



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Los valores percibidos por los adolescentes de Bizkaia en su personaje televisivo preferido de ficción seriada

Una aproximación desde los modelos de Schwartz y Hall-Tonna

Tesis doctoral presentada por Oihane Korres Alonso

Dentro del Programa de Doctorado en Innovación Educativa y Aprendizaje a lo largo de
la vida

Dirigida por Dra. Iciar Elexpuru Albizuri

Bilbao, Septiembre de 2015



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Los valores percibidos por los adolescentes de Bizkaia en su personaje televisivo preferido de ficción seriada

Una aproximación desde los modelos de Schwartz y Hall-Tonna

Tesis doctoral presentada por Oihane Korres Alonso

Dentro del Programa de Doctorado en Innovación Educativa y Aprendizaje a lo largo de
la vida

Dirigida por Dra. Iciar Elexpuru Albizuri

El doctorando/a

El director/a

Bilbao, Septiembre de 2015

“Una nueva realidad requiere, sin duda, una nueva educación.

Los medios de comunicación, con sus nuevas tecnologías y lenguajes audiovisuales, han entrado de forma abrupta en el entramado social, pero pocos ciudadanos y ciudadanas han puesto en marcha mecanismos para entenderlos, para comprenderlos, para gozarlos...”

(Aguaded, 1999)

Agradecimientos

Son muchas las personas a las que tengo que agradecer que me hayan acompañado y ayudado en este camino. A todas ellas quisiera dedicar estas páginas.

Gracias a mi directora de tesis, Iciar Elexpuru, por haberme guiado en este proceso, por su orientación y su apoyo en cada paso, por sus valiosos consejos y reflexiones. Tu ayuda ha sido esencial para desarrollar este trabajo.

A la Dra. Concepción Medrano, por su tiempo y sus generosas observaciones ante las consultas realizadas a lo largo de la tesis. A la Dra. Micaela Bunes, la Dra. Carmen Labrador, la Dra. Miriam Molinar y Elva Castaneda de Hall, por su disposición y su colaboración como jueces expertos en la parte empírica del estudio.

A la Universidad de Deusto y a la Facultad de Psicología y Educación por brindarme la oportunidad de desarrollar esta investigación y por la confianza depositada en mí al concederme la beca FPI que me ha permitido dedicarme plenamente a este proyecto.

Agradecer también a las direcciones de los centros escolares que han colaborado en esta investigación, por su interés en el estudio y por las facilidades ofrecidas para recabar la información en las aulas. A todos los alumnos/as que generosamente han participado en esta tesis y a los profesores /as que me han acompañado en la aplicación de los instrumentos.

Gracias a mi familia, por apoyarme en todo momento. A ama y aita, por vuestra paciencia y confianza, por dárme todo y ayudarme siempre a seguir adelante. Sin vosotros no hubiese sido posible. A mi hermano Gaizka, por tener siempre una sonrisa. A mi tío Luis, por su asesoramiento en la lectura de la tesis y sus palabras de ánimo.

A Ioritz. Por estar siempre a mi lado. Gracias por tu comprensión, por animarme en los baches, por escucharme y por impulsarme a terminar este proyecto. A Quentin y Calcetines por la compañía y la alegría que me dais cada día.

A mis amigas y amigos de Lekeitio, por todos los momentos vividos juntos, las alegrías compartidas y las adversidades superadas. A Elena, a Jone y a Sara por escucharme e interesarse por mi trabajo, porque en todos estos años me han animado a continuar y me han hecho reír y soñar cuando lo he necesitado.

A mis amigas de Bilbao, porque nos hemos ayudado a crecer en esta aventura de la vida. Gracias por entender mi “ausencia” a lo largo de este proceso y hacerme sentir vuestro apoyo. A Nerea, por tu amistad sincera, porque sabemos que siempre nos tendremos la una a la otra. Por tantos recuerdos y risas juntas, y por todo lo que todavía está por venir.

