, 7, 159–190. <https://bit.ly/39vpSyy>
- García-Manjón, J.V. (2010). *Innovar en la era del conocimiento. Claves para construir una organización innovadora*. Netbiblio.
- García-Manso, A., & Díaz-Cano, E. (2011). ¿Es factible el Edupunk en la formación universitaria española? Herramientas 2.0. Confeccionando espacios de formación. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(3), 2013–2017. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3147>
- García-Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Gedisa.
- García-Mantilla, M. & Molina-Cañabate, J.P. (2008). Televisión y jóvenes en España. *Comunicar*, 31(16), 83–90. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-0010>
- García- Muñoz, N., & Fedele, M. (2011). The teen series and the Young target: Gender stereotypes in television fiction targeted to teenagers. *Observatorio: OBS*, 5(1), 215–226. <https://doi.org/10.15847/obsOBS51201138>
- García-Montero, A.C., Aguaded, I., & Ferrés, J. (2017). Competencia mediática organizacional: Una revisión sistemática de literatura científica en Web of Science. *Dixit*, 27, 74–87. <https://doi.org/10.22235/d.v0i27.1497>
- García-Moya, I., Brooks, F., Morgan, A., & Moreno, C. (2015). Subjective well-being in adolescence and teacher connectedness: A health asset analysis. *Health Education Journal*, 74(6), 641–654. <https://doi.org/10.1177/0017896914555039>
- García-Ruiz, R., & Renés-Arellano, P. (2013). Educación mediática en la sociedad actual. *EDMETIC, Revista de educación mediática y TIC*, 2(2), 3–7. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v2i2.2875>
- García-Serrano, Y., Bartolomé, P., & Oristrell, J. (Escritores) & Oristrell, J. (Director), (2020, 21 de septiembre). La infección. (Temporada 1, Episodio 1). (Capítulo de serie de televisión). Por M.Á. Bernardeau, M. Díaz, & J. Oristrell (Productores ejecutivos). *HIT*. TVE.

- García-Serrano, Y., & Oristrell, J. (Escritores) & Oristrell, J. (Director), (2020, 28 de septiembre). La limpia. (Temporada 1, Episodio 4). (Capítulo de serie de televisión). Por M.Á. Bernardeau, M. Díaz, & J. Oristrell (Productores ejecutivos). *HIT*. TVE.
- García-Serrano, Y., & Oristrell, J. (Escritores) & Trapé, E. (Directora), (2020, 21 de septiembre). El cuerpo. (Temporada 1, Episodio 5). (Capítulo de serie de televisión). Por M.Á. Bernardeau, M. Díaz, & J. Oristrell (Productores ejecutivos). *HIT*. TVE.
- García-Serrano, Y., & Oristrell, J. (Escritores) & Fernández-Armero, Á. (Director), (2020, 9 de noviembre). El historial. (Temporada 1, Episodio 8). (Capítulo de serie de televisión). Por M.Á. Bernardeau, M. Díaz, & J. Oristrell (Productores ejecutivos). *HIT*. TVE.
- García-Serrano, Y., Delgado, J., & Oristrell, J. (Escritores) & Trapé, E. (Directora), (2020, 23 de noviembre). Alta médica. (Temporada 1, Episodio 10). (Capítulo de serie de televisión). Por M.Á. Bernardeau, M. Díaz, & J. Oristrell (Productores ejecutivos). *HIT*. TVE.
- García-Tornel, S. (2011). El adolescente y su entorno en el siglo XXI. *Instantánea de una década*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Gascón-Vera, P. (2022). De la comedia al terror. Personajes, tramas y estereotipos en las adaptaciones de la ficción juvenil Sabrina: de serie en abierto al streaming de Netflix. *Área Abierta. Revista de comunicación audiovisual y publicitaria* 22(2), 271-290, <https://doi.org/10.5209/arab.79765>
- Gay-Lord, J.H. (1972). *Televisión educativa. Guía para su utilización por maestros y administradores*. Offset.
- Gavilán, D., Martínez-Navarro, G., & Fernández-Lores, S. (2017). Universitarios y redes sociales informativas: escépticos totales, moderados duales o pro-digitales. *Comunicar*, 53(25), 61–70. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-06>
- Gázquez, J., Pérez-Fuentez, M., Molero, M., Martos, Á., Cardilla, F., Barragán, A., Carrión, J., Garzón, A., & Mercader, I. (2015). Adaptación Española del cuestionario de expectativas del alcohol en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 357–369. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.138>
- Gee, J. (2004). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. Routledge.
- Gee, J. (2012). Nurturing affinity spaces and game-based learning. En S. Contance, S. Kurt, & Sasha, B. (Eds.). *Games, learning and society: Learning and meaning in the digital age*. (pp. 129–155). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139031127.015>
- Gewerc, A., Fraga, F., & Rodés, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la competencia digital. Entre el teléfono móvil, Youtubers y videojuegos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 89(31.2), 171–186. <https://bit.ly/2QWnTg8>
- Gil-Quintana, J., & Gil-Tévar, S. (2020). Series de ficción como medio de coeducación para adolescentes. Estudio de caso: Las del Hockey. *Fonseca, Journal of Communication*, 20, 65–86. <https://doi.org/10.14201/fjc2020216586>
- Gilbert, K. (2012). The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 467–481. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.05.005>

- Gillian, J. (2011). *Television and new media*. Routledge.
- Gillmor, D. (2006). *We the media: grassroots journalism by the people, for the people*. O'Reilly Media, Inc.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. NC State University.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Pub.
- Godhe, A. L., Magnusson, P., y Hashemi, S. S. (2020). Adequate Digital Competence. *Educare-vetenskapliga skrifter*, 12(2), 74-91. <https://doi.org/10.24834/educare.2020.2.4>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Gómez, M., Paniagua, F.J., & Farias, P. (2015). Comportamiento de la audiencia de televisión en las redes sociales. Una aproximación al perfil y programas más comentados. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 539–551. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1058>
- Gómez-Calderón, B., Córdoba-Cabús, A., & Méndez-Nieto, A. (2020). Jóvenes y fake news. Un análisis sociodemográfico aplicado al caso andaluz. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 17, 481-501. <https://bit.ly/3saRCBc>
- Gómez-Mora, V. (2018). *Hacia un nuevo modelo de televisión. Auge de las plataformas VOD en España: estructura, evolución del sector y reportaje periodístico*. Trabajo Fin de Grado. Facultad de Comunicación Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3rGl6Ez>
- González, J. (2001). *Cibercultura en el diseño de políticas culturales*. Cátedra de Políticas Culturales del Ministerio de Cultura. Ministerio de Cultura.
- González, R. (2021). Las otras caras del prosumidor: una revisión a los conceptos fundacionales de pro-am(amateur profesional) y maker. *Comunicación y Sociedad*, <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.8072>
- González-Alarcón, S., & Anyo-Sayol, L. (2009). Experiencia fan en la cultura digital: el caso de Perdidos. *Trípodos*, 1, 407–413. <https://bit.ly/3D5MxiF>
- González-Fernández, N., García, A.R., & Gómez, I.A. (2019). Media literacy in family stages. Diagnosis, requirements, and training proposal. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1-13. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a11
- González-Fernández, N.; Gozávez-Pérez, V., & Ramírez-García, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 367, 117–146. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285>
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A. & Salcines-Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XX1*, 21(2), 301–321. <https://doi.org/10.5944/educ.XX1.16384>
- González-Neira, A. & Quintas-Froufe, N. (2014). Audiencia tradicional frente a audiencia social: un análisis comparativo en el prime – time televisivo. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 5(1), 105–121. <https://doi.org/10.14198/medcom2014.5.1.02>
- González-Neira, A. & Quintas-Froufe, N. (2016). El comportamiento de la audiencia lineal, social y en diferido de las series de ficción españolas. *Rae-ic, Revista de la asociación española de investigación de la comunicación*, 27–33. <https://doi.org/10.24137/raeic.3.6.4>

- González-Rivallo, R., & Gutiérrez-Martín, A. (2017) Competencias mediática y digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19(2), 57–67. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.04>
- González-Sánchez, M., & Muñoz-Rodríguez, M. (2002). La formación de ciudadanos críticos. Una apuesta por los medios. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 14, 207–233. <https://doi.org/10.14201/2994>
- Goodhart, S. (Escritora), & Herron, K. (Director), (2019, 11 de enero). Episode 7. (Temporada 1, Episodio 7). (Capítulo de serie de televisión). Por J. Campbell & B. Taylor (Productores ejecutivos). *Sex Education*. Eleven Film.
- Goodhart, S. (Escritora), & Goodhart, S. (Director), (2020, 17 de enero). Episode 3. (Temporada 2, Episodio 3). (Capítulo de serie de televisión). Por J. Campbell & B. Taylor (Productores ejecutivos). *Sex Education*. Eleven Film.
- Goodhart, S. (Escritora), & Taylor, B. (Director), (2021, 17 de septiembre). Episode 7. (Temporada 3, Episodio 7). (Capítulo de serie de televisión). Por J. Campbell & B. Taylor (Productores ejecutivos). *Sex Education*. Eleven Film.
- Gordillo, I. (2009). *Manual de Narrativa Televisiva*. Síntesis.
- Gordillo, I. (2010). El entretenimiento se contamina con información. En A. Salgado. (Coord.). *Creatividad en televisión. Entretenimiento y ficción*. (p.89). Fragua.
- Gordon, R. (2003). The meanings and implications of convergence. En K. Kawamoto. (Ed.) *Digital Journalism: Emerging Media and the Changing Horizons of Journalism*. (pp. 35–73). Rowman & Littlefield.
- Gozálvez-Pérez, V. (2013). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Dykinson.
- Gozálvez-Pérez, V., & Aguaded, I. (201). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Anàlisi*, 45, 1–14. <https://doi.org/10.7238/a.v0i45.1326>
- Gozálvez-Pérez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 42(21), 129–136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Gràcia, M., Jarque, M.J., Astals, M., & Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 11(30), 115–136. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2020.30.591>
- Gràcia, M., Vega, F., & Galván-Bovaira, M.J. (2015). Developing and testing EVALOE: A tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 287–304. <https://doi.org/10.1177/0265659015593508>
- Graffman, K. (2008). Mamma vet bäst (Mama knows best). (Entrevista). *Internet World*, 2008–05–28.
- Grandío-Pérez, M.M. (2011). Redes y comunicación audiovisual. En J.M. Noguera, J. Martínez-Polo, & M.M. Grandío-Pérez. *Redes sociales para estudiantes de comunicación*. (pp. 121–168). Editorial UOC.

- Grandío-Pérez, M.M., & Bonaut, J. (2012). Transmedia audiences and television fiction: A comparative approach between *Skins* (UK) and *El Barco* (Spain). *Participations. Journal of Audience and Reception Studies*, 9(2), 558-574. <https://bit.ly/3uoJT1N>
- Gratz, K.L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Greco, C., & Ison, M. (2011). Emociones positivas y solución de problemas interpersonales: su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la mediana infancia. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8(2), 20-29. <https://bit.ly/2QZejJz>
- Greenberg, B.S., Rampoldi, L., & Ver, L. (1999). *Young viewers' responses to television program rating*. En Actas del International Communication Association Annual Conference. <https://bit.ly/41twu9J>
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. En J.J. Gross. (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.
- Guarinós-Galán, V. (2009). Fenómenos televisivos *teenagers*: prototipias adolescentes en series vistas en España. *Comunicar*, 33, 203-211. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-012>
- Guarinos, V., Gordillo, I., Ramírez, M. D. M., Jiménez-Varea, J., & Hermida, A. (2010). *Masculinidades de ficción televisiva y retroalimentación online. Jóvenes y adolescentes en-red-adós fuera y dentro de Física o química y El Internado*. En Comunicación y desarrollo en la era digital: II Congreso Internacional de la AE-IC. Asociación Española de Investigadores de la Comunicación
- Guerrero-Pérez, E. (2005). El concurso como género de calidad en la televisión española. *Comunicar*, 13(25). <https://doi.org/10.3916/c25-2005-144>
- Guerrero-Pérez, E. (2010). *El entretenimiento en la televisión española. Historia, industria y mercado*. Ediciones Deusto.
- Guerrero-Pérez, E. (2013). *Guion y producción de programas de entretenimiento*. Eunsa.
- Guerrero-Pérez, E., & Etayo, C. (2015). Percepción de calidad de los programas de entretenimiento televisivos en España: influencia de los valores de producción. *El profesional de la Información* 24(3), 256-264. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.may.05>
- Guerrero-Pico, M. (2014). Webs televisivas y sus usuarios: un lugar para la narrativa transmedia. los casos de "Águila Roja" y "Juego de Tronos" en España. *Nueva época*, 21, 239-267. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i21.578>
- Guerrero-Pico, M. (2014). Producción y lectura de *fan fiction* en la comunidad online de la serie *Fringe*: transmedialidad, competencia y alfabetización mediática. *Palabra Clave*, 18(3), 722-745. <https://doi.org/10.5294/pacla.2015.18.3.5>
- Gumperz, J., & Hymes, D. (Eds.) (1972). *Directions on sociolinguistics. The ethnography of communication*. Holt, Rinehart & Winston.

- Gunter, B., & Wober, M. (1992). The reactive viewer: Review of research on audience reaction measurement (Independent Television Commission Research Monograph). John Libbey.
- Gutiérrez-Gea, C. (2000). Televisión y calidad: perspectivas de investigación y criterios de evaluación. *Zer*, 5(9), 151–184. <https://bit.ly/3m8CfFG>
- Gutiérrez-Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Gedisa.
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31–39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hagedoorn, B. (2016). Towards a participatory memory: Multiplatform storytelling in historical television documentary. *Continuum*, 29(4), 579–592. <https://doi.org/10.1080/10304312.2015.1051804>
- Hagedoorn, B., & Agterberg, B. (2016). The end of the television archive as we know it? The national archive as an agent of historical knowledge in the convergence era. *Media and Communication*, 4(3), 162–175. <https://doi.org/10.17645/mac.v4i3.595>
- Hamelink, C. (2003). Human rights for the information society. En B. Girard, & S. Siochru (Eds.). *Communicating in the Information Society*. (pp. 121–163). United Nations Research Institute for Social Development.
- Hankin, B., Abramson, L., Moffitt, T., Silva, P., McGee, R., & Angell, K. (1998). Development of depression from pre adolescence to young adulthood: emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 128–140. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.107.1.128>
- Hancox, D. (2017). From subject to collaborator: transmedia storytelling and social research. *Convergence*, 23(1), 49–60. <https://doi.org/10.1177/1254856516675252>
- Harrod, N.R., & Scheer, S.D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence (San Diego) an International quarterly devoted to the psychological, psychological, psychiatric, sociological and educational aspects of the second decade of human life*, 40(159), 503–524. <https://doi.org/10.22215/etd/2006-08050>
- Heintz-Knowles, K.E. (2000). *Images of youth: A content analysis of adolescents in prime-time entertainment programming*. Frameworks Institute.
- Hepp, M.A., Prats-Fernández, M.A., & Holgado-García, J. (2015). Formación de educadores: la tecnología al servicio del desarrollo de un perfil profesional innovador y reflexivo. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 30–42. <https://bit.ly/39xnRSb>
- Heredia-Ruiz, V., Quirós-Ramírez, A. C. y Quiceno-Castañeda, B. E. (2021). Netflix: catálogo de contenido y flujo televisivo en tiempos de big data. *Revista De Comunicación*, 20(1), 117-136. <https://doi.org/10.26441/rc20.1-2021-a7>
- Hernández-García, P., Ruiz-Muñoz, M.J., & Simelio-Sol, N. (2013). Propuesta metodológica para el análisis de la ficción televisiva 2.0. *Palabra Clave* 16(2), 449–469. <https://doi.org/10.5294/pacla.2013.16.2.7>

- Hernández-Pérez, M., & Ferreras-Rodríguez, J.G. (2014). Serial narrative, intertextuality and the role of audiences in the creation of a franchise: An analysis of the Infiana Jones Saga from a cross-media perspective. *Mass Communication and Society*, 17(1), 26–53. <https://doi.org/10.1080/15205436.2013.788192>
- Hernández-Pérez, M., & Grandío-Pérez, M.M. (2011). Narrativas crossmedia en el discurso televisivo de Ciencia Ficción. Estudio de Battlestar Galactica (2003 – 2010). *Área Abierta*, 28, 1–20. <https://bit.ly/3wiSyob>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education. Interamericana Editores, S.A. 6ª edición.
- Hernández-Serrano, M., Renés-Arellano, P., Graham, G. & Greenhill, A. (2017). From prosumer to prodesigner: Participatory news consumption. *Comunicar*, 25(50), 77–88. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-07>
- Hernando-Gómez, Á., & Aguaded, I. (2011). Recomendaciones para el desarrollo de la alfabetización mediática en Brasil: propuestas desde la experiencia europea. *Resgate: Revista interdisciplinar de cultura*, 19(2), 3–15. <https://doi.org/10.20396/resgate.v19i22.8645713>
- Herrera-Gómez, C. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Fundamentos.
- Herrero-Curiel, E., & La-Rosa, L. (2022). Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación. *Comunicar*, 30 (73), 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>
- Hervás, G., & Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1-2), 9–36. <https://bit.ly/3SGEcrw>
- Hichethier, K. (1995). Evoluciones del género en Alemania. Debate y polémica sociales. *Telos. Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad*, 43, 75–80. <https://bit.ly/3sJyTvs>
- Hidalgo-Marí, T. (2017). De la maternidad al empoderamiento: una panorámica sobre la representación de la mujer en la ficción española. *Prisma Social*, 2, 291–314. <https://bit.ly/3eG25S9>
- Hidalgo, T., & Sánchez, C. (2015). Las series españolas en YouTube: comparativa de género sobre el fenómeno fan. *Miguel Hernández Communication Journal*, 6, 219–240. <https://doi.org/10.21134/mhcj.v0i6.88>
- Hidalgo-Marí, T., & Sánchez-Olmos, C. (2016). Fanáticas en serie. YouTube, cultura participativa y series de televisión: estudio comparativo de género. *Cuadernos.info*, 38, 149–164. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.733>
- Hidalgo-Marí, T.; Segarra-Saavedra, J.; Palomares-Sánchez, P. (2021). In-depth study of Netflix's original content of fictional series. Forms, styles and trends in the new streaming scene. *Communication & Society*, 34(3), 1-13. <https://doi.org/10.15581/003.34.3.1-13>
- Hills, M. (2013). Torchwood's transmedia: Media tie-ins and Brand fanagement. *Participations. Journal of Audience and Reception Studies*, 9(2), 409–428. <https://bit.ly/3wiGrY0>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: a plan of action*. The Aspen Institute.
- Hobbs, R., & Coiro, J. (2019). Design features of a professional development program in Digital Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(4), 401–409. <https://doi.org/10.1002/jaal.907>

- Hoffner, C., & Buchanan, M. (2005). Young adults' wishful identification with television characters: The role of perceived similarity and character attributes. *Media Psychology*, 7, 325–351. https://doi.org/10.1207/s1532785xmep0704_2
- Holguin-Alvarez, J., Manrique-Alvarez, G., Apaza-Quispe, J., & Romero-Hermoza, R. (2020). Digital competences in the social media program for older adults in vulnerable contexts. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9(5), 228–232. <http://bit.ly/3ITRNKy>
- Holmes, D. (2005). *Communication theory. Media, technology and society*. Sage.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1969). *Dialéctica del iluminismo*. Sur.
- Huertas-Bailén, A. (2002). *La audiencia investigada*. Gedisa.
- Huertas-Bailén, A., & França, M.E. (2001). El espectador adolescente: una aproximación a cómo construye la televisión en la construcción del yo. *Zer. Revista de Estudios de Comunicación*, 11(6), 331–350. <https://bit.ly/3rNNUet>
- Huneus, C. (2009). Las encuestas de opinión pública en las nuevas democracias de América Latina. Algunas observaciones. *La sociología en sus escenarios*, 19, 9–30. <https://bit.ly/2Q05cYD>
- Hust, S., Brown, J. & L'Engle, K. (2008). Boys will be boys and girls will be better prepared: An analysis of the rare sexual health messages in young adolescents' media. *Mass Communication and Society*, 11(1), 3–23. <https://doi.org/10.1080/15205430701668139>
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press.
- Igartua, J.J. (2010). Identification with characters and narrative persuasion through fictional feature films. *Communications: The European Journal of Communication Research*, 35(4), 347–373. <https://doi.org/10.1515/comm.2010.019>
- Igartua, J.-J., & Marcos Ramos, M. (2015). Influence of character type and narrative setting on character design for fictional television series. *Communication & Society* 28(1), 63-77. <http://doi.org/10.15581/003.28.1.63-77>
- Ikka, T. (2013). Open educational resources and the transformation of education. *European Journal of Education*, 48(1), 58–78. <https://doi.org/10.1111/ejed.12019>
- Illouz, E. (2009). *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Katz.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/3wh43fF>
- Instituto Nacional de Estadística, INE (2015). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. <https://bit.ly/1MfQNbJ>
- Instituto Nacional de Estadística, INE (2017). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares, 2017*. <https://bit.ly/2EHPCtF>
- Instituto Nacional de Estadística, INE (2020). *Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en Hogares*. INE: Instituto Nacional de Estadística. <https://bit.ly/3TTb1HKt>

- Instituto Nacional de Estadística, INE (2022). *Hogares que tienen acceso a Internet y hogares que tienen ordenador. Porcentaje de menores usuarios de TIC*. <https://bit.ly/3IXUD0Q>
- Intriago-Acuña, E. (2016). *Análisis de tecnologías de streaming: evaluación de protocolos y diseño de un caso de estudio*. Trabajo Fin de Máster. Universidad Politécnica de Madrid. <https://bit.ly/31HEbLL>
- Islas-Carmona, J.O. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabras Clave*, 11, 29–39. <https://doi.org/10.38056/2008aiccxv318>
- Islas-Carmona, J.O. (2018). La sociedad de la ubicuidad, los prosumidores y un modelo de comunicación para comprender la complejidad de las comunicaciones digitales. *Razón y Palabra*, 65. <https://bit.ly/3l5cLat>
- Islas-Carmona, O., & Arribas, A. (2010). Comprender las redes sociales como ambientes mediáticos. En A. Pisticelli, I. Adaime, & I. Binder. (coord.). *El proyecto Facebook y la postuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. (pp. 147–161). Ariel/Fundación Telefónica.
- Ivanovich, P.V., Vladimirovich, K.O., Anatolievich, G.A., Sergeevich, G.A., Ivanovich, S.V., Nashatovna, M.V., & Vladimirovna, Y.N. (2020). Digital literacy and digital didactics for the development of new learning models. *Revista Opción*, 36(27), 357–376. <https://bit.ly/3EFgcke>
- Iyengar, S., & Kinder, D.R. (1987). *News that matters: television and American opinion*. University of Chicago Press.
- Izquierdo-Castillo, J. (2012). Distribución online de contenidos audiovisuales: análisis de 4 modelos de negocio. *El profesional de la Información*, 1(24), 385–390. <https://doi.org/10.3145/epi.2012.jul.09>
- Izquierdo-Castillo, J. (2015). El nuevo negocio mediático liderado por Netflix: estudio del modelo y proyección en el mercado español. *El profesional de la Información*, 24(6), 819–826. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.2014>
- Izquierdo-Castillo, J. (2017). ¿Quién ve la televisión? Revisión del modelo generalista en el espacio mediático convergente. *Trípodos*, 40, 31–54. <https://bit.ly/3zgwFc8>
- Jacquinet, G. (1985). *La escuela frente a las pantallas*. Aique.
- Jaffe, M., Gullone, E., & Hughes, E.K. (2010). The roles of temperamental dispositions and perceived parenting behaviours in the use of two emotion regulation strategies in late childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 47–59. <https://doi.org/10-1016/j.appdev.2009.07.008>
- Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling. Technology review. <https://bit.ly/3wjINaf>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York University Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos: la cultura de la colaboración*. Paidós Ibérica.
- Jenkins, H. (2010). Piratas de textos: fans, cultura participativa y televisión. Paidós.
- Jiménez, J. (2002). *La invención del arte. El término Techné*. Teoría del arte; Tecnos-Alianza.

- Jiménez-Morales, M.L., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69–79. <https://bit.ly/3m9NbCQ>
- Jiménez-Morales, M.L., & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105–117. <https://doi.org/10.1174./0213411794078417>
- Jódar-Marín, J. Á. (2010). La era digital: nuevos medios, nuevos usuarios y nuevos profesionales. *Razón y Palabra*, 15(71). <https://bit.ly/3sLCSY8>
- Jordár-Marín, J.Á. (2019). Los nuevos formatos audiovisuales en los cibermedios: del reportaje televisivo al videonews. *Communication & Society*, 32(4), 63–75. <https://bit.ly/2D6VBZz>
- Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación*. The New Media Consortium. <https://bit.ly/2HdbWcW>
- Jung–Lee, S. (2009). Online Communication and adolescent social ties: Who benefits more from Internet use? *Journal of Computer – Mediated Communication*, 14, 509–531. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01451.x>
- Junta de Andalucía (2015). *Educación para proteger. Guía de formación TIC para padres y madres de menores de 3 a 11 años*. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. <http://bit.ly/1wOtPR>
- Jurado-Torres, A.A., & Sánchez-Campos, J.J. (2016). Adolescentes y las nuevas formas de relacionarse en la sociedad del conocimiento. *TEXTOS. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 18(2), 1–14. <https://doi.org/10.37467/gka-revciber.v18.1146>
- Justice, L.M., & Ezell, H.K. (1999). Vygotskian theory and its application to language assessment: An overview for speech-language pathologists. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 26, 111–118. https://doi.org/10.1044/cicsd_26_f_111
- Kantar Media (2013). *Anuario de Audiencia de Televisión 2013*. Kantar.
- Kaplan, A. (1964). *The conduct of inquiry: methodology for behavioural science*. San Francisco, University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Karbaum, G. (2018). *Periodismo y transmedia: narrativa, redes y contenido*. UCAL.
- Karim, J., & Shah, S.H. (2013). Ability emotional intelligence predicts quality of life beyond personality, affectivity and cognitive intelligence. *Applied Research Quality Life*, 9, 733–747. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9267-1>
- Keen, A. (2011). *The cult of the amateur: how blogs, MySpace, YouTube and the rest of today's user generated media are killing our culture*. Nicholas Brealey Publishing.
- Kemp, S. (2017). *Digital, Social and Mobile in 2017. We Are Social*. <https://bit.ly/3wkA0nu>
- Kendal, E., & Kendal, Z. (2015). Consent is Sexy: Gender, Sexual Identity and Sex Positivism in MTV's Young Adult Television Series Teen Wolf (2011). *COLLOQUY text theory critique*, 30.
- Kerlinger, F.N. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. Interamericana.

- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211–221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4–41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Korres, O., y Elempuru, I. (2016): Las preferencias de los adolescentes sobre los personajes televisivos de ficción seriada, *Trípodos*, 38, 141-159. <https://bit.ly/3sAL3Xr>
- Kroger, J. (2003). Identity development in adolescence. En G. Adams, & M. Berzonsky, M. (Eds.) *Blackwell handbook of adolescence*. (pp. 205–226). Blackwell.
- L'Engle, K., Brown, J.D. & Kenneavy, K. (2006). The mass media are an important context for adolescents' sexual behavior. *Journal of Adolescent Health*, 38(3), 186–192. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.03.020>
- Labora-González, J.J. (2017). Juventud y comunicación: un nuevo mundo. *Revista Simbiótica*, 4(2), 52–74. <https://bit.ly/39yjsP6>
- Lacalle-Zalduendo, C. (2011). La ficción interactiva: televisión y web 2.0. *Ámbitos*, 20, 87–113. <https://doi.org/10.12795/ambitos.2011.i20.05>
- Lacalle-Zalduendo, C. (2012). Género y edad en la recepción de la ficción televisiva contextos. *Comunicar*, 39(20), 111–118. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-01>
- Lacalle-Zalduendo, C. (Ed.) (2013). *Jóvenes y ficción televisiva: construcción de identidad y transmedialidad*. UOC Press.
- Lacalle-Zalduendo, C., & Castro, D. (2017): Representations of female sexuality in Spanish television fiction. *Convergencia*, 24(75), 45-64. <https://doi.org/drd9>
- Lacalle-Zalduendo, C., & Gómez, B. (2016). La representación de las mujeres trabajadoras en la ficción televisiva española. *Comunicar*, 47(2), 59–67. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-06>
- Lacalle-Zalduendo, Ch., & Hidalgo-Marí, T. (2016). La evolución de la familia en la ficción televisiva española. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 470–483. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1105>
- Lago-Martínez, S. (2012). Comunicación, arte y cultura en la era digital. *Resistencia. Exploración en la cultura digital*. Hekht Libros. <https://bit.ly/3sKon6Z>
- Langer, J. (1998). *Tabloid television: Popular Journalism and the "other news"*. Routledge.
- Langer, L.M., Zimmerman, R.S., Warheit, G.J., & Duncan, R.C. (2003). Decision making orientation and AIDS-related knowledge, attitudes and behaviours of Hispanic, African-American, and White Adolescents. *iHealth Psychology*, 3, 227–234. <https://doi.org/10.1037/0278-6122.12.3.227>
- Langman, L. (2005). From virtual public spheres to global justice: A critical theory of interworked social movements. *Sociological Theory*, 23(1), 42–74. <https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2005.-00242.x>
- Lara, L., & Ortega, I. (2016). Los consumidores de la Generación Z impulsan la transformación digital de las empresas. *Revista de Estudios de Juventud*, (114), 71-82. <https://bit.ly/3tgD96y>
- Larrégola-Bonastre, G. (1998). *De la televisión analógica a la televisión digital*. Libros de comunicación global.

- Lasagni, M.C., & Richeri, G. (2006). *Televisión y calidad: el debate internacional*. La Crujía.
- Lash, S. (2007). *Crítica de la información*. Amorrortu Editores.
- Lastra, A. (2016). El poder del prosumidor. Identificación de sus necesidades y repercusión en la producción audiovisual transmedia. *Icono 14*, 14(1), 71–94. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.902>
- Laudo, X. (2010). *La pedagogía líquida. Fuentes contextuales y doctrinales*. Universidad de Barcelona. <https://bit.ly/2QTCus>
- Lawson–Borders, G. (2006). *Media organizations and convergence: case studies of media convergence pioneers*. Lawrence Erlbaum.
- Leavis, F.R., & Thompson, D. (1959). *Culture and environment*. Chatto & Windus.
- León, B. (Coord.) (2012). *La televisión ante el desafío de Internet*. Comunicación Social.
- León, B. (2014). La televisión: un medio de información y entretenimiento en la encrucijada digital. En B. León. (Ed.). *Detrás de las cámaras. Un manual para profesionales de la televisión*. (pp. 13–22). Comunicación Social.
- Leonhardt, J. (2015). Going viral on YouTube. *Journal of digital & Social media marketing*, 3(1), 21 – 30. <https://bit.ly/3mfxJFI>
- Leung, L. (2013). Impacts of Net–generation attributes, seductive properties of the Internet, and gratifications obtained on Internet use. *Telematics and Informatics*, 20(2), 107–129. [https://doi.org/10.1016/s0736-5853\(02\)00019-9](https://doi.org/10.1016/s0736-5853(02)00019-9)
- Levy, D., Newman, N., Fletcher, R., Kaogeropoulos, A., & Nielsen, R.K. (2019). *Reuters Institute Digital News Report 2019*. Report of the Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://bit.ly/3D6NUOn>
- Ley Orgánica 1/1990, de 4 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, número 238, pp. 28927-28942. <https://bit.ly/3dnlXEZ>
- Ley Orgánica 17/2006, de 5 de junio, de la radio y la televisión de titularidad estatal. BOE, número 134, pp. 21207–21218. <https://bit.ly/3rH3atp>
- Ley Orgánica 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual. BOE, número 79, pp. 30157–30209. <https://bit.ly/3cGKHZR>
- Ley Orgánica 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual. BOE, número 163, pp. 1–92. <https://bit.ly/41DMFBC>
- Li, M., Zheng, C., Tang, X. & Sang, G. (2015). Exploring the natura of teacher-student interation in small-group discussions in a Chinese university setting. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 475–491. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0044-z>
- Lim, S. (Escritora), & Taylor, B. (Director), (2021, 17 de septiembre). Episode 4. (Temporada 3, Episodio 4). (Capítulo de serie de televisión). Por J. Campbell & B. Taylor (Productores ejecutivos). *Sex Education*. Eleven Film.
- Linares-Palomar, R., & Baraybar-Fernández, A. (2017). Empoderamiento del espectador cinematográfico: exhibición bajo demanda en España. *El profesional de la Información*, 26(1), 67–76. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.07>
- Livingstone, S.; Bober, M., & Helsper, E. (2005). *Inequalities and the digital divide in children and young people's Internet use: Findings from the UK Children go onlikne Project*. LSE Research Online.