No puedo olvidar a todos los amigos y amigas de Doctorado que hemos compartido esta experiencia desde el inicio. Por el desahogo de nuestras charlas y por todo lo que he aprendido y disfrutado a vuestro lado. A Álvaro, por responder mil preguntas y ayudarme con la parte estadística, por transmitirme tu optimismo e ilusión.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS.....	1
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO 1. EL PAPEL DE LA TELEVISIÓN EN LA SOCIALIZACIÓN ADOLESCENTE....	27
1.1. EL POTENCIAL SOCIALIZADOR DE LA TELEVISIÓN	28
1.1.1. El estudio de los efectos de la televisión.....	29
1.1.1.1. Teoría hipodérmica	29
1.1.1.2. Los efectos limitados del medio.....	30
1.1.1.3. Los efectos a medio y largo plazo.....	35
1.1.2. El estudio de la audiencia y la recepción televisiva	38
1.1.2.1. Estudios culturales británicos	39
1.1.2.2. Estudios de recepción latinoamericanos.....	42
1.2. ADOLESCENTES DE HOY Y SOCIALIZACIÓN TELEVISIVA.....	48
1.2.1. La etapa adolescente y la formación de la identidad	49
1.2.2. Los adolescentes en la sociedad actual.....	53
1.2.3. La socialización adolescente en la era mediática	60
1.2.4. La televisión como agente de socialización adolescente	64
1.2.5. La importancia de la alfabetización mediática.....	70
1.3. SÍNTESIS.....	74
CAPÍTULO 2. EL ESTUDIO DE LOS VALORES.....	79
2.1. INTRODUCCIÓN A LOS VALORES.....	80
2.1.1. Conceptualización de valor.....	81
2.1.2. Medición de los valores.....	88
2.2. EL MODELO DE SCHWARTZ	93
2.2.1. Fundamentos teóricos.....	94
2.2.2. Tipología y organización de los valores de Schwartz.....	97
2.2.3. Los instrumentos para la identificación de valores en la teoría de Schwartz.....	101
2.3. EL MODELO DE HALL-TONNA.....	105
2.3.1. Fundamentos teóricos.....	109
2.3.2. Tipología y organización de los valores Hall-Tonna.....	112
2.3.2.1. El mapa de valores Hall-Tonna.....	112
2.3.2.2. Las cuatro fases de desarrollo	115
2.3.3. Los instrumentos para la identificación de valores en la teoría de Hall-Tonna	124
2.3.3.1. El Inventario de Valores Hall-Tonna.....	124
2.3.3.2. El análisis de documentos Hall-Tonna.....	127
2.3.3.3. La identificación de valores Hall-Tonna	130

2.4. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE LOS MODELOS DE SCHWARTZ Y HALL-TONNA.....	133
2.4.1. <i>Marco Conceptual: diferencias y semejanzas entre Schwartz y Hall-Tonna.....</i>	<i>134</i>
2.4.2. <i>Marco Metodológico: diferencias y semejanzas entre Schwartz y Hall-Tonna.....</i>	<i>146</i>
2.5. SÍNTESIS.....	148
CAPÍTULO 3. TELEVISIÓN, ADOLESCENTES Y DESARROLLO DE VALORES	153
3.1. PERFIL DE CONSUMO TELEVISIVO ADOLESCENTE.....	154
3.1.1. <i>La televisión en la era multipantalla.....</i>	<i>154</i>
3.1.2. <i>Hábitos de consumo televisivo adolescente.....</i>	<i>156</i>
3.1.3. <i>Gustos y preferencias en el consumo televisivo adolescente.....</i>	<i>164</i>
3.2. LOS PERSONAJES DE LAS SERIES DE FICCIÓN.....	167
3.2.1. <i>Motivos de elección del personaje.....</i>	<i>170</i>
3.2.2. <i>Identificación con el personaje.....</i>	<i>177</i>
3.3. ADOLESCENTES, TELEVISIÓN Y VALORES	184
3.3.1. <i>Los valores de los adolescentes españoles hoy</i>	<i>186</i>
3.3.2. <i>Televisión y desarrollo de valores</i>	<i>195</i>
3.4. SÍNTESIS.....	202
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	211
4.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	211
4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	212
4.3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	213
4.3.1. <i>Tamaño y selección de la muestra.....</i>	<i>214</i>
4.3.2. <i>Características de los participantes.....</i>	<i>217</i>
4.4. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	218
4.4.1. <i>Elección del personaje favorito.....</i>	<i>219</i>
4.4.2.1. <i>Cuestionario de Hábitos Televisivos CH-TV 0.2</i>	<i>219</i>
4.4.2.2. <i>Redacción personal: Personajes televisivos y valores.....</i>	<i>221</i>
4.4.2. <i>Concepto de valor aplicado a la recepción televisiva.....</i>	<i>222</i>
4.4.2.1. <i>Cuestionario de Valores Televisivos Val-TV 0.2.....</i>	<i>222</i>
4.4.2.2. <i>Redacción personal: Personajes televisivos y valores.....</i>	<i>229</i>
4.5. ESTUDIO PILOTO	230
4.5.1. <i>Desarrollo y aplicación de la prueba piloto.....</i>	<i>230</i>
4.5.2. <i>Análisis y reflexión crítica de la prueba piloto</i>	<i>231</i>
4.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS.....	233

4.7. ANÁLISIS DE DATOS.....	235
4.7.1. <i>Cuestionario de Hábitos Televisivos CH-TV 0.2.....</i>	235
4.7.1.1. <i>Análisis descriptivos e inferenciales</i>	235
4.7.2. <i>Cuestionario de Valores Televisivos Val-TV 0.2.....</i>	236
4.7.2.1 <i>Análisis descriptivos e inferenciales</i>	236
4.7.3. <i>Redacción personal: Personajes televisivos y valores.....</i>	236
4.7.3.1. <i>Análisis de contenido</i>	237
4.7.3.2. <i>Análisis de documentos Hall-Tonna</i>	239
 CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	255
5.1. PERSONAJES DE FICCIÓN SERIADA FAVORITOS Y MOTIVOS DE ELECCIÓN... 255	
5.1.1. <i>Personajes televisivos de ficción seriada más elegidos.....</i>	255
5.1.2. <i>Personajes televisivos de ficción seriada más elegidos por género</i>	257
5.1.3. <i>Género de los personajes elegidos</i>	258
5.1.4. <i>Franja etaria de los personajes elegidos.....</i>	258
5.1.5. <i>Naturaleza de los personajes elegidos.....</i>	259
5.1.6. <i>Series televisivas más elegidas.....</i>	260
5.1.7. <i>Series televisivas más elegidas por género.....</i>	260
5.1.8. <i>Procedencia de las series elegidas</i>	261
5.1.9. <i>Motivos de elección del personaje favorito</i>	262
5.1.10. <i>Identificación con el personaje elegido</i>	267
5.1.11. <i>Permanencia televisiva</i>	271
5.1.12. <i>Otros aspectos destacados en la elección del personaje.....</i>	272
 5.2. VALORES PERCIBIDOS EN EL PERSONAJE FAVORITO	280
5.2.1. <i>Cuestionario de Valores Televisivos Val-TV 0.2.....</i>	280
5.2.1.1. <i>Diferencias y semejanzas según género en los valores percibidos en el personaje favorito en términos de Schwartz.....</i>	282
5.2.2. <i>Análisis de documentos Hall-Tonna</i>	284
5.2.2.1. <i>Informe 1. Valores Prioritarios</i>	284
5.2.2.2. <i>Informe 2. Mapa de Valores.....</i>	289
5.2.2.3. <i>Diferencias y semejanzas según género en los valores percibidos en el personaje favorito en términos de Hall-Tonna.....</i>	298
 CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	305
6.1. PERSONAJES DE FICCIÓN SERIADA FAVORITOS Y MOTIVOS DE ELECCIÓN... 305	
6.1.1. <i>Personajes televisivos elegidos y sus características</i>	306
6.1.2. <i>Motivos de elección del personaje favorito</i>	307
6.1.3. <i>Identificación con el personaje elegido</i>	309
6.1.4. <i>Permanencia televisiva</i>	311
6.1.5. <i>Otros aspectos destacados en la elección del personaje.....</i>	312
 6.2. VALORES PERCIBIDOS EN EL PERSONAJE FAVORITO	315
6.2.1. <i>Diferencias y semejanzas según género en los valores percibidos en el personaje favorito.....</i>	324