- Llorca-Abad, G. (2015). Los contenidos audiovisuales transmediáticos ante los nuevos tipos de usuario. *Obra digital*, 8, 137–154. <https://bit.ly/3miHX7Z>
- Llorca-Abad, G. & Gamir Ríos, J. (2023). La sociedad de las turbas, la sociedad de la incomunicación. *In Mediaciones de la Comunicación*, 18(1), 43-65. DOI: <https://doi.org/10.18861/ic.2023.18.1>
- Longwell, T. (2014). *Americans addicted to binge viewing, willing to pay extra for it*. <https://bit.ly/2MpQmbx>
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Paidós.
- Lopera-Mármol, M. (2020). La semiótica como metodología para el estudio de la representación de las enfermedades mentales en las series de TV. Estudio de caso: My Mad Fat Diary. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci & L. Codina (Ed.), *Anuario de métodos de investigación en Comunicación Social*, 1 (pp. 106–116). DigiDoc–Universitat Pompeu Fabra. <https://doi.org/31009/metodos.2020.i01.10>
- López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., Vázquez-Cano, E., & López-Meneses, E.J. (2020). Análisis de la incidencia de la edad en la competencia digital del profesorado preuniversitario español. *Revista Fuentes*, 22(1), 75-87. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.07>
- López-Cepeda, A. M., y Tilli, N. (2022). Tratamiento informativo de la Covid-19 en el servicio audiovisual público. Comparativa entre los medios online RTVE.es y Francetvinfo.fr. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 13(1), 365- 382. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.10572>
- López-de-Ayala, M.C., Vizcaíno-Laorga, R., & Montes-Vozmediano, M. (2020). Hábitos y actitudes de los jóvenes ante las redes sociales: influencia del sexo, edad y clase social. *Profesional de la información*, 29(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.04>
- López-Iglesias, M., Tapia-Frade, A., & Ruiz-Velazco, C.M. (2023). Patologías y dependencias que provocan las Redes Sociales en los jóvenes nativos digitales. *Revista de Comunicación y Salud*, 13, 1–22. <https://doi.org/10.35669/rcys.2023.13.e301>
- López-Rodríguez, F. J. & Raya-Bravo, I. (2019). Teresa Fernández-Valdés and female-produced TV series in Spain: Cable Girls. *Feminist Media Studies*, 19(7), 962– 976. <https://doi.org/10.1080/14680777.2019.1667062>
- López-Sánchez, C., & García-del-Castillo-Rodríguez, J.A. (2017). La familia como mediadora ante la brecha digital: repercusión en la autoridad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 108–124. <https://doi.org/10.21501/22161201.1928>
- López-Sánchez, F., Etxebarria, I., Fuentes-Rebollo, M.J., & Ortiz, M.J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide.
- López-Mondéjar, L.M. (2018). El uso de la televisión en el hogar y en el aula de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 195–214. <https://doi.org/10.6018/j/324231>
- López-Rabadán, P. (2022). Framing studies evolution in the social media era. Digital advancement and reorientation of the research agenda. *Social Sciences*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.3390/socsci11010009>
- López-Romero, L. (2012). La alfabetización mediática a debate. Planteamiento didáctico de una dinámica de grupo en el ámbito universitario. *Icono 14*, 10(3), 85–99. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.184>

- López-Vidales, N., & Gómez-Rubio, L. (2012). Géneros, formatos y programas de televisión preferidos por los jóvenes. Análisis comparativo por comunidades autónomas. *Icono* 14, 10(3), 258–284. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.209>
- Lotz, A. (2007). *The television will be revolutionized*. New York University Press.
- Lorenzo, D., & Vaca, J. (Escritores), & Guindal, G. (Directora), (2022, 8 de abril). No puedes comprar mi amor. (Temporada 5, Episodio 6). (Capítulo de serie de televisión). Por C. Montero, D. Madrona, I. Juaristi & D. Betancor (Productores ejecutivos). *Élite*. Zeta Studios.
- Lozada, F., Halberstadt, P., Craig, A., Dennis, P., & Dunsmore, J. (2016). Parents' beliefs about children's emotions and parents' emotion-related conversations with their children. *Journal of Child & Family Studies*, 25(5), 1525–1538. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0325-1>
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2015, 14 de septiembre). Los peripatéticos. (Temporada 1, Episodio 1). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2015, 28 de septiembre). Maquiavelo. (Temporada 1, Episodio 3). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2015, 19 de octubre). Schopenhauer. (Temporada 1, Episodio 6). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2015, 23 de noviembre). Los sofistas. (Temporada 1, Episodio 11). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2015, 7 de diciembre). Nietzsche. (Temporada 1, Episodio 13). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2016, 19 de septiembre). Thomas Hobbs. (Temporada 2, Episodio 2). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2016, 17 de octubre). Hiparquía. (Temporada 2, Episodio 5). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2016, 31 de octubre). Judith Butler. (Temporada 2, Episodio 7). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2016, 14 de noviembre). Descartes. (Temporada 2, Episodio 9). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2016, 5 de diciembre). El taoísmo. (Temporada 2, Episodio 12). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2017, 18 de septiembre). Walter Benjamin. (Temporada 3, Episodio 1). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2017, 25 de septiembre). Adam Smith. (Temporada 3, Episodio 2). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.

- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2017, 9 de octubre). Karl Marx. (Temporada 3, Episodio 4). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2017, 23 de octubre). Hannah Arendt. (Temporada 3, Episodio 5). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2017, 6 de noviembre). Henry David Thoreau. (Temporada 3, Episodio 7). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2017, 13 de noviembre). Plotino. (Temporada 3, Episodio 8). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H. (Escritor), & Cortés, E. (Director), (2017, 27 de noviembre). Heidegger. (Temporada 3, Episodio 10). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, H., & Aguilar, L. (Escritores), & Cortés, E. (Director), (2015, 9 de noviembre). Guy Debord. (Temporada 1, Episodio 8). (Capítulo de serie de televisión). Por A. Montánchez (Productor ejecutivo), *Merlí*. Nova Veranda.
- Lozano, S. (2020). Mirada al pasado: Estereotipos y arquetipos de género en series históricas españolas (2011-2018). *Comunicación y Medios*, 29(41). <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2020.54276>
- Luzón-i-Fernández, V., & Ferrer, I. (2008). Espectáculo informativo en noticias de sociedad: el caso de Madeleine McCann. *Trípodos*, 22, 137–148. <https://bit.ly/3udgAiy>
- Mace, R. (2020). Reformulando lo ordinario: ciberespacio y educación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 32(2), 109-129. <https://doi.org/10.14201/teri.2247>
- Machup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton University Press.
- Madrona, D. & Salazar, R. (Director), (2018, 5 de octubre). Siempre es verano con el pepino en la mano. (Temporada 1, Episodio 5). (Capítulo de serie de televisión). Por C. Montero, D. Madrona, I. Juaristi & D. Betancor (Productores ejecutivos). *Élite*. Zeta Studios.
- Madrona, D. & Salazar, R. (Director), (2019, 6 de septiembre). 20 horas desaparecido. (Temporada 2, Episodio 1). (Capítulo de serie de televisión). Por C. Montero, D. Madrona, I. Juaristi & D. Betancor (Productores ejecutivos). *Élite*. Zeta Studios.
- Mainer-Blanco, B. (2006). El videojuego como material educativo: La Odisea. *Icono 14*, 7, 1–28. <https://doi.org/10.7195/ri14.v4i1.397>
- Malo-Cerrato, S. (2006). The impact of mobile phones in the life of adolescents aged 12–16 years old. *Comunicar*, 27, 105–112. <https://doi.org/10.3916/c27-2006-16>
- Mancini, P. (2004). *Vivir en la pantalla. Desordenamientos en una sociedad-audiencia que aprende*. Foro de Comunicación y Cultura, 11º Festival Latinoamericano de Vídeo de Rosario. <https://bit.ly/31D3EpN>
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital*. Paidós.

- Mañas-Pérez, A., & Roig-Vila, R. (2019). Las tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual. *Revista Internacional d'Humanitats*, 45, 75–86. <https://bit.ly/3rl2SCC>
- Marcos-Ramos, M. & Moreno-Méndez, M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Disertaciones: Anuario electrónico en estudios en Comunicación Social*, 13(1), 97–117. <http://bit.ly/3puBisf>
- Marfil-Carmona, R. (2013). Interactividad digital y estrategias narrativas en la publicidad audiovisual de Manos Unidas y Unicef. *Historia y comunicación social*, 18, 169–181. <https://doi.org/10.5209/rev:HICS.2003.v18.43957>
- Marín, C. (2010). El infoentretenimiento en televisión: del límite al espectáculo". En A. Salgado. (Coord). *Creatividad en televisión. Entretenimiento y ficción*. (p. 111–136). Fragua.
- Marín-Tejeda, M., Robles-García, R., González-Forteza, C., & Andrade-Palos, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala "Dificultades en la regulación emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, 35(6), 521–526. <https://bit.ly/3sHSSu9>
- Marina, J.A., & Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende*. Santillana. <https://bit.ly/3rF82Px>
- Marinac, J., Ozanne, A. & Woodyatt, G. (2004). Talking to children: The within-classroom nature of everyday adult language input in the early childhood education environment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 6(4), 237–246. <https://doi.org/10.1080/14417040400010025>
- Marinelli, A. & Andò, R. (2016). *La nuova centralità televisiva. Schermi, contenuti, pratiche delle audience connesse*. Osservatorio Social TV. Università della Sapienza. <https://bit.ly/3kogz60>
- Markov, C., & Yoon, Y. (2021). Diversity and age stereotypes in portrayals of older adults in popular American primetime television series. *Ageing and Society*, 41(12), 2747–2767. <https://doi.org/10.1017/S0144686X20000549>
- Marquès-Graells, P. (2000). Videojuegos. Las claves del éxito. *Cuadernos de pedagogía*, 291, 55–62. <https://bit.ly/2PiZ2mo>
- Márquez-Cervantes, M.C., & Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 221–235. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.232.941>
- Marrero, A. (2007). La sociedad del conocimiento: una revisión teórica de un modelo de desarrollo posible para América Latina. *Arxius*, 7, 63–73. <https://bit.ly/3sHAq55>
- Marta-Lazo, C. (2008). La competencia televisiva en el currículo escolar. *Zer*, 13(25), 107–120. <https://bit.ly/3ud1Yzt>
- Marta-Lazo, C. (2017). Los jóvenes en la cultura digital. *Revista internacional de comunicación y desarrollo*, 5, 23–28. <https://doi.org/10.15340/ricd.2.5.3563>

- Marta-Lazo, C. (2018). El marco teórico de la alfabetización mediática: Orígenes, fundamentos y evolución conceptual. En C. Fuente-Cobo, C. García-Galera, & C. Camilli-Trujillo (Eds.), *La educación mediática en España: Artículos seleccionados* (pp. 47-54). Universitas. <https://bit.ly/3PTOxQW>
- Marta-Lazo, C.M., & Grandío-Pérez, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Comunicación y Sociedad*, 26(2), 114–130. <https://bit.ly/31Ejj8o>
- Mateos-Pérez, J. (2021): Modelos de renovación en las series de televisión juveniles de producción española. Estudio de caso de Merlí (TV3, 2015) y Skam España (Movistar, 2018). *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar De Estudios De Comunicación Y Ciencias Sociales*, 32, 143–157. <https://doi.org/gznb>
- Martín, G. (2015). *Understanding social movements*. Routledge.
- Martín-García, A., López-Carmona, M., & Victoria-Mas, J. S. (2022). Plataformas de contenidos audiovisuales y el *product placement*: el caso Netflix. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 13(1), 417-440. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.20792>
- Martínez, F. (1992). Producción de vídeo y televisión con fines educativos y culturales. En J. De Pablos, & C. Gortari. (Eds.). *Las nuevas tecnologías de la información en la comunicación*. (pp. 77–99). Alfar.
- Martínez-Pons, M. (1998). Parental inducement of emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 18, 3–23. <https://doi.org/10.2190/U2LJ-3B8U-M9MG-DMJG>
- Martínez-Martín, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de educación, número extraordinario*, 15–19. <https://bit.ly/2Pj1f1a>
- Martínez-Martín, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 68(2), 9–16. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68201>
- Martínez-González, R.A. (2009). *Programa–guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Ministerio de Sanidad y Política Social de España. <https://bit.ly/3fBQj9o>
- Martínez-González, R.A., Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., & Becedóniz-Vázquez, V. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program–Guide to develop emotional competences. *Psychosocial Intervention*, 25, 111–117. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.04.001>
- Martínez-Sánchez, I., Goig-Martínez, R.M., Álvarez-Rodríguez, J., & Fernández-Cruz, M. (2020). Factors contributing to mobile phone dependence amongst young people-Educational implications. *Sustainability*, 12(6), 2554. <https://doi.org/10.3390/su12062554>
- Martino, B. (2019). *Adolescenti e sessualità. Il ruolo dei teen drama*. Meltemi Editores.
- Masanet, M.J. (2016). Pervivencia de los estereotipos de género en los hábitos de consumo mediático de los adolescentes: drama para las chicas y humor para los chicos. *Cuadernos.info* 39, 39–53. <https://doi.org/10.7764/cdi.39.1027>
- Masanet, M.J. (2014). *Representació mediàtica i interpretació adolescent de la sexualitat i la relació amorosa en la ficció seriada*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra. <https://bit.ly/2R07ZkT>