6.3. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	326
6.4. LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES.....	332
BIBLIOGRAFÍA	339
ANEXOS	366
<i>Anexo 1. Definición de los 125 valores del modelo HT.....</i>	<i>367</i>
<i>Anexo 2. Mapa de valores Hall-Tonna.....</i>	<i>372</i>
<i>Anexo 3. Informes de valores HT</i>	<i>373</i>
<i>Anexo 4. Indicadores del Cuestionario CH-TV 0.2 incluidos en el estudio</i>	<i>374</i>
<i>Anexo 5. Plantilla de redacción</i>	<i>377</i>
<i>Anexo 6. Cuestionario de Valores Televisivos Val-TV 0.2.....</i>	<i>380</i>
<i>Anexo 7. Relación entre los tipos motivacionales de Schwartz y los ítems del Val-TV 0.2.....</i>	<i>387</i>
<i>Anexo 8. Revisión de los ítems del cuestionario Val-TV 0.2.....</i>	<i>390</i>
<i>Anexo 9. Solicitud formal a los centros educativos.....</i>	<i>394</i>
<i>Anexo 10. Personas de referencia y visitas a los centros.....</i>	<i>396</i>
<i>Anexo 11. Carta de autorización del padre, la madre o el tutor legal del alumno</i>	<i>399</i>
<i>Anexo 12. Justificante de los centros</i>	<i>400</i>
<i>Anexo 13. Redacciones analizadas con el análisis de documentos HT.....</i>	<i>412</i>
<i>Anexo 14. Instrucciones de trabajo para los jueces</i>	<i>424</i>
<i>Anexo 15. Análisis de documentos HT completo.....</i>	<i>426</i>
<i>Anexo 16. Palabras asociadas a valores HT</i>	<i>464</i>
<i>Anexo 17. Listado de los personajes elegidos por los adolescentes de la muestra.....</i>	<i>466</i>

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Selección de Definiciones de “Valores”	82
Tabla 2. Valores de Rokeach (1973).....	87
Tabla 3. Instrumentos en la medición e identificación de valores.....	90
Tabla 4. Las 10 tipologías motivacionales propuestas por la teoría de Schwartz	96
Tabla 5. Relación de compatibilidad entre los tipos de valor de Schwartz	100
Tabla 6. Relación de conflicto entre los tipos de valor de Schwartz.....	100
Tabla 7. Instrumentos elaborados desde la teoría de Schwartz.....	103
Tabla 8. Distribución de las fases, etapas y valores meta/medio en el modelo HT.....	113
Tabla 9. Evolución de las Cuatro Fases de Desarrollo de la Consciencia	116
Tabla 10. Valores de la Fase I: Supervivencia	117
Tabla 11. Valores de la Fase II: Pertenencia	119
Tabla 12. Valores de la Fase III: Auto iniciativa	122
Tabla 13. Valores de la Fase IV: Interdependencia	123
Tabla 14. Posible correspondencia teórica entre los modelos de Schwartz y HT	142
Tabla 15. Consumo de medios según grupos de edad.....	156
Tabla 16. Preferencias del tipo de contenidos en la televisión y en Internet desde el ordenador	164
Tabla 17. Estudios sobre los valores de los adolescentes españoles	190
Tabla 18. Distribución del alumnado de 4º de la ESO en Bizkaia (2013-2014)	214
Tabla 19. Tamaño de la muestra recomendado y número de centros asignados	215
Tabla 20. Distribución de los centros por comarcas de Bizkaia.....	216
Tabla 21. Distribución de la muestra por comarcas y centros.....	217
Tabla 22. Resumen de los datos de la muestra.....	218
Tabla 23. Agrupación de los ítems por valores y por dimensiones	223
Tabla 24. Alpha de Cronbach de cada dimensión.....	225
Tabla 25. KMO y prueba de Bartlett.....	226
Tabla 26. Matriz de componentes rotados	226
Tabla 27. Diferencias entre la propuesta de Schwartz y las dimensiones extraídas en esta tesis.....	227
Tabla 28. Objetivos, instrumentos y técnicas de análisis utilizadas	229
Tabla 29. Categorías sobre los personajes de ficción seriada favoritos.....	238
Tabla 30. Número de redacciones que cumplen los criterios de selección	241
Tabla 31. Personajes televisivos de ficción seriada más elegidos	256
Tabla 32. Serie televisiva más elegida.....	260
Tabla 33. Motivos de elección del personaje.....	262
Tabla 34. Diferencias en la identificación con el personaje favorito según género	267
Tabla 35. Diferencias en la permanencia televisiva según género.....	271
Tabla 36. Categorías identificadas en las redacciones personales.....	277
Tabla 37. Valores televisivos percibidos con el Val-TV 0.2	281
Tabla 38. Valores percibidos en el personaje favorito según género en términos de Schwartz.....	283
Tabla 39. Valores identificados en las redacciones ordenados según prioridad	284
Tabla 40. Valores prioritarios identificados en las redacciones	287

Tabla 41. Prioridades en el área básica de valores.....	292
Tabla 42. Prioridades en el área central de valores	293
Tabla 43. Prioridades en el área de valores de futuro.....	296
Tabla 44. Valores HT prioritarios según género.....	299

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Modelo de valores de Schwartz.....	95
<i>Figura 2.</i> Valores de Schwartz en base al tipo motivacional.....	96
<i>Figura 3.</i> Modelo circular propuesto por Schwartz.....	99, 282
<i>Figura 4.</i> Proceso llevado a cabo en la prueba piloto.....	231
<i>Figura 5.</i> Proceso de recogida de datos	234
<i>Figura 6.</i> Proceso seguido para el análisis de las redacciones	238
<i>Figura 7.</i> Proceso de análisis de documentos Hall-Tonna	244
<i>Figura 8.</i> Documento de trabajo jueces expertos I.....	249
<i>Figura 9.</i> Documento de trabajo jueces expertos	249
<i>Figura 10.</i> Personajes televisivos de ficción seriada más elegidos por género.....	257
<i>Figura 11.</i> Género de los personajes elegidos según género de los sujetos	258
<i>Figura 12.</i> Franja etaria de los personajes favoritos según género de los sujetos.....	259
<i>Figura 13.</i> Naturaleza de los personajes elegidos según género de los sujetos.....	259
<i>Figura 14.</i> Series televisivas más elegidas por género	261
<i>Figura 15.</i> Procedencia de las series elegidas.....	261
<i>Figura 16.</i> Motivos de elección del personaje según género.....	263
<i>Figura 17.</i> Identificación con el personaje favorito según género.....	268
<i>Figura 18.</i> Permanencia televisiva según género	272
 <i>Cuadro 1.</i> Mapa de valores	 290

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En la actual sociedad de la información los medios de comunicación y las nuevas tecnologías ocupan un lugar destacado en la vida de las personas, integrándose e interactuando con los agentes clásicos de socialización como la familia, los amigos y la escuela. De este modo, los medios están adquiriendo un papel creciente como instrumentos socializadores, particularmente en las generaciones más jóvenes. Como señala Ferrés (2000), tanto los medios audiovisuales como los informáticos están relegando a los agentes socializadores tradicionales en llevar el peso del proceso socializador, instaurando nuevas formas de comunicación e interpretación de la realidad. Así, la presente tesis doctoral encuentra su motivación principal en la relevancia cada vez mayor que los medios y, en concreto, la televisión, están ejerciendo en la formación de la identidad y los valores de los adolescentes.

En las últimas décadas se ha producido un rápido desarrollo en el campo de las tecnologías y los medios de comunicación, lo que ha traído consigo nuevas formas de consumir y relacionarse con los distintos medios. La revolución tecnológica ha generado una multiplicación de soportes y plataformas a través de las cuales transmitir y consumir diversos contenidos audiovisuales. En la era digital actual los medios ofrecen sus contenidos de manera atemporal y global, rompiendo las barreras del espacio-tiempo y generando nuevas esferas de recepción e interacción con la audiencia. Los adolescentes de hoy han nacido inmersos en un entorno mediático y tecnológico, y consumen cada día productos mediáticos provenientes de múltiples pantallas (televisores, ordenadores, móviles,...) y producidos en ámbitos y contextos muy diversos (Fedele y García Muñoz, 2010). Así, los contenidos y modelos que presentan los medios forman parte del universo socializador del adolescente, convirtiéndose en experiencias indirectas a través de las cuales pueden complementar sus propias vivencias.