- Masanet, M.J., & Buckingham, D. (2015). Advice on life? Online fan forums as a space for peer-to-peer sex and relationships education. *Sex Education, Sexuality, Society and Learning*, 15(5), 489–499. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.934444>
- Masanet, M. J., & Fedele, M. (2019). El “chico malote” y la “chica responsable”: modelos aspiracionales y representaciones juveniles en las teen series españolas. *Palabra clave*, 22(2). <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.2.5>
- Mason, B.A., Hajovsky, D.B., McCune, L.A., & Turek, J.J. (2017). Conflict, closeness, and academic skills: A longitudinal examination of the teacher–student relationship. *School Psychology Review*, 46(2), 177–189. <https://doi.org/10.17105/spr.2017-0020.v46-2>
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Masuda, Y. (1981). *The Information Society: As Post-Industrial Society*. IIS.
- Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Fundesco, Tecnos.
- Mateos-Pérez, J. (2021). Modelos de renovación en las series de televisión juveniles de producción española. Estudio de caso de Merlí (TV3, 2015) y Skam España (Movistar, 2018), *Doxa.Comunicación*, 32, 143-157. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n32a7>
- Mateos-Pérez, J., Lacalle, C., & Rocha, S.M. (2022). Audiencias, público, consumo, recepción y representaciones sociales en la ficción televisiva. *Comunicación y Sociedad*, 1–5. <https://doi.org/10.32870/cys.v2022.8540>
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, & Sluyter, D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. (pp. 3–34). Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-on, & J. Parkes. (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence. New ability or electric traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- McDougall, J., Brites, M.J., Couto, M.J., & Lucas, C. (2019). Digital literacy, fake news and education. *Cultura y Educación*, 31(2), 203–212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632>
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Paidós.
- McLuhan, M. (1993). *La galaxia Gutenberg*. Círculo de lectores.
- Medina, M. (2009). *Calidad y contenidos audiovisuales*. Eunsa.
- Medina, M., Herrero, M. & Portilla, I. (2019). La evolución del mercado de la televisión de pago y del perfil de los suscriptores. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1761–1780. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1409>
- Medina-Cambrón, A. & Ballano-Macías, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de educación*, 369, 135–158. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293>

- Medrano-Samaniego, C. (2008). ¿Qué valores perciben los adolescentes en sus programas preferidos de TV? *Comunicar*, 16(31), 387–392. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-023>
- Medrano-Samaniego, C., Aierbe, A., & Orejudo, S. (2009). El perfil de consumo televisivo en adolescentes: diferencias en función del sexo y estereotipos sociales. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32(3), 293–306. <https://doi.org/10.1174/021037009788964150>
- Medrano-Samaniego, C., & Cortés-Pascual, A. (2008). ¿Persisten los estereotipos sociales en la dieta televisiva de los adolescentes? *Comunicar*, 16(31), 381–386. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-022>
- Medrano-Samaniego, C., Martínez-de-Moretín, J.I., & Apodaca, C. (2015). Perfiles de consumo televisivo: un estudio transcultural. *Educación XX1*, 18(2), 305–321. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14606>
- Meier, L.K., & Oros, L.B. (2012). Percepción de las prácticas parentales y experiencias de emociones positivas en adolescentes. *Revista de Psicología*, 8(16), 73–84. <https://bit.ly/3m9LBRH>
- Mendoza-Ruano, J., & Caldera-Serrano, J. (2014). Umbrales para la determinación de la brecha digital: comparativa entre regiones desarrolladas. *Transinformação*, 26(2), 125–132. <https://doi.org/10.1590/0103-37862014000200002>
- Menéndez, M. I., Figueras-Maz, M., & Núñez, B. (2017): Consumo y percepción juvenil sobre la ficción seriada televisiva: influencia por sexo y edad, *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 369–394. <https://doi.org/f37j>
- Mercer, N. (2010). The analysis of the classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Education Psychology*, 1, 1–14. <https://doi.org/10.1348/000709909x479853>
- Mesquita-Romero, W.A., Fernández-Morante, M.C., & Cebreiro-López, B. (2022). Alfabetización mediática crítica para la mejora de la competencia del alumnado. *Comunicar*, 30(70), 47–57. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>
- Mestre-Escrivá, M., Tur-Porcar, A., Samper-García, P., & Latorre, A. (2011). Inestabilidad emocional y agresividad: Factores predictores. *Ansiedad y estrés*, 16(1), 33–45. <https://bit.ly/3cJ93Cd>
- Mir, M.A., Errázuriz, M.I., Kimber, D., & Santa, I. (2008). Una propuesta para medir la calidad en la televisión en abierto. *Revista de comunicación*, 7, 56–80. <https://bit.ly/2PQLeix>
- Medrano-Samaniego, C. (2008). ¿Qué valores perciben los adolescentes en sus programas favoritos de televisión? *Comunicar*, 31, 387–392. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-023>
- Medrano-Samaniego, C. (2008). Televisión y educación: del entretenimiento al aprendizaje. *Teoría de la educación, revista interuniversitaria*, 20, 205–224. <https://doi.org/10.14201/990>
- Medrano-Samaniego, C., & Cortés-Pascual, A. (2008). ¿Persisten los estereotipos sociales en la dieta televisiva de los adolescentes? *Comunicar*, 16(31), 381–386. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-022>

- Melendro-Estefanía, M. (2014). Transitar a la vida adulta cuando se es joven y vulnerable: estrategias de actuación en una sociedad de crisis. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 1, 31–42. <https://bit.ly/3dqIFvV>
- Middaugh, E., & Kahne, J. (2013). Nuevos medios como herramienta para el aprendizaje cívico. *Comunicar*, 40(19), 99–108. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-10>
- Miller, V. (2008). New media, networking and phatic culture. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 14(4), 387–400. <https://doi.org/10.1177/1354856508094659>
- Molina-Santonja, M. D. (2020). Análisis de la capacidad formativa de la televisión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38(2), 87–112. <https://doi.org/10.14201/et202038287112>
- Monje-Álvarez, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana.
- Montalvo, P., & Albarado, T. (2019). *Análisis de la migración de los canales de televisión de señal analógica ecuatoriana a plataformas digitales a través del avance tecnológico y hábitos de consumo del espectador*. (Tesis de Pregrado). Universidad Estatal de Milagro. <https://bit.ly/3TjUXKq>
- Monteiro, D., & Duarte, E. (2011). Universos fílmicos dinámicos: estrategias narrativas para novias mídias e televisão digital interactiva. *Revista Geminis*, 2(2), 215–237. <https://bit.ly/3W5iWhW>
- Montemayor-Ruiz, F.J. (2015). *La retransmisión televisiva de los eventos mediáticos en la era digital*. Tesis doctoral. Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/31DcUKz>
- Montenegro, S., Oyanedel, R., Vallejos, W., de-la-Paz, M., & Aliste, P. (2010). *Tipología de géneros. Orientaciones para la codificación de la programación televisiva*. Consejo Nacional de Televisión (CNTV).
- Montero, C. (Escritor), & de-la-Orden, D. (Director), (2018, 5 de octubre). Siempre es verano con el pepino en la mano. (Temporada 1, Episodio 5). (Capítulo de serie de televisión). Por C. Montero, D. Madrona, I. Juaristi & D. Betancor (Productores ejecutivos). *Élite*. Zeta Studios.
- Montero, C., & Madrona, D. (Escritores), & Salazar, R. (Director), (2018, 5 de octubre). Bienvenidos. (Temporada 1, Episodio 1). (Capítulo de serie de televisión). Por C. Montero, D. Madrona, I. Juaristi & D. Betancor (Productores ejecutivos). *Élite*. Zeta Studios.
- Montero-Rivero, Y. (2006). *Seriales, adolescentes y estereotipos. Lectura crítica de "Al salir de clase"*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Montero-Rivero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Gedisa.
- Monzoncillo, J.M. (2011). Las nuevas televisiones: personalización e individualización. (pp. 93–101). En J.M. Monzoncillo (Coord.) *La televisión etiquetada: nuevas audiencias, nuevos negocios*. Ariel.
- Moral, M.V., & Fernández, S. (2019). Uso problemático de Internet en adolescentes españoles y su relación con autoestima e impulsividad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), 103–119. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5029>

- Moral-de-la-Rubia, J., & Ortiz-Morales, M.H. (2011). Modelos predictivos de conducta disocial por sexos en dos colonias populares. *Salud mental*, 34, 227–235. <https://bit.ly/39zTnPt>
- Morejón-Llamas, N. (2020). Estereotipos de género y ciberbullying en las series de ficción adolescentes: un análisis comparativo de *Gossip Girl*, *Pretty Little Liars* y *Get Even*. *Fonseca, Journal of Communication*, 21, 124–145. <https://doi.org/10.14201/fjc202021125145>
- Moreno-Acosta, A.M. (2014). ¿Banalidades virales? Algunas consideraciones acerca de “vídeos divertidos” en YouTube. *Comunic@red*, 1(1). <https://bit.ly/3cF2ccl>
- Moreno-Hernández, A. (2009). *El desenvolupament durant l'adolescència*. UOC.
- Moreno-Hernández, A., & del-Barrio, C. (2005). *La experiencia adolescente. La búsqueda de un lugar en el mundo*. Aique.
- Morley, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Amorrortu.
- Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers, S.S., & Robinson, L.R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Morsy, Z. (1984). *La educación en materia de educación*. UNESCO.
- Moyer-Gusé, E. (2008). Toward a theory of entertainment persuasion: Explaining the persuasive effects of entertainment–education messages. *Communication Theory*, 18(3), 407–425. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2008.00328.x>
- Muñoz, J.J., & Pedrero, L.M. (1996). *La televisión y los niños*. Cervantes.
- Muñoz, S., Vega, Z., Berra, E., Nava, C., & Gómez, G. (2015). Asociación entre estrés, afrontamiento, emociones e IMC en adolescentes. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 11–29. <https://bit.ly/3uep48V>
- Muñoz-Carrión, A. (2007). Tácticas de comunicación juvenil. Intervenciones estéticas. *Culturas y lenguajes juveniles. Revista de estudios de juventud*, 78, 11–23. <https://bit.ly/3cFiCSq>
- Muñoz-Rodríguez, J.M., Torrijos-Fincias, P., Serrate-González, S., & Murciano-Hueso, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 457-475. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-07>
- Napoli, P.M. (2010). *Audience evolution. New technologies and the transformation of media audiences*. Columbia University Press.
- Navarro-Robles, M., & Vázquez-Barrio, T. (2020). El consumo audiovisual de la Generación Z. El predominio del vídeo online sobre la televisión tradicional. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, 50, 10–30. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i50.02>
- Negroponte, N. (2000). *El mundo digital. El futuro que ha llegado*. Ediciones B.
- Neira-Piñeiro, M.R., Sierra-Arizmendiarieta, B. & Pérez-Ferra, M. (2018). La competencia comunicativa en el grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como referencia – marco para su análisis y evaluación. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 881–898. <https://doi.org/10.5209/RCED.54145>

- Nesi, J., Johnson, S.E., Alteus, M., Hunt, J., & Wolff, J. (2020). 13 Reasons Why: Perceptions and Correlates of Media Influence in Psychiatrically Hospitalized Adolescents. *Archives of Suicide Research*. <https://doi.org/10.1080/13811118.2020.1779155>
- Noguera-Vivo, J., Villi, N., Nyiro, N., De Blasio, E., & Bourdaa, M. (2014). The role of media industry when participations is a product. En N. Carpentier, K. Schrøder. & L. Hallett. (Eds.). *Audience Transformations. Shifting Audience Positions in Late Modernity* (pp. 172-190). Routledge.
- Noguera-Vivo, J.; Martínez-Sánchez, J., Nicolás-Ojeda, M., Pérez-Escolar, M., Gómez-Company, A., Grandío-Pérez, M.M., Hernández-Gómez, F. & Sánchez-Cobarro, P.H. (2013). *Economía de la participación*. Fundación EOI.
- Notley, T. (2009). Young people, online networks, and social inclusion. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 1208–1227. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01487.x>
- Nunn, L. (Escritora), & Taylor, B. (Director), (2020, 17 de enero). Episode 7. (Temporada 2, Episodio 7). (Capítulo de serie de televisión). Por J. Campbell & B. Taylor (Productores ejecutivos). *Sex Education*. Eleven Film.
- Nunn, L. (Escritora), & Taylor, B. (Director), (2021, 17 de septiembre). Episode 8. (Temporada 3, Episodio 8). (Capítulo de serie de televisión). Por J. Campbell & B. Taylor (Productores ejecutivos). *Sex Education*. Eleven Film.
- Nunn, L., & Seabright, A. (Escritoras), & Taylor, B. (Director), (2021, 17 de septiembre). Episode 3. (Temporada 3, Episodio 3). (Capítulo de serie de televisión). Por J. Campbell & B. Taylor (Productores ejecutivos). *Sex Education*. Eleven Film.
- Núñez, L., Torrecillas-Lacave, T., & Irisarri-Núñez, J.A. (2018). Audiencias y redes: pautas de consumo de industria cultural en España. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 25(1), 421–441. <https://doi.org/10.5209/ESMP.63738>
- Núñez-Domínguez, T. (2009). Las familias y los medios de comunicación. En T. Loscertales-Abril, & T. Núñez-Domínguez. (Coords.). *Familias y medios de comunicación. Propuestas para un consumo responsable y evitar la adicción*. (pp. 8–36). Eduforma.
- Ocaña, A. (Escritora) & Torregrossa, J. (Director), (2020, 13 de marzo). Ander. (Temporada 3, Episodio 3). (Capítulo de serie de televisión). Por C. Montero, D. Madrona, I. Juaristi & D. Betancor (Productores ejecutivos). *Élite*. Zeta Studios.
- Ocaña, A. (Escritora), & Guindal, G. (Directora), (2021, 18 de junio). Soy una... (Capítulo de serie de televisión). Por C. Montero, D. Madrona, I. Juaristi & D. Betancor (Productores ejecutivos). *Élite*. Zeta Studios.
- OCDE (2011). PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and performance. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- OCDE (2013). Education today 2013: The OECD Perspective. OECD. https://doi.org/10.1787/edu_today-2013-3n
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). Salud para adolescentes. Una segunda oportunidad en la segunda década. *Informe sobre la salud en el mundo*. <https://bit.ly/2PMwbXh>

- Oristrell, J. (Escritor) & Oristrell, J. (Directora), (2021, 21 de octubre). Melapela. (Temporada 2, Episodio 1). (Capítulo de serie de televisión). Por M.Á. Bernardeau, M. Díaz, & J. Oristrell (Productores ejecutivos). *HIT*. TVE.
- Oristrell, J., & García-Serrano, Y. (Escritores) & Trapé, E. (Directora), (2021, 4 de noviembre). Consiento. (Temporada 2, Episodio 3). (Capítulo de serie de televisión). Por M.Á. Bernardeau, M. Díaz, & J. Oristrell (Productores ejecutivos). *HIT*. TVE.
- Oristrell, J., & García-Serrano, Y. (Escritores) & Menárguez, P. (Director), (2021, 18 de noviembre). Ilusión. (Temporada 2, Episodio 5). (Capítulo de serie de televisión). Por M.Á. Bernardeau, M. Díaz, & J. Oristrell (Productores ejecutivos). *HIT*. TVE.
- Oristrell, J., & García-Serrano, Y. (Escritores) & Oristrell, J. (Director), (2021, 15 de diciembre). Corazón. (Temporada 2, Episodio 9). (Capítulo de serie de televisión). Por M.Á. Bernardeau, M. Díaz, & J. Oristrell (Productores ejecutivos). *HIT*. TVE.
- Oros, L.B. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de psicología*, 30(2), 522–529. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158361>
- Orozco-Gómez, G., Torres-Espinoza, G., & Francés, M. (2016). *TVmorfosis 5. La creatividad en la era digital*. Productora de Contenidos Culturales Sagahón Repoll.
- Orozco-Gómez, G.; Navarro-Martínez, E., & García-Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, 19(38), 67–74. <https://doi.org/10.3916/c38-2012-02-07>
- Orrantía-Herrán, A. (2018). La triple secuencia multiplataforma y la audiencia social en COPE. La narración distribuida de contenidos en la antena, la web, redes sociales y alertas a teléfono móvil durante el Día de la Radio en *Herrera en COPE*. *Hipertext.net*, 16, 43–50. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2018.i16.08>
- Ortega-y-Gasset, J. (1991). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* Ediciones Encuentro.
- Ortega-Ruiz, R., Casas, J.A., & Del Rey, R. (2014). Hacia el constructo de ciberconvivencia. *Infancia y Aprendizaje*, 37(3), 602–628. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.957537>
- Ortiz-Sobrinó, M.A., & Montemayor-Ruiz, F.J. (2014). Publicidad dinámica y plataformas digitales. *Brand placement* en espacios públicos y transmisiones deportivas en televisión. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 99, 94–103. <https://bit.ly/3sVHDPf>
- Ortiz, R., & Brooks, M.E. (2014). Getting What They Deserve? Consequences of Sexual Expression by Central Characters in Five Popular Television Teen Dramas in the United States. *Journal of Children and Media*, 8(1), 40–52. <https://doi.org/10.1080/17482798.2014.863477>
- Ossa-Cornejo, C., Navarrete-Acuña, L., & Jiménez-Figueroa, A. (2014). Estilos parentales y calidad de vida familiar en padres y madres de adolescentes de un establecimiento educacional de la ciudad de Chillán (Chile). *Investigación & Desarrollo*, 22(1), 19–37. <https://doi.org/10.14482/indes.22.1.5144>
- Osterwalder, A., & Pigneur, J. (2011). *Generación de modelos de negocio*. Deusto.