En la sociedad mediática actual, donde el flujo de imágenes traspasa fronteras y rompe las barreras culturales (Martín-Barbero, 1998) y donde el acceso a la información se produce sin apenas filtros, la preocupación social e investigadora ha destacado la urgencia de formar a los espectadores, educándolos a ver los contenidos mediáticos desde el aula y el hogar (Alvarado, 2005). Ante esta necesidad, los distintos organismos internacionales, como la Comisión Europea, el Consejo de Europa o las Naciones Unidas, han desarrollado diversos documentos, declaraciones y proyectos para promover e implantar la educación o “alfabetización” mediática, que contribuya a “empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una manera eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas” (UNESCO, 2011, pág. 16). Desde el contexto educativo, se debe preparar a los más jóvenes para que desarrollen las competencias y habilidades necesarias para realizar un consumo crítico y autónomo de los medios, que favorezca, a su vez, la socialización en aquellos valores que se pretendan fomentar.

Entre los medios de comunicación de masas, destaca la repercusión que desde su creación ha tenido la televisión. En la sociedad multipantalla actual, la televisión sigue manteniéndose como el medio hegemónico, también entre los más jóvenes (Masanet, Medina-Bravo y Ferrés, 2012; Callejo, 2013). En este sentido, se ha dado una proliferación de estudios que se dedican a investigar el poder socializador de este medio sobre los adolescentes, particularmente, a través del análisis de sus contenidos y de sus posibles efectos sobre los espectadores.

En la presente tesis el proceso investigador se centra en la mirada del receptor, y en concreto en la audiencia adolescente. Es decir, el estudio se enfoca hacia el público adolescente y sus procesos de recepción televisiva, centrándose en cómo reconstruyen e interpretan estos jóvenes los mensajes y valores televisivos, y no en los contenidos que el propio medio transmite. Desde los estudios de recepción (Orozco, 2010), se entiende que el espectador es un sujeto activo que interpreta e incorpora los contenidos televisivos desde distintos contextos. Por tanto, se asume que los mensajes mediáticos no son unívocos ni cerrados y que es posible generar diálogos guiados por distintos mediadores con el fin de reconstruir su significado (Rodríguez, Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2013).

Los adolescentes, en plena búsqueda y definición de su propia identidad, se relacionan con los distintos medios y pantallas presentes en la sociedad actual de manera natural y cotidiana. Así, estos jóvenes encuentran en los medios de comunicación una fuente de recursos simbólicos y modelos de identificación con los que interactuar en la elaboración de su propia identidad y la construcción de sus valores (Arnett, 1995; Montero, 2006; Pindado, 2006; Medrano, Cortés y Palacios, 2007, 2009; Lacalle, 2013; entre otros). En concreto, las series televisivas tienen un gran seguimiento por parte de la audiencia adolescente y, además, presentan diversidad de modelos y personajes que pueden resultar familiares y ser contrastados y comparados por los espectadores (Livingstone, 1998). Así, los adolescentes encuentran en los personajes de los seriales televisivos modelos de imitación, identificación y modelado que repercuten en la construcción de sus valores, normas y actitudes (Montero, 2006). De este modo, se hace relevante impulsar estudios que aborden la influencia de estas figuras simbólicas en los más jóvenes. Este estudio quiere contribuir a un mejor conocimiento, desde la mirada de los propios adolescentes, del papel que los personajes de ficción seriada desempeñan en la formación y el desarrollo de sus valores.

En base a lo anterior, en esta tesis se analizan los personajes de ficción seriada preferidos de los adolescentes y los motivos que guían su elección, atendiendo a las diferencias y semejanzas que se dan en función del género. Así mismo, se trata de conocer los valores que perciben los adolescentes en dichas figuras mediáticas y la influencia que tiene en la percepción de valores el género de los sujetos. Este conocimiento puede orientar el diseño de propuestas educativas, que impulsen la mirada crítica ante los medios y, a su vez, favorezcan el desarrollo de aquellos valores que se quieran promover en los más jóvenes. Además, la información obtenida puede guiar futuras investigaciones en torno a los adolescentes y la televisión. Para poder utilizar la televisión como un recurso educativo, no solo de conocimientos sino también de valores, es necesario en primer lugar conocer como interpretan los más jóvenes los mensajes y valores que se presentan en los contenidos y personajes del medio.