- Osuna-Acedo, S., Gil-Quintana, J., & Cantillo-Valero, C. (2018). La construcción de la identidad infantil en el Mundo Disney. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1284–1307. <https://doi.org/10.4185/RLCS2018-1307>
- Palacio-Arranz, M. (2001). *Historia de la televisión en España*. Gedisa Editorial.
- Palomares-Sánchez, P.; Hidalgo-Marí, T. & Segarra-Saavedra, J. (2022). El consumo de alcohol, tabaco y drogas en los jóvenes: un estudio sobre las *teen series* españolas recientes (2015-2021). *Dígitos. Revista de Comunicación Digital*, 8, 231-250. <https://doi.org/10.7203/rd.v1i8.227>
- Panorama Audiovisual (2017). *El marco legal y el papel de las productoras ante los servicios OTT*. Panorama Audiovisual. <https://bit.ly/3wi6zCv>
- Pantoja-Chaves, A. (2011). Los nuevos medios de comunicación social: las redes sociales. *Tejuelo*, 12, 218 – 226. <https://bit.ly/2R1aO5d>
- Paolini, P.V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P.V. Paolini, M.C. Rinaudo, & A. González-Fernández. (Coord.). *Cuestiones en psicología educativa*. (pp. 83–132). Sociedad Latina de Comunicación Social. <https://bit.ly/31EaGur>
- Paradela-González, L. (2001). *Una metodología para la gestión de conocimientos*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Parejo-Cuéllar, M., Vizcaíno-Verdú, A., de-Casas-Moreno, P. (2022). Agenda-Setting invertida: ciudadanía juvenil (in)formada en redes sociales. *Icono 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 20(2). <https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1869>
- Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., Bond, B.J., & Hogan, M.J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321–1330. <https://bit.ly/3mdARII>
- Patch, H. (2018). *Which Factors Influence Generation Z's Content Selection in OTT TV?: A Case Study*. Tesis doctoral. School of Electrical Engineering and Computer Science. <https://bit.ly/3EZv65Z>
- Pauloni, S., Novomisky, S., Codoni, M.F., & Gómez, A.J. (2016). Argentina televisión educativa: nuevos debates y formatos En S. Novomisky, S., & M. Américo. (Coord.). *Convergencia. Medios, tecnología y educación en la era digital*. (pp. 47–72). EDULP.
- Peach, H.D., & Gaultney, J.F. (2013). Sleep, impulse control, and sensation-seeking predict delinquent behaviour in adolescents, emerging adults, and adults. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 293–299. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.012>
- Pedraja-Rejas, L. (2017). Desafíos para la gestión pública en la sociedad del conocimiento. *Interciencia*, 42(3), 145. <https://bit.ly/3dqq0jU>
- Pedrero-Esteban, L.M., & Herrera-Damas, S. (2017). La notificación *push* como estrategia informativa de la radio en el entorno digital. *El profesional de la Información*, 26, 6, 1100–1107. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.nov.09>
- Peiró-y-Gregori, S. (2000). *Educación en función de los valores*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pena, L.L. (2015). Breaking binge: Exploring the effects of binge watching on television viewer reception. En *Dissertations-ALL*. Paper 283. <https://bit.ly/2Xnn7XH>
- Penty, A.J. (2004). *Post Industrialism*. Kessinger Publishing.

- Peral-Peral, B., Arenas-Gaitán, J. & Villarejo-Ramos, A.F. (2015). From digital divide to psycho – digital divide: Elders and online social networks. *Comunicar*, 45, 57–64. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-06>
- Percival, F. & Ellington, H. (1984). *A handbook of educational technology*. Kogan Page.
- Pérez, C. (1989). Las nuevas tecnologías: una visión de conjunto. *Estudios internacionales*, 19(76), 420–459. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2011.15690>
- Pérez, C. (2009). *Modelo para perfeccionar la competencia pedagógica de los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Benemérita*. Universidad de Puebla. Tesis doctoral. Universidad de Camagüey.
- Pérez, J.M., & Baena, G. (2010). España. En J.M. Pérez-Tornero, & L. Vilches. (Coord.). *Libro blanco sobre la televisión educativa y cultural en Iberoamérica*. (pp. 141–160). Gedisa.
- Pérez-Escoda, N., & Pellicer-Royo, I. (2009). *Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia*. I Jornadas de Tutoría a l'ESO al segle XXI. Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3ufNKxM>
- Pérez-González, J.C. (2011). Ability, stable self-perceptions, and competence are not the same thing: The case of 3 emotional intelligences. *Paper presented at the 15th Biennial Inteligencia emocional en educación. Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences (IS-SID)*. Londres, 25–28 de julio de 2011.
- Pérez-Huerta, P., Edo-Solana, M.D. & Poveda-Andrés, J.J. (2018). *Cuadernos de Gestión Sanitaria. Número 4. Datos de Vida Real y Macrodatos: su incorporación a la evaluación*. Fundación Gaspar Casal
- Pérez-Martínez, V.M., Aparicio-Vinacua, B. & Rodríguez-González, M.D. (2020). Acoso escolar, violación y suicidio en Twitter: segunda temporada de «Por trece razones». *Vivat Academia*, 153, 137-168. <https://doi.org/10.15178/va.2020.153.137-168>
- Pérez-Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Editorial Desclee de Brouwer.
- Pérez-Rodríguez, A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25–34. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-02-02>
- Pérez-Rodríguez, A., & Delgado-Ponce, Á. (2015). La enseñanza obligatoria ante un entorno digital. El grado de competencia mediática del alumnado. En A. Fueyo-Gutiérrez, J.M. Pérez-Tornero, & C. Rodríguez-Hoyos. (Coords.). *Los territorios de la educación mediática. Experiencias en contextos educativos*. (pp. 27–39). UOC.
- Pérez-Rodríguez, A., Ramírez-García, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619–630. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>
- Pérez-Tornero, J.M. (2009). El nuevo horizonte europeo de la alfabetización mediática. *Telos*, 79, 6–7. <https://bit.ly/3BWbD4r>
- Petrides, K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(97\)85592-4](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(97)85592-4)

- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Petrides, K.V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273–279. <https://doi.org/10.1348/0007126X120618>
- Pi-Tzong, J., Hsi-Peng, L., & Tzu-Chuan, C. (2012). Measuring the perception discrepancy of the service quality between provider and customers in the Internet protocol television industry. *Total Quality Management* 23(8), 981–995. <https://doi.org/10.1080/14783363.2012.661135>
- Pilleux, M. (2006). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, 36, 143–152. <https://doi.org/10.4067/s0071-17132001003600010>
- Pindado, J. (2005). Resultados de un estudio con jóvenes de Málaga. Los medios de comunicación en la sociedad adolescente. *Telos*, 62, 14–20. <https://bit.ly/3N7ljf8>
- Pintado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer, Revista de Estudios de Comunicación*, 21, 11–22. <https://bit.ly/3rldi52>
- Piñeiro-Otero, T., & Costa-Sánchez, C. (2013). De series españolas de éxito a producciones audiovisuales transmediáticas. Análisis de Águila Roja, El Barco y Amar en tiempos revueltos. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, 925–934. https://doi.org/10.5209/rev._ESMP.2013.v19.42175
- Piriz, R. (2006). El impacto de Internet en el consumo de televisión. *Actas 22º Seminario AEDEMO sobre Audiencia de Televisión*. Sevilla. <https://bit.ly/3dxk8We>
- Plazas, E., Morón-Cortes, M., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza-López, S. & Patiño, C.D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357–369. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy8-2.ricp>
- Polo-Roca, A. (2020). Sociedad de la Información, Sociedad Digital, Sociedad de Control. *Inguruak*, 68, 50–77. <https://bit.ly/2SeCfpq>
- Polou, M. (2017). Students' emotional and behavioral difficulties. The role of teachers' social and emotional learning and teacher–student relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 72–89. <https://doi.org/10.1037/e573262013-064>
- Pompa, Y.C., & Pérez, I.A. (2018). El desarrollo de la comunicación, desde su condición de habilidad profesional, en estudiantes de carreras pedagógicas. *Revista Conrado*, 14(61), 45–52. <https://bit.ly/3f3srOf>
- Pompa-Montes-de-Oca, Y.C., & Pérez-López, I.A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), 160–167. <https://bit.ly/3IFD9oH>
- Pöntinen S., & Rätty-Záborszky, S. (2020). Pedagogical aspects to support students' evolving digital competence at school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 182–196. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735736>
- Positive Varilux (2016). Generación X, ¿cómo reconocerla? <https://bit.ly/3TYY7Dk>

- Potter, W.J. (2014). *Media literacy*. Sage Publications.
- Porat, M. (1997). *The information economy: Definition and Measurement*. U.S. Government Printing Office.
- Pozzi, S., & Ferrer, T. (2018). *Las series dan un vuelco al mercado de la televisión*. El País. <https://bit.ly/3vPsNxd>
- Prado, E. (2003). *La espectacularización de la realidad*. GECA.
- Prats-Gil, E. (2005). Pedagogía líquida per a una educació sòlida: a propòsit de Bauman. *Temps d'Educació*, 28, 37–324. <https://bit.ly/31Sf3SZ>
- Pratten, R. (2011). *Getting started in transmedia storytelling. A practical guide for beginners*. Createspace.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://bit.ly/31BDfZs>
- Prieto, M. (2018). *Netflix producirá más películas que los grandes estudios de Hollywood*. <https://bit.ly/3cl1Br1>
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A.M., Maltby, J., Eades, J.F., & Linley, P.A. (2015). Gimnasia para las fortalezas: impacto de una intervención basada en las fortalezas del carácter sobre la satisfacción con la vida y el bienestar de los adolescentes. *RET, Revista de Toxicomanías*, 75, 10–23. <https://bit.ly/39y26Si>
- Pross, H. (1972). *Introducción a la ciencia de la comunicación*. Editorial Anthropos.
- Pulido-Díaz, A. (2005). *Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa en alumnos de 6º grado de la escuela primaria en Pinar del Río*. Tesis doctoral. ISP “Rafael María de Mendive”.
- Pulido-Díaz, A., & Pérez-Viñas, V.M. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones. *Mendive*, 2(3), 160–167. <https://bit.ly/3dpODNv>
- Puro Marketing (2014). El consumo del vídeo online se dispara y crece un 43% con respecto al año pasado. <https://bit.ly/2EQ1jwK>
- Queiroga, A. (2007). “O que é Edutretenimiento?”. <https://cutt.ly/CenTT32>
- Quinn, S. (2005). Convergence's fundamental question. *Journalism Studies*, 6(1), 29–38. <https://bit.ly/3zgyANS>
- Quintana-Cabanas, J.M. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. En L.O.G.S.E. Perfiles para una nueva educación. ICE de la Universidad de Granada. pp.15–26.
- Quintana-Cabanas, J.M. (2005). *Pacifismo, cultura social e interculturalidad. Perspectivas desde la educación*. PPU. <https://bit.ly/2QUXpvn>
- Quintás-Froufe, N. & González-Neira, A. (2016). Consumo televisivo y su medición en España: camino hacia las audiencias híbridas. *El profesional de la Información*, 25(3), 376–383. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.may.07>
- Quintás-Froufe, N. & González-Neira, A. (2015). *La participación de la audiencia en la televisión: de la audiencia activa a la social*. AIMC.
- Quintás-Froufe, N., & González-Neira, A. (2014). Audiencias activas: participación de la audiencia social en la televisión. *Comunicar*, 23(43), 83–90. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-08>

- Raimundi, M., Molina, M., Leibovich, N., & Schmidt, V. (2017). La comunicación entre padres e hijos: su influencia sobre el disfrute y el *flow* adolescente. *Revista de Psicología*, 26(2), 1–14. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46881>
- Ramasubramanian, S. (2010). Television viewing, racial attitudes, and policy preferences. Exploring the role of social identity and intergroup emotions in influencing support for affirmative action. *Communication Monographs*, 77(1), 102–120. <https://doi.org/10.1080/03637750903514300>
- Ramírez-Alvarado, M. M., & de-Casas-Moreno, P. (2019). Nuevos medios y viejas retóricas: arquetipos en las ficciones narrativas. En L.M., Romero Rodríguez, & D.E. Rivera Rogel, (Eds.). *La comunicación en el escenario digital* (pp. 671–697). Pearson.
- Ramírez-Montoya, M.S. (2012). Academic networks and knowledge construction. *Revista Española de pedagogía*, 70(251), 27–44. <https://bit.ly/3fDR0Px>
- Ramos-Serrano, M., & Lozano-Delmar, J. (2011). Promoting Lost. New strategies and tools of commercial communication. En M.A. Pérez-Gómez. (Ed.), *Previously on: estudios interdisciplinarios sobre la ficción televisiva en la Tercera Edad de Oro de la televisión*. (pp. 421–432). Biblioteca de la Facultad de Comunicación. <https://bit.ly/2PjivDt>
- Ramos, M., Lozano, J., & Hernández-Santaolalla, V. (2012). *Fanadvertising* y series de televisión. *Revista comunicación*, 10(1), 1211–1223. <https://bit.ly/39RMCZN>
- Raya-Bravo, I., Sánchez-Labela, I., & Durán, V. (2018). La construcción de los perfiles adolescentes en las series de *Netflix* Por trece razones y Atípico. *Comunicación y Medios*, 37, 131–143. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2018.48631>
- Razolin, A. (2018). Educomunicación y ciudadanía: Reflexiones sobre responsabilidades compartidas en un mundo digital. *Aularia*, 7(1), 11–16. <https://bit.ly/39AubZg>
- Raya-Bravo, I., Sánchez-Labela, I. & Durán, V. (2018). La construcción de los personajes protagonistas en las series de *Netflix*: el perfil del adolescente en *13 Reasons Why* y en *Atypical*. *Comunicación. Y Medios*, 27(37), 131–143. <https://doi.org/10.5354/0719-1529-2018-48631>
- Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de enero de 2008, 17, 4103–4136. <https://bit.ly/3dqn5l3>
- Regil-Vargas, L. (2014). *Cultura digital universitaria*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://bit.ly/3mo6XLj>
- Reina-Flores, M.C., & Oliva-Delgado, F. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Behavioural Psychology*, 23(3), 345–359. <https://bit.ly/31DXtlp>
- Reinares-Lara, P. & Reinares-Lara, E. (2003). *Fundamentos básicos de la gestión publicitaria en televisión*. ESIC.
- Reisoğlu İ., & Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers and Education*, 156, 103940. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940>

- Renés-Arellano, P. (2019). La escuela en la Sociedad Red: un espacio de encuentro con los valores. *Hamut'ay*, 6(1), 112–123. <https://dpo.org/10.21503/hamu.v6i1.1578>
- Renés-Arellano, P., Caldeiro-Pedreira, M.C., Rodríguez-Rosell, M., & Aguaded, I. (2018). Educlips: proyecto de alfabetización mediática en el ámbito universitario. *Lumina*, 12(1), 17–39. <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2018.v12.21485>
- Requena-Santos, F. (2008). *Redes sociales y sociedad civil*. CIS (Colección Monografías, 256).
- Rey, L., & Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87–101. <https://bit.ly/39whEpG>
- Rincón-Rodríguez, O. (2006). *Narrativas mediáticas*. Colección Estudios de televisión, 23. Gedisa.
- Rockman, S., & Burke, R. (1992). Televisión en el aula. En T. Husen, & T.N. Postlethwaite. (Eds.) *Enciclopedia internacional de la educación*. (pp. 5426–5434). Vicens Vives–MEC. Vol. 9.
- Rodríguez, Á. A. M. (2021). Dark: ¿una serie de televisión apocalíptica “marginal” en la época del streaming?. *Sintaxis*, 7, 188-209
- Rodríguez, M.D. (2005). La televisión en España: los retos del medio ante su 50º aniversario. En P. Farias. (Dir.). *Informe anual de la profesión periodística 2005*. (pp. 245 – 252). Delegación de Publicaciones de la Asociación de la Prensa de Madrid.
- Rodríguez-Castro, M., López-Cepeda, A.M., & Soengas-Pérez, X. (2022). La televisión educativa en España: la oferta de Atresmedia, Mediaset y RTVE. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 203–216. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30952>
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., & García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Rodríguez-San-Julían, E., Megías-Quirós, I., & Menéndez-Hevia, T. (2012). *Consumo televisivo, series e Internet. Un estudio sobre la población adolescente de Madrid*. FAD–Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. <https://bit.ly/39xdwpC>
- Rogers, M.C., Epstein, M., & Reeves, J.L. (2002). The Sopranos as HBO Brand equity. The art of commerce in the age of digital reproduction. En D. Lavery. (Ed.). *The thing of ours. Investigating “The Sopranos”*. (pp. 42–57). Columbia University.
- Román-Portas, M. (2012). TDT en España y el dividendo digital. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 801–809. https://doi.org/10.5209/rev_esmp-2012.v18.40959
- Romaní-Alfonso, O., Figueras-Maz, M., Soler, P., Casal, J., Saura, J.R., Trilla, J., & Feixa, C. (2011). La ciudad indignada. En J. Trilla. (Ed.) *Jóvenes y espacio público. Del estigma a la indignación*. (pp. 193–243). Bellaterra.
- Romeo, A. (2003). *Lengua materna: cognición y comunicación*. ISP Enrique.
- Rooney, J. (2014). *Proceedings of the 11th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management and Organizational Learning*. Academic Conferences and Publishing International Limited.

- Rosini, V., & Peiró-i-Grègori, S. (2015). Educación en valores en la escuela italiana y española, desde la perspectiva de educar ciudadanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 113–125. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.190031>
- Rosman, G.B., & Rallis, S.F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Sage Publications.
- Rouyer, M, Mieyaa, Y. & Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. *Revue Française de pédagogie*, 187, 97–137. <https://doi.org/10.4000/rfp.4494>
- Rúas-Araujo, X., Puentes, I. & Medina, A.C. (2019). The Spanish digital media industry's transition. (pp. 249–269). En M. Túnez-López, M., Martínez-Fernández, V.A., López-García, X., Rúas-Araujo, X. & Campos-Freire, F. (Eds). *Communication: Innovation & Quality Studies in systems, decisions and control*. Springer.
- Rubio-Romero, J., & Barón-Dulce, G. (2019). Actitudes de los jóvenes hacia las comunidades virtuales y su vínculo con las marcas. Una aproximación a través de los estudiantes universitarios de comunicación y de marketing de la Universidad Nebrija. *AdComunica*, 18, 41-62. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2019.18.4>
- Rueda-Espinosa, D., & Ramos-Rodríguez, Z. (2013). Revisión de la implementación del servicio de IPTV sobre Redes Inalámbricas y Móviles con Calidad de Servicio (QoS). *UIS Ingenierías*, 12(1), 39–50. <https://bit.ly/3fw3Kb3>
- Ruiz-Aranda, D, Extremera, N., & Pineda-Galán, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: The mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21, 106–113. <https://doi.org/10.1111/jpm.12052>
- Russell, C.A., Norman, A.T., & Heckler, S.E. (2004). The consumption of television programming: Development and validation of the connectedness scale. *Journal of Consumer Research*, 31, 150–161. <https://doi.org/10.1086/383431>
- Russell, C.A., & Russell, D.W. (2009). Alcohol Messages in Prime-Time Television Series. *The Journal of Consumer Affairs*, 43(1), 108–128. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2008.01129.x>
- Rutter, M., & Rutter, M. (1992). *Developing minds*. Penguin.
- Ruvalcaba-Romero, N., Salazar-Estrada, E., & Gallegos-Guajardos, J. (2012). Competencias socioemocionales y variables sociodemográficas asociadas a conductas disociales en adolescentes mexicanos. *Revista CES Psicología*, 5(1), 1–10. <https://bit.ly/31CoDsH>
- Ruvalcaba-Romero, N.; Orozco-Solisa, M.G.; Gallegos-Guajardos, J., & Nava-Fuente, J.M. (2018). Relaciones escolares, comunicación con padres y prosocial como predictores de emociones positivas. *Liberabit*, 24(2), 183–193. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.02>
- Ryan, M.L. (1988). Hacia una teoría de la competencia genérica. En G. Gallardo. (Ed.). *Teoría de los géneros literarios*. (pp. 253–302). Arco / Libros.
- Saavedra-Llamas, M., Grijalba-de-la-Calle, N., & Pedrero-Esteban, L.M. (2018). Hacia una redefinición de las competencias y perfiles profesionales del comunicador audiovisual en el ecosistema digital. *Doxa Comunicación*, 27, 369–385. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n27a18>

- Saavedra-Llamas, M., Rodríguez-Fernández, L., & Barón-Dulce, G. (2015). Audiencia social en España: estrategias de éxito en la televisión nacional. *Icono 14*, 13(2), 214–237. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.822>
- Sábada, C., & Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17–33. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023.1552>
- Sabater-Fernández, C. (2014). La vida privada en la sociedad digital: la exposición pública de los jóvenes en Internet. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, 61, 1–32. <https://bit.ly/3fydotw>
- Sabina, J., de-la-Fuente, J., & Martínez, R. (2019):. El ecosistema mediático juvenil en España: un estudio de caso sobre el fandom de la serie Skam. En N. López & E. Medina (Coords.), *Comunicación y Pensamiento. Relatos de la nueva comunicación*. (pp.33-52). Ediciones Egregius.
- Sahuquillo-Mateo, P. (2007). Algunas aportaciones teóricas a la influencia de la televisión en el proceso de socialización de la infancia. *Teoría de la Educación*, 19, 191–224. <https://doi.org/10.14201/3260>
- Sakaiya, T. (1995). *Historia del futuro. Sociedad del conocimiento*. Andrés Bello.
- Salaverría, R. (2003). Convergencia de los medios. *Revista latinoamericana de comunicación Chasqui*, 81, 32–39. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i81.1471>
- Salaverría, R., García-Avilés, J.A. & Masip, P. (2008). *Media convergence as a research concept: a proposal for its theoretical and operation definition*. Barcelona. 2nd European Communication Conference ECREA. <https://bit.ly/3usws0P>
- Salaverría, R. & García-Avilés, J.A. (2008). La convergencia tecnológica en los medios de comunicación: retos para el periodismo. *Trípodos*, 23, 32–35. <https://bit.ly/3sJVwzO>
- Salazar-Álvarez, Y., Veytia-López, M., Márquez-Mendoza, O., & Huitrón-Bravo, G. (2013). Relación entre satisfacción con el ambiente familiar y depresión en adolescentes. *Psicología y Salud*, 23(1), 141–148. <https://doi.org/10.25009/pys.v23i1.524>
- Salazar-Silva, F.S. (2016). Sociedad, producción de conocimiento y ética en la estomatología. *Revista estomatológica Herediana*, 26(1), 3. <https://doi.org/10.20453/reh.v26i1.2814>
- Salcines-Talledo, I., Ramírez-García, A. & González-Fernández, N. (2018). Smartphones y tablets en familia. Diseño de un instrumento de diagnóstico. *Aula Abierta*, 47(3), 265–272. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.272>
- Salgado-Losada, A. (2010). Actualidad, humor y entretenimiento en los programas de televisión: de la terminología a la realidad profesional. *Trípodos*, 27, 59–73. <https://bit.ly/2Prg4i6>
- Salguero, J., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2011). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: A 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of education*, 27, 21–34. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0063-8>
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, 281–285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>

- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salvat-Mantínrey, G. & Serrano-Martín, V. (2011). *La revolución digital y la Sociedad de la Información*. Comunicación Social.
- Sanabria-Mesa, A.L., & Cepeda-Romero, O. (2016). La educación para la competencia digital en los centros escolares: la ciudadanía digital. *Relate*, 15(2), 95–112. <https://bit.ly/2kiSdlc>
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M., & Esteve-Mon, F. (2020). The digital competence of university students: A systematic literature review. *Aloma*, 38(1), 63-74. <http://bit.ly/3EyWE5W>
- Sánchez-Carrero, J., & Contreras-Pulido, P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, 10(3), 62–84. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210>
- Sánchez-López, P.A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102–122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, A. (2014). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *International Journal of Social Psychology*, 21(3), 259–271. <https://doi.org/10.1174/021347406778538230>
- Sánchez-Teruel, D. & Robles-Bello, M.A. (2016). Riesgos y potencialidades de la era digital para la infancia y la adolescencia. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 186–204. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1374>
- Sánchez-Tabernero, A. (2008). *Los contenidos de los medios de comunicación. Calidad, rentabilidad y competencia*. Deusto. <https://bit.ly/3wkRSyr>
- Sánchez-Valle, M., Frutos-Torres, B. & Vázquez-Barrio, T. (2017). La influencia de los padres en la adquisición de habilidades críticas en Internet. *Comunicar*, 25(53), 103–111. <https://doi.org/10.3916/c53-2017-10>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.
- Santana-Vega, L.E., Gómez-Muñoz, A.M., & Feliciano-García, L.F. (2019). Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes. *Comunicar*, 59(27), 39–47. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>
- Santillán-García, A., Cornejo-Marroquín, C., & Ausín-Lomas, S. (2012). Las *Fan page* de Facebook como medio de difusión basada en la evidencia. *Enfermería global*, 11(28), 74–81. <https://doi.org/10.6018/eglobal.11.4.140401>
- Santos-Guerra, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24,2), 175–200. <https://bit.ly/3rJK05W>
- Sanz-Magallón, J.M. (2000). ¿Qué es la Sociedad del Conocimiento? *Nueva revista*, 70, 9–15. <https://bit.ly/2GutEw7>
- Saorín, T., & Gómez, J.A. (2014). Alfabetizar en tecnologías sociales para la vida diaria y el emponderamiento. *Anuario ThinkEPI*, 8, 342–348. <https://bit.ly/3drUK3V>
- Sartori, G. (2012). *Homo videns*. Santillana Ediciones.
- Savignon, S. *Communicative Competence: Theory and practice*. 2nd Ed. McGraw Hill.

- Scalvini, M. (2020). 13 Reasons Why: can a TV show about suicide be 'dangerous'? What are the moral obligations of a producer? *Media, Culture & Society*, 42(7–8), 1564–1574. <https://doi.org/10.1177/0163443720932502>
- Scheer, S., Unger, D. & Brown, M. (1994). *Adolescents becoming adults: attributes for adulthood*. Comunicación presentada en el encuentro biannual de la Society for Research on Adolescence, San Diego. <https://bit.ly/31G84MM>
- Schmidt, C.M. (2008). Construcción de un cuestionario de emociones positivas en población entrerriana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 26(2), 117–139. <https://bit.ly/3rJKIWg>
- Schrøder, K. (2011). Audiences are inherently cross-media: Audience studies and the cross-media challenge. *Communication Management Quarterly*, 18(6), 5-28. <https://bit.ly/3doNRQZ>
- Schutz, P. & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. Academic Press.
- Schuerger, J.M. (2003). *Manual 16PF – APQ Cuestionario de Personalidad para adolescentes 16PF*. TEA Ediciones, S.A.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Scolari, C. (2009). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal of communication*, 3, 586–606. <https://bit.ly/3sE5fYl>
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia*. Editorial Grupo Planeta.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: Revista del pensamiento sobre comunicación, tecnología y sociedad*, 193, 13–23. <https://bit.ly/3xyq4sL>
- Scolari, C. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Ge.Ge.
- Scolari, C., Jiménez-Morales, M., & Guerrero, M. (2012). Narrativas transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino cross-media. *Comunicación y Sociedad*, 25(1), 137–163. <https://bit.ly/3mgalYy>
- Segarra, M. (2000). Modelos de masculinidad y medios de comunicación. En M. Segarra & A. Carabí (Coord.) *Nuevas masculinidades*. (p. 152–176). Icaria.
- Segarra-Saavedra, J., Hidalgo-Marí, T., & Smith, P. J. (2023). Las series de televisión como objeto de estudio multidisciplinar: de la ficción televisiva a la ficción multiplataforma [Editorial]. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(1), 101-102. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.23956>
- Sen A. (2000). *Development as Freedom*. Anchor Books.
- Senner, W. (2001). *Los orígenes de la escritura*. Siglo XXI Editores.
- Sevillano, M.L. (2012). Estilos de enseñar y aprender con investigación y uso de medios de comunicación. En R. Sánchez, P. Isla, & F.J. Sánchez. (Coords.). *Medios de comunicación en el aula. enfoques y perspectiva de trabajo*. (pp. 11–26). Octaedro.
- Shamir, J. (2007). Quality assessment of television programs in Israel: Can viewers recognize production value? *Journal of Applied Communication Research*, 35(3), 320–341. <https://doi.org/10.1080/00909880701434406>

- Shaffer, D., & Waslick, B. (2003). *Las múltiples caras de la depresión en niños y adolescentes*. Psiquiatría Editores.
- Sibilia, P. (2009). *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de cultura económica.
- Siemens, C. (2008). *Learning and knowing in Networks changing roles for educators and designers*. ITFORUM for discusión.
- Signorielli, N. (2007). How are children and adolescents portrayed on prime-time television. En S. R. Mazzarella (Ed.), *20 questions about youth & the media* (pp. 67-78). Peter Lang.
- Siri, L. (2016). El rol de *Netflix* en el ecosistema de medios y telecomunicaciones. ¿El fin de la televisión y el cine? *Hipertextos*, 4(5), 47–109. <https://bit.ly/3ucxxcM>
- Shiffman, L. (2012). An anatomy of a YouTube meme. *New Media & Society*, 14(2), 187–203. <https://doi.org/10.1177/1461444811412160>
- Singer, J.B. (2004). Strange bedfellows? The diffusion of convergence in four news organizations. *Journalism Studies*, 5(1), 1–32. <https://doi.org/10.1080/1451670032000174701>
- Singhal, A., & Everett, R. (2002). A theoretical agenda for entertainment education. *Communication Theory*, 12, 2, 117–135. <https://doi.org/10.1093/ct/12.2.117>
- Smith, E.E., Kahlke, R., & Judd, T. (2020). Not just digital natives: Integrating technologies in professional education contexts. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 1-14. <https://doi.org/10.14742/ajet.5689>
- Soengas-Pérez, X. (2013). El nuevo escenario informativo en España después de la implantación de la televisión digital terrestre. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, 22, 151–160. <https://bit.ly/3dsTm0R>
- Sotelo-González, J., Marta-Lazo, C., & Aranda-Bricio, G. (2012). El derecho a la información de la infancia: participación de los niños en los medios de comunicación. *Derecom*, 11, 1–16. <https://bit.ly/3rHQHWp>
- Sorrels, K., & Sekimoto, S. (2015). *Globalizing intercultural communication: a reader*. Publications.
- Spiegel, L. & Olsson, J. (2014). *Television after TV: Essays on a medium in transition*. Duke University Press.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Stephens, M. (1997). *A History of News*. Harcourt Brace College Publishers.
- Strangelove, M. (2015). *Post-TV: Piracy, cord-cutting, and the future of television*. University of Toronto Press.
- Suárez-Cousillas, T., Martínez-Fernández, V.A. & Sánchez-Amboage, E. (2019). SVOD platform audience. The case of *Netflix*, Blockbuster, Hulu and *HBO*. En *Iberian Conference on Information Systems and Technologies* (pp. 1-6). <https://doi.org/gsxr>
- Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *Future of Children*, 18(1), 119–146. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0006>
- Subrahmanyam, K. & Lin, G. (2007). Adolescents on the Net: Internet use and well-being. *Adolescence*, 42, 659–667. <https://bit.ly/31Cvumb>

- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., & Tynes, B. (2004). Constructing sexuality and identity in an Internet teen Chatroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 651–666. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.09.007>
- Sunstein, C.R. (2007). *Republic.com 2.0*. Princeton University Press.
- Sur, E.; Unal, E., & Iseri, K. (2014). Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de Educación Primaria. *Comunicar*, 42, 119–127. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-11>
- Taylor, S.J., & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tedesco, J.C. (1998). Educación y sociedad del conocimiento y de la educación. *Revista colombiana de educación*, 36–37, 139–154. <https://doi.org/10.17227/01203916.5876>
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la Sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D., & Freire, T. (2015). Portuguese validation of the emotion regulation questionnaire for children and adolescents (ERQ-CA): Relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research*, 8(3), 605–621. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9266-2>
- Telos (2008). *¿Qué es la IPTV?* <https://bit.ly/3wuH1SO>
- Thussu, D. (2007). The Murdochization of News? The case of Star TV in India. *Media, Culture and Society*, 29(3), 593–661. <https://doi.org/10.1177/016344370706191>
- Tiene, D. (1994). Instructional TV and Video. En T. Husen, T., & T.N. Postlethwait. (Eds.) *The international encyclopedia of education*. (pp. 2891–2897). Pergamon Press.
- Tirado, M.A. & Ventura, C. (2009). Proposals for the development of critical competence in Physical Education. *Cultura y Educación*, 21(1), 55–66. <https://doi.org/10.1174/113564009787531181>
- Tirocchi, S. (2019). Profesores y nuevas responsabilidades de mediación cultural: escenarios y estímulos en un contexto italiano. En I. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú & Y. Sandoval-Romero (Eds.). *Competencia mediática y digital. Del acceso al emponderamiento*. (pp. 203-210). Grupo Comunicar Ediciones. <https://bit.ly/2MzRxIR>
- Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioinformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1(1), 9–35.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. William Morrow.
- Tomé, C.C. (Escritor), & Quer, S. (Directora), (2019, 6 de septiembre). 66 horas desaparecido. (Temporada 2, Episodio 6). (Capítulo de serie de televisión). Por C. Montero, D. Madrona, I. Juaristi & D. Betancor (Productores ejecutivos). *Élite*. Zeta Studios.
- Toniatti, R. (1991). Libertad informática y derecho a la protección de datos personales: principios de legislación comparada. *Revista Vasca de Administración Pública*, 29, 139–164. <https://bit.ly/3l30a7B>
- Torrado-Fonseca, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra-Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.223–248). La Muralla S.A.

- Torrico, D. (2021). El cine 'CliFi' y la rentabilidad de salvar el planeta. Análisis de los contextos de producción, distribución y exhibición en España entre 2000 y 2019. *Fonseca Journal of Communication*, 23, 109-128. <https://doi.org/10.14201/fjc202123109128>
- Torrijos-Fincias, P., Serrate-González, S., Martín-Lucas, J., & Muñoz-Rodríguez, J. M. (2021). Perception of Risk in the Use of Technologies and SocialMedia. Implications for Identity Building during Adolescence. *Education Sciences*, 11(9), 523. <https://doi.org/10.3390/educsci11090523>
- Torti, Y. & Schandor, A.M. (2013). El reino más grande del mundo: la existencia del fandom como fenómeno cultural. *VII Jornadas de jóvenes investigadores*. Instituto de investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Touriñán, J.M. (2008) (Coord.). *Educación en valores y Educación Intercultural y formación para la convención pacífica*. Netbiblio.
- Tous-Rovirosa, A. (2015). *La política en las series de televisión. Entre el cinismo y la utopía*. UOC Editorial.
- Tous, A., & Díaz, J. (2009). Estrategies d'interactivitat i ficció televisiva: analisi comparada de pàgines webs de series de prime time. *Trípodos*, 2, 1081–1091. <https://bit.ly/3DyKKnC>
- Travieso, J.L., & Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *Revista sobre la sociedad del conocimiento* 6, 1–8. <https://bit.ly/3dpzXOB>
- Treacy, M. & Wiersema, F.D. (1997). *The discipline of market leaders: Choose your customers, narrow your focus, dominate your market*. Addison–Wesley.
- Trejo, R. (1995). *La nueva alfombra mágica. Usos y mitos de Internet, la red de redes*. Fundesco–Diana.
- Trimble, J., Root, M., & Helms, J. (2003). Psychological perspectives on ethnic and racial psychology. En Bernal, G., Trimble, J., Burlew, K. y Leong, F. (Eds.), *Handbook of Racial and Ethnic Minority Psychology*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412976008.n13>
- Tufte, T. (2008). El eduentretenimiento: buscando estrategias comunicacionales contra la violencia y los conflictos. *Intercom–Revista brasileira de ciencias da comunicação*, 31(1), 157–181. <https://bit.ly/39A1bAU>
- Tufte, T. & Obregon, R. (2008). Entertainment education: a critical assessment of the history and development. *Panel en el Congreso Mundial IAMCR, PRC Section*. <https://cutt.ly/lenTB2j>
- Tur-Víñez, V. (2020). Calificación de programas de televisión y audiencia informada. *El profesional de la Información*, 29(2). <https://doi.org/10.3145/3pi.2020.mar.12>
- Turner, G. & Tay, J. (2009). *Television studies after TV: Understanding television in the post-broadcast era*. Routledge.
- Tyner, K., Gutiérrez-Martín, A., & Torrego-González, A. (2015). Multialfabetización sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua. *Profesorado* 19(2), 41–56. <https://bit.ly/3dq23Jn>
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional: currículum para profesores*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- UNESCO (2003). Towards knowledge societies. An interview with Abdul Waheed Khan. *World of Science*, 1(4). <https://bit.ly/3learyb>
- UNESCO (2005). *Actas de la conferencia general, 33ª reunión*. París, 3–21 de octubre de 2005. <https://bit.ly/2HT7ke1>
- UNESCO (2018). *Tendencias mundiales en libertad de expresión y desarrollo de los medios: 2017–2018*. UNESCO. <https://bit.ly/36m5dMk>
- Unión Europea (2008). Propuesta de Resolución del Parlamento Europeo sobre la Alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital 2008/2009 (INI). <https://bit.ly/3mczBic>
- Ugalde, L.; Martínez-de-Morentín, J.L., & Medrano-Samaniego, M.C. (2017). Pautas de consumo televisivo en adolescente de la era digital: un estudio transcultural. *Comunicar*, 50(25), 67–76. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-06>
- Urcola-Eceiza, E., Azkunaga-García, L., & Fernández-de-Arroyabe-Olaortua, A. (2022). Una brecha generacional: nuevas tendencias del consumo audiovisual entre los jóvenes universitarios. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 28(3), 713–722. <https://doi.org/10.5209/esmp.79005>
- Uriarte, L.M. & Acevedo, M. (2018). Sociedad Red y Transformación Digital: hacia una evolución de la consciencia de las organizaciones. *Economía Industrial, ejemplar dedicado a Nuevos Paradigmas Organizativos (I)*, 35–49. <https://bit.ly/3l1eEF3>
- Urosa, R. (2015). Jóvenes y generación 2020. *Revista de estudios de juventud*, 108, 5–21.
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher – student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(1), 63–82. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>
- Vaca, J. (Escritor), & de-la-Orden, D. (Director), (2022, 8 de abril). Yo la maté. (Temporada 5, Episodio 1). (Capítulo de serie de televisión). Por C. Montero, D. Madrona, I. Juaristi & D. Betancor (Productores ejecutivos). *Élite*. Zeta Studios.
- Vaca, J. (Escritor), & Quer, S. (Directora), (2019, 6 de septiembre). 63 horas desaparecido. (Temporada 2, Episodio 5). (Capítulo de serie de televisión). Por C. Montero, D. Madrona, I. Juaristi & D. Betancor (Productores ejecutivos). *Élite*. Zeta Studios.
- Vázquez-Herrero, J., González-Neira, N., & Quintas-Froufe, N. (2019). La audiencia activa en la ficción transmedia: plataformas, interactividad y medición. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 73–93. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-132>
- Vaca-Berdayes, R. (2015). Televisión, pantallas y convergencia digital. *Academia TV. Revista de la academia de las ciencias y las artes de la televisión*, 137, 50–53. <https://bit.ly/3rGAXTC>
- Valdés-Léon, G., González Riffo, J. & Molina Olivares, M. (2022). Competencia comunicativa en educación superior: hacia una evaluación diagnóstica integral. Logos: *Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 106–119. doi.org/10.15443/RL3207
- Valkenburg, P., Schouten, A., & Peter, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the Internet. *New Media & Society*, 3, 383–402. <https://doi.org/10.1177/1461444805052282>

- Van-Damme, E. (2010). Gender and sexual scripts in popular US teen series: A study on the gendered discourses in *One Tree Hill* and *Gossip Girl*. *Journal of Catalan Studies*, 2(1), 77–92. https://doi.org/10.1386/cjcs.2.1.77_1
- Van-der-Schuur, W.A., Baumgartner, S.E., Sumter, S.R., & Valkenburg, P.M. (2015). The consequences of media multitasking for youth: A review. *Computers in Human Behaviour*, 53, 204–215. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.03>
- Van-Dijk, J. (2006). *The network society: Social aspects of new media*. Sage Publications Ltd.
- Vargas-Zúñiga, F. (2006). Competencias en la formación y en la gestión de talento humano. *Anales de la educación común*, 5, 1–20. <https://bit.ly/3cGm8fu>
- Velásquez-García, G. (2013). Convergencia de medios y nuevas formas de comunicación. *Revista Politécnica*, 9(16), 117–130. <https://bit.ly/39AwATN>
- Velduque-Ballarín, M.J. (2011). El origen de la imprenta: la xilografía. La imprenta de Gutenberg. *Revista de Claseshistoria*, 9. <https://bit.ly/3fu77iG>
- Veytia-López, M., González-Arratia, N., Andrade-Palos, P., & Oudhof, H. (2012). Depresión en adolescentes: el papel de los sucesos vitales estresantes. *Salud mental*, 35(1), 37–43. <https://bit.ly/3ucC0MA>
- Viché, M. (2015). *El empoderamiento de los ciudadanos Internet*. Sevilla. Congreso sobre movimientos sociales y TIC, 353–370.
- Vidales-Gonzales, C. (2015). Historia, teoría e investigación de la comunicación. *Comunicación y Sociedad*, 23, 11–43. <https://bit.ly/31IHDpq>
- Vilches, L. (2001). *La migración digital*. Gedisa.
- Villar-Garrido, C. (2016). *Las nuevas plataformas de consumo de series de ficción televisivas*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/3fB9ikC>
- Von-Rimscha, M.B., De-Acevedo, M., & Siegert, G. (2010). Securing quality in public service television entertainment. *Studies in Communication Sciences*, 10(2), 7–25. <https://bit.ly/39D6Hmq>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. & Van-der-Brandt, G. (2016). *DigCom 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication. Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/11517>
- Wade, T., Cairney, J., & Pevalin, D. (2002). Emergence of gender differences in depression during adolescence: National panel results from three countries. *Journey of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(2), 190–198. <https://doi.org/10.1097/00004583-200202000-00013>
- Wasserman, H. (2007). Is a new worldwide web possible? An explorative comparison of the use of ICTs by two South African social movements. *African Studies Review*, 50(1), 109–131. <https://doi.org/10.1353.arw.2005.0144>
- Watts, D. (2004). *Six degrees: the new science of networks*. Random House.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (2006). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Herder.
- Weber, M. (2004). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. FCE.

- Webster, F. (1994). What information society? *Information Society*, 10(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/01972243.1994.9960154>
- Webster, J., & Ksiazek, T. (2012). The dynamics of audience fragmentation: Public attention in an age of digital media. *Journal of Communication*, 62(1), 39–56. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2011.01611.x>
- Weiser, E.B. (2004). Gender differences in Internet use patterns and Internet application preferences: A two-simple comarison. *CyberPsychology & Behaviour*, 3(2), 167–178. <https://doi.org/10.1089/109493100316012>
- Wesner, M.S., & Miller, T. (2008). Boomers and Millenials have much in common. *Organizational Development*, 26(3), 89–96. <https://bit.ly/39zS573>
- Wiener, N. (1958). *Cibernética y sociedad*. Editorial Sudamericana.
- Wilke François, A. P., & Seide Froemming, L. S. (2021). The deserts of Breaking Bad: On new television series and the malaise in culture. *Psicologia USP*, 32, 1-9. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190130>
- Wilkey, T. (Escritora), & Taylor, B. (Director), (2021, 17 de septiiembre). Episode 6. (Temporada 3, Episodio 6). (Capítulo de serie de televisión). Por J. Campbell & B. Taylor (Productores ejecutivos). *Sex Education*. Eleven Film.
- Wolf, M. (1984). Géneros y televisión. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 9, 189–198. <https://bit.ly/3ds2ldp>
- Wright, P.J. (2009). Sexual socialization messages in mainstream entertainment mass media: A review and synthesis. *Sexuality & Culture*, 13(4), 181–200. <https://doi.org/10.1007/s12119-009-9050-5>
- Yue, X.D., Leung, C., & Hiranandani, N. (2016). Adul playfulness, humor styles, and subjective happiness. *Psychological Reports*, 119(3), 630–640. <https://doi.org/10.1177/0033294116662842>
- Yuste, B. (2015). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, 15(108), 179–191. <https://bit.ly/31FzGle>
- Zacarés-González, J., Iborra-Cuéllar, A., Tomás-Miguel, J., & Serra-Desfilis, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316–329. <https://bit.ly/3mbkYlW>
- Zavala-Berbena, M.A., Valadez-Sierra, M.D., & Vargas-Vivero, M.C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista electronica de investigación psicoeducativa*, 15 (6), 319–338. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1291>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R.D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning work, relationships, and our mental health*. TheMIT Press.
- Zenith (2017). 26% of media consumption will be mobile in 2019. *Zenith Media*. <https://bit.ly/2Y2JB1S>
- Zheng, R., & Cheok, A. (2011). Singaporean Adolescents' perceptions of online social communication: An exploratory factor analysis. *Journal Educational Computing Research*, 45(2), 203–221. <https://doi.org/10.2190/ec.45.2.e>
- Zirkel, S. (2000). Social intelligences. The developmeenet and maintenance of purposive behavior. En R. Bar-On, & J. Parker. (Eds.). *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school and in the work place*. (pp. 3–27). Jossey-Bas.

Zuckerman, M.; Persky, H.; Link, K., & Basu, G.K. (2004). Experimental and subject factors determining responses to sensory deprivation, social isolation, and confinement. *Journal of Abnormal Psychology*, 73(3), 183. <http://doi.org/10.1037/h0025748>

ANEXOS

ANEXO I. Focus group

Objetivo del estudio

El objetivo de estudio del presente focus group es conocer cuáles son las series de televisión, cuya temática se dirige en el público adolescente, son las más populares entre los jóvenes españoles, así como averiguar cuáles son sus hábitos de consumo.

Participantes

Los participantes para esta actividad serán adolescentes, cuyas edades estén comprendidas entre los 12 y los 18 años. El número de integrantes para la realización del focus group será entre 10 – 15 miembros. Antes de iniciar la actividad, se les explicará a las personas que integran el grupo cuál es el objeto de estudio, así como la metodología que se va a llevar a cabo.