Con respecto a la estructura de esta tesis, en la primera parte, que comprende los tres primeros capítulos, se realiza una aproximación teórica a distintos aspectos relacionados con el estudio:

El primer capítulo aborda el potencial socializador de la televisión en la adolescencia. Se comienza con un repaso a los principales paradigmas y modelos en la investigación en torno a la televisión, desde los estudios de los efectos directos del medio hasta los *Estudios Culturales* y los *Estudios de Recepción* actuales. Este proceso permite definir la perspectiva de la que parte esta tesis, que asume que el receptor juega un rol activo en el proceso de televidencia, en el que intervienen tanto los factores personales como contextuales que median en el mismo. En un segundo apartado, se explora la influencia de este medio en la formación de los adolescentes de hoy. La adolescencia es una etapa vital central en la formación de la identidad, que se caracteriza por cambios de diversa naturaleza y que hay que abordar desde el contexto concreto donde se desarrolla. Así, se describen las principales transformaciones que se han producido en la sociedad actual, con especial atención a la socialización adolescente en la era mediática y al papel de la televisión en dicho proceso. En este sentido, uno de los retos a los que ha de enfrentarse la educación, es desarrollar en el alumnado la adquisición de competencias y estrategias de lectura crítica y creativa que les permitan reconstruir los mensajes mediáticos desde una mirada propia y reflexiva.

El segundo capítulo se ocupa del estudio de los valores. Los valores son términos complejos y abstractos que resulta difícil conceptualizar y medir. Por ello, se ofrece una introducción a los valores, a través de las definiciones que diversos autores han propuesto, y se recogen distintos instrumentos desarrollados para su medición. Este proceso permite acotar el concepto de valor del que se parte y concretar los modelos en los que se basa la presente tesis: la teoría de Schwartz (1992, 1994, 2003, 2005) y el modelo de Hall-Tonna (1986, 1995). Se considera que estos modelos cuentan con una base teórica sólida, que ha sido validada empíricamente a través de los distintos instrumentos creados para la identificación de los valores, y pueden resultar de especial interés para trabajar los valores televisivos en el ámbito educativo. A cada una de estas perspectivas se le dedica un apartado en el capítulo, donde se describen sus fundamentos teóricos, la

tipología y organización de los valores propuesta y los instrumentos desarrollados para la identificación de valores. Por último, se exploran las diferencias y semejanzas entre los modelos de Schwartz y Hall-Tonna.

El tercer capítulo recoge una serie de estudios previos en torno a la televisión y los adolescentes, con especial atención al impacto del medio en la formación de sus valores. Así, este capítulo constituye el marco referencial que permitirá posteriormente contrastar los resultados hallados en esta tesis. Para comenzar, se aborda el perfil de consumo televisivo adolescente, atendiendo al lugar que ocupa la televisión en la sociedad multipantalla actual y a los hábitos de consumo y las preferencias que tienen los más jóvenes sobre dicho medio. Entre los gustos de los adolescentes destaca la ficción y, en particular, las series televisivas (Medrano y Palacios, 2006; Bermejo, de Frutos y Courdechon, 2011). De este modo, se examina el papel de las series de ficción y sus personajes en los adolescentes, considerando las características que estos modelos presentan, los motivos que los adolescentes esgrimen en la elección de sus personajes favoritos y la importancia de la identificación con los mismos a la hora de comprender los posibles efectos del medio. El último apartado de este capítulo se centra en la relación entre la televisión y el desarrollo de valores. De este modo, se exploran los valores de los adolescentes españoles actuales así como los valores que transmite la televisión y los valores que perciben los más jóvenes de dicho medio.

La revisión bibliográfica llevada a cabo en el marco teórico permite concluir que la televisión transmite valores y, por tanto, puede proporcionar oportunidades para educar en valores a través de sus narrativas (Medrano, 2008). Sin embargo, los estudios en torno al impacto de la televisión en el desarrollo de los valores de los adolescentes son escasos y se han centrado principalmente en el análisis de los contenidos del medio. Además, los pocos estudios que han investigado la recepción de valores televisivos por parte de la audiencia, se han llevado a cabo, de manera general, desde un enfoque cuantitativo. De este modo, este trabajo pretende ser una aportación innovadora al conocimiento sobre los personajes de ficción seriada preferidos de los adolescentes y los valores que perciben en dichas figuras simbólicas, desde una perspectiva cuantitativo-cualitativa que permita obtener una visión más global y completa del fenómeno indagado.