Preguntas

1. ¿Qué edad tienes?
2. ¿Qué curso estás estudiando en el colegio?
3. ¿Sueles ver series de televisión?
4. ¿Cuántas horas al día (entre semana) sueles ver la televisión?
5. ¿Cuántas horas al día (durante el fin de semana) sueles ver la televisión?
6. ¿Cuántas series de televisión ves actualmente?
7. ¿Qué series de televisión prefieres: nacionales o internacionales?
8. ¿A través de qué medios prefieres verlas: televisión, Internet o plataformas de pago?
9. ¿Qué plataformas de pago prefieres para consumir contenidos audiovisuales?
10. ¿Qué tipo de series consumes? ¿Por qué?
11. ¿Consumes series de televisión educativas? ¿Por qué? / ¿Por qué no?
12. ¿Qué diferencias encuentras entre las series educativas y otro tipo de series?
13. ¿Ayudan este tipo de series a mejorar y/o reforzar contenidos o valores importantes para la sociedad?
14. A continuación, piensa en series que te gustan. Entre todas ellas, deberás escoger únicamente tus tres opciones favoritas.

15. Por último, entre las 3 series que has escogido, ¿cuál es tu serie preferida?
16. ¿Vinculas estas series a redes sociales?
17. ¿Alguna de estas series tienen vinculación con lo que estás estudiando?
18. ¿Las visualizan con un enfoque individual o colectivo?

Moderador

Para esta reunión, es fundamental la figura del moderador, ya que será quien coordine la reunión y vaya organizando el tiempo, estableciendo cuando es el momento oportuno para cambiar de pregunta y fomentando la participación de todos los miembros del grupo.

Para esta actividad, se proponen como moderadores:

- Aurora Forteza (doctoranda de la Universidad de Huelva)

Reunión (espacio, tiempo, herramientas y soportes de grabación)

Para la reunión, se utilizará la plataforma *Jitsi Meet*, debido a las posibilidades que ofrece:

- Permite reuniones de hasta 100 personas, lo cual se ajusta al número de participantes para este focus group.
- Ofrece la posibilidad de poder grabar la conversación para poder transcribirla posteriormente, una vez haya finalizado.

La duración de esta reunión se estima que no será más de una hora y media.

Interpretación de la información

La valoración de la información obtenida se utilizará para analizar las tres series más escogidas por los participantes y poder, así, realizar un estudio cuantitativo – cualitativo sobre ellas.

ANEXO II. Autorización para la grabación en vídeo de menores de edad

El Sr./Sra _____, con DNI o pasaporte nº _____, de conformidad con lo dispuesto en el Reglamento General de Protección de Datos relativo a la protección de las personas físicas en lo referente al tratamiento de datos personales y libre circulación de éstos, doy mi consentimiento para el uso de las secuencias filmadas en vídeo y grabaciones de la voz que se van a realizar en una reunión por videoconferencia de este participante por parte de las moderadoras de la misma.

He sido expresamente informado de que el uso de la imagen o de la voz del participante será principalmente para fines de investigación llevados a cabo por Dña. Aurora Forteza Martínez, investigador de la Universidad de Huelva.

Las secuencias filmadas serán usadas única y exclusivamente para la recogida de datos para futuras investigaciones académicas. Asimismo, las personas responsables de la actividad se comprometen a:

- No difundir datos personales de los participantes.
- No compartir las imágenes grabadas con terceros.
- No difundir públicamente las imágenes a través de las redes sociales ni de ningún otro medio externo a la actividad planteada.
- Eliminar todo documento gráfico generado de esta actividad una vez se hayan recopilado los datos de la investigación.

Como padre/madre o tutor/tutora legal del menor, se me informará acerca del uso de la grabación en vídeo o fotografías para cualquier otro fin, diferente a los anteriormente citados.

Firma del participante

En _____, el _____ de _____ de 20____

ANEXO III. Cuestionario

Adolescentes, hábitos de consumo audiovisuales y series de televisión para adolescentes

PARTE I

Esta encuesta es una herramienta de información para la realización de la investigación científica, incluida en el marco de una Tesis Doctoral, que tiene como propósito conocer los hábitos de consumo audiovisuales de los adolescentes, así como el consumo que realizan de las series de televisión, en general, y de las series de televisión para adolescentes, en particular, concretamente las series “*HIT*”, “*Élite*”, “*Merlí*” y “*Sex Education*”.

Los datos recogidos son anónimos con participación voluntaria. Los datos serán procesados exclusivamente por el investigador responsable del proyecto y no serán compartidos con terceros, a menos que sea una obligación legal.

La investigadora responsable del proyecto y del tratamiento de datos es la Mgr. Aurora Forteza-Martínez, doctoranda del Programa Doctoral Interuniversitario de Comunicación de la Universidad de Huelva y puede ser contactada para cualquier información o aclaración, en la dirección de correo electrónico aurora.forteza@alu.uhu.es

Con la realización de esta encuesta comprendo la información descrita, aceptando el tratamiento de los datos en los términos indicados y aceptando voluntariamente participar en este estudio mediante la cumplimentación de los siguientes cuestionarios.

PARTE II

No hay respuestas incorrectas, aunque considere que algunas de las afirmaciones son extrañas e inadecuadas, es importante que responda a todas las preguntas, lo importante es que conozcamos su opinión.

PERFIL SOCIO - DEMOGRÁFICO

1. Género

Mujer
Hombre
Binario
Otro:

2. Edad

12
13
14
15
16
17
18

3. Estudios que cursas

Educación Secundaria Obligatoria
Bachillerato

4. Tipo de centro donde estudias

Público
Privado
Concertado

5. En tu tiempo libre, ¿cuál es la actividad que realizas con más frecuencia? (Puedes marcar varias opciones)

Hacer deporte
Leer libros, revistas...
Ver la televisión
Ver series y/o películas en plataformas audiovisuales (Netflix, HBO, Amazon Prime...)
Salir con amigos
Escuchar música
Jugar a videojuegos
Tocar un instrumento musical

6. ¿Con qué frecuencia te conectas a Internet?

Varias veces al día
Una vez al día
Varias veces a la semana
Una vez a la semana
Rara vez
No utilizo Internet

HÁBITOS DE CONSUMO EN LOS MEDIOS AUDIOVISUALES**7. Entre semana, ¿cuántas horas consumes contenidos audiovisuales al día?**

No consumo contenido audiovisual

1 hora

2 horas

3 horas

4 o más horas

8. Los fines de semana, ¿cuántas horas consumes contenidos audiovisuales al día?

No consumo contenido audiovisual

1 hora

2 horas

3 horas

4 o más horas

9. ¿Qué tipo de contenido audiovisual sueles consumir con mayor frecuencia? (Puedes marcar varias opciones)

Series de televisión

Películas

Reality shows

Concursos

Deportes

Magazines

Vídeos musicales, entretenimiento...

Programas de corazón

10. ¿Qué tipo de canal/formato utilizas para ver tu contenido favorito? (Puedes marcar varias opciones)

Televisión

Internet (YouTube, Vimeo, webs oficiales o piratas...)

Plataformas de pago (Netflix, HBO, Amazon Prime, Movistar+...)

DVD / Blu - Ray

11. ¿Qué dispositivos utilizas para ver contenidos audiovisuales? (Puedes marcar varias opciones)

Televisión

Smart TV

Ordenador

Tablet

Smartphone

12. ¿Posees cuenta en alguna plataforma audiovisual (Netflix, Amazon Prime, HBO, Movistar+...)

Sí

No

13. ¿Cuántas cuentas tienes actualmente activas en plataformas audiovisuales?

No poseo ninguna cuenta activa

1 cuenta activa

2 cuentas activas

3 cuentas activas

4 o más cuentas activas

14. ¿Cuál crees que es la principal ventaja de las plataformas audiovisuales?

Tienen un gran catálogo de series, películas y documentales

Se pueden ver series, documentales y/o películas antes de que sean estrenadas

Se pueden ver los contenidos en cualquier lugar y momento

Disponibilidad para disfrutar de los contenidos en cualquier dispositivo

Poder ver varios capítulos de una serie en un mismo día

Compartir los gastos de contratación con familiares y/o amigos

15. Cuando consumes contenido audiovisual...

Me limito a verlos, pero no participo

Además de verlos, participo activamente (comentarios, valorando el contenido...)

Ni los veo, ni participo

SERIES DE TELEVISIÓN

16. ¿Sueles ver series de televisión?

Sí

No (Finaliza cuestionario si escoge esta opción)

17. ¿Cuántas series de televisión ves actualmente?

No consumo series de televisión

1 serie de televisión

2 series de televisión

3 series de televisión

4 o más series de televisión

18. ¿Cuántos capítulos de series ves al día entre semana?

No consumo series de televisión

1 - 3 capítulos

4 - 6 capítulos

7 - 9 capítulos

Más de 10 capítulos

19. ¿Cuántos capítulos de series ves al día los fines de semana?

No consumo series de televisión

1 - 3 capítulos

4 - 6 capítulos

7 - 9 capítulos

Más de 10 capítulos

20. ¿Qué series prefieres?

Series nacionales
Series extranjeras
Ambas

21. ¿Dónde prefieres ver series de televisión? (Puedes marcar varias opciones)

Televisión
Plataformas audiovisuales de pago (Netflix, HBO, Amazon Prime...)
Plataformas audiovisuales gratuitas (YouTube, Daily Motion, Vimeo...)
Webs oficiales de series de televisión
Descarga de Internet
DVD / Blu – Ray

22. ¿Cómo sueles ver las series de televisión?

Solo/sola
Con mi padre/madre/tutor
Con mis hermanos/hermanas
Con amigos/amigas

23. ¿Por qué comienzas a ver una serie de televisión?

Recomendación de un conocido
Tras haber visto un anuncio
Por propio interés
La escojo al azar
Tiene fama y reconocimiento
Por los actores que salen en ella
Pertenece a un género de serie que suelo ver

24. ¿Qué tipo de series prefieres? (Puedes marcar varias opciones)

Comedia
Drama
Juveniles
Familiares
Política
Históricas
Superhéroes
Crimen
Policíacas
Dramedias
Acción
Aventuras
Ciencia Ficción
Terror
Thriller

SERIES DE TELEVISIÓN EDUCATIVAS PARA ADOLESCENTES: EL CASO DE "MERLÍ", "HIT", "ÉLITE" Y "SEX EDUCATION"

25. ¿Sueles ver series de televisión para adolescentes?

Sí

No (Finaliza cuestionario si escoge esta opción)

Rara vez

26. ¿Cuántas series de televisión para adolescentes ves actualmente?

No consumo series de televisión para adolescentes actualmente

1 serie de televisión

2 series de televisión

3 series de televisión

4 o más series de televisión

27. ¿Qué opinión tienes sobre este tipo de series? (Señala tu grado de acuerdo, donde 1 significa totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4
Muestran la realidad de los jóvenes				
Me identifico con los personajes				
Aprendo cosas a través de ellas				
Me ayudan a desconectar del día a día				
Son entretenidas				
Este tipo de series exhiben diferentes estereotipos y roles				
Son series educativas y es posible aprender a través de ellas				
Muestran la realidad de los jóvenes				
Me identifico con los personajes				
Aprendo cosas a través de ellas				
Me ayudan a desconectar del día a día				
Son entretenidas				
Este tipo de series exhiben diferentes estereotipos y roles				
Son series educativas y es posible aprender a través de ellas				

28. ¿Cuáles son las temáticas que te generan más interés en una serie para adolescentes? (Señala tu grado de acuerdo, donde 1 significa totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4
Asesinatos				
Amor				
Identidad sexual				
Acoso escolar				
Fiestas/alcohol/drogas				
Enfermedades				
Poder económico				

Religión				
Presión social				
Sexo/relaciones abiertas				
Embarazo en adolescentes				
Relación con los padres				
Falta de recursos				
Paro				
Inclusión/exclusión social				
Racismo				
Corrupción/chantaje/extorsión				
Rivalidad				
Superación social/académica				

29. ¿Qué tipo de personaje consideras que deben estar presentes en una serie de televisión para adolescentes? (Señala tu grado de acuerdo, donde 1 significa totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4
Líder				
Rebelde				
Responsable				
Confidente				
Romántico				
Bromista				
Antihéroe				
Friki				
Competidor				
Acosador				
Homosexual/bisexual				

30. En relación a las series de televisión de carácter educativo... (Señala tu grado de acuerdo, donde 1 significa totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4
Ayudan a entender temas didácticos				
Son un complemento a las clases				
Se comprenden mejor los contenidos educativos				
Transmiten valores morales y éticos				
Pueden ser aburridas				
Hay pocas series educativas				
Ayudan a entender temas didácticos				
Son un complemento a las clases				
Se comprenden mejor los contenidos educativos				
Transmiten valores morales y éticos				
Pueden ser aburridas				
Hay pocas series educativas				

31. ¿Has visto la serie "Merlí"?

Sí

No (Pasa a la pregunta 33)

Algún episodio

32. ¿Cuál es tu opinión acerca de la serie "Merlí" de acuerdo con los siguientes aspectos mencionados? (Señala tu grado de acuerdo, donde 1 significa totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4
Es una serie adecuada para los adolescentes				
Sus personajes muestran un paralelismo con los adolescentes de hoy en día				
Sus personajes muestran un paralelismo con los adolescentes de hoy en día				
Las historias se asemejan a la vida real de los adolescentes				
Es una serie educativa				
He visto la serie en su totalidad				
He visto algunos capítulos de la serie				
Uso las RRSS para conocer más sobre esta serie				
Es una serie conocida entre los adolescentes				

33. ¿Has visto la serie "HIT"?

Sí

No (Pasa a la pregunta 35)

Algún episodio

34. ¿Cuál es tu opinión acerca de la serie "HIT" de acuerdo con los siguientes aspectos mencionados? (Señala tu grado de acuerdo, donde 1 significa totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4
Es una serie adecuada para los adolescentes				
Sus personajes muestran un paralelismo con los adolescentes de hoy en día				
Sus personajes muestran un paralelismo con los adolescentes de hoy en día				
Las historias se asemejan a la vida real de los adolescentes				
Es una serie educativa				
He visto la serie en su totalidad				
He visto algunos capítulos de la serie				
Uso las RRSS para conocer más sobre esta serie				
Es una serie conocida entre los adolescentes				

35. ¿Has visto la serie "Élite"?

Sí

No (Pasa a la pregunta 37)

Algún episodio

36. ¿Cuál es tu opinión acerca de la serie “Élite” de acuerdo con los siguientes aspectos mencionados? (Señala tu grado de acuerdo, donde 1 significa totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4
Es una serie adecuada para los adolescentes				
Sus personajes muestran un paralelismo con los adolescentes de hoy en día				
Sus personajes muestran un paralelismo con los adolescentes de hoy en día				
Las historias se asemejan a la vida real de los adolescentes				
Es una serie educativa				
He visto la serie en su totalidad				
He visto algunos capítulos de la serie				
Uso las RRSS para conocer más sobre esta serie				
Es una serie conocida entre los adolescentes				

37. ¿Has visto la serie "Sex Education"?

Sí

No (Finaliza cuestionario si escoge esta opción)

Algún episodio

38. ¿Cuál es tu opinión acerca de la serie HIT de acuerdo con los siguientes aspectos mencionados? (Señala tu grado de acuerdo, donde 1 significa totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4
Es una serie adecuada para los adolescentes				
Sus personajes muestran un paralelismo con los adolescentes de hoy en día				
Sus personajes muestran un paralelismo con los adolescentes de hoy en día				
Las historias se asemejan a la vida real de los adolescentes				
Es una serie educativa				
He visto la serie en su totalidad				
He visto algunos capítulos de la serie				
Uso las RRSS para conocer más sobre esta serie				
Es una serie conocida entre los adolescentes				



Doctorado Interuniversitario en Comunicación

**Departamento de Educación
Universidad de Huelva, 2023**