La segunda parte de este documento recoge la investigación empírica que se ha llevado a cabo en esta tesis:

En el cuarto capítulo se detalla el diseño metodológico seguido para el desarrollo de esta investigación. Para comenzar, se presentan los objetivos del estudio así como el diseño descriptivo y mixto utilizado. Posteriormente, se describe la muestra de estudio, compuesta por 464 estudiantes que cursaban 4º de la ESO en el año académico 2013-2014, distribuidos en 12 centros de la provincia de Bizkaia. A continuación, se definen las distintas variables que se han abordado en esta tesis, en relación a los personajes preferidos y a los valores percibidos, y se describen los instrumentos empleados para su estudio: dos cuestionarios (CH-TV 0.2 y Val-TV 0.2) y una ficha de redacción personal. Hay que señalar que en este estudio los objetivos, análisis, resultados y discusión se contemplan desde la perspectiva de género. Así mismo, se explica la prueba piloto llevada a cabo con el objetivo de comprobar la adecuación de los instrumentos y realizar las mejoras pertinentes. Tras exponer las conclusiones de la prueba piloto, se concreta el procedimiento para la recogida de la información. Por último, se detallan los análisis aplicados, tanto en el caso de los datos cuantitativos obtenidos con los cuestionarios, donde se han realizado distintos análisis estadísticos con el programa informático SPSS, como en el caso de la información cualitativa recabada con la redacción personal, donde se ha recurrido al análisis de contenido con la herramienta ATLAS.ti y al análisis de documentos Hall-Tonna.

El quinto capítulo se dedica al análisis de los datos y la exposición de los resultados, y se estructura en base a los objetivos planteados en la investigación. Se ofrecen de manera conjunta los resultados estadísticos hallados con el CH-TV 0.2 y la información derivada del análisis de contenido llevado a cabo sobre las redacciones, en relación a los personajes de ficción seriada preferidos por los adolescentes del estudio y los motivos que guían su elección, en función del género de los sujetos. Así mismo, se identifican e interpretan los valores percibidos en sus personajes favoritos, tanto a través del Val-TV 0.2, en términos del modelo de Schwartz, como del análisis de documentos HTDOC, en base a la teoría de Hall-Tonna, atendiendo a las diferencias y semejanzas que se dan en la percepción de dichos valores según el género de los participantes.

El sexto y último capítulo, está dedicado a la discusión de los resultados y las conclusiones derivadas del estudio. Se contrastan los resultados obtenidos con los estudios previos revisados a lo largo del marco teórico y se realiza una síntesis de los hallazgos encontrados. Este proceso permite extraer una serie de conclusiones y recomendaciones para fomentar el uso del medio televisivo como herramienta educativa, tanto para promover la mirada crítica y autónoma de los adolescentes ante los mensajes mediáticos, como para favorecer el desarrollo de sus valores. Por último, se ofrece un apartado con las limitaciones del presente estudio y con ideas para orientar futuras investigaciones en torno a los adolescentes y la televisión.

Se parte de la convicción de que otro tipo de educación y de sociedad es posible, y para ello, un primer paso es fomentar la enseñanza y el aprendizaje basado en valores. La televisión, como parte de la cultura y de la vida cotidiana de las personas, se convierte en vehículo transmisor de valores con una importante influencia en el desarrollo de los más jóvenes. Por ello, es necesario contar con instrumentos y estudios que permitan identificar los valores que los adolescentes perciben de las figuras mediáticas que admiran y que utilizan como recurso simbólico en la construcción de su forma de ser y estar en el mundo.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

El papel de la televisión en la socialización adolescente

1.1. EL POTENCIAL SOCIALIZADOR DE LA TELEVISIÓN

1.1.1. El estudio de los efectos de la televisión

1.1.1.1. Teoría hipodérmica

1.1.1.2. Los efectos limitados del medio

1.1.1.3. Los efectos a medio y largo plazo

1.1.2. El estudio de la audiencia y la recepción televisiva

1.1.2.1. Estudios culturales británicos

1.1.2.2. Estudios de recepción latinoamericanos

1.2. ADOLESCENTES DE HOY Y SOCIALIZACIÓN TELEVISIVA

1.2.1. La etapa adolescente y la formación de la identidad

1.2.2. Los adolescentes en la sociedad actual

1.2.3. La socialización adolescente en la era mediática

1.2.4. La televisión como agente de socialización adolescente

1.2.5. La importancia de la alfabetización mediática

1.3. SÍNTESIS

CAPÍTULO 1. EL PAPEL DE LA TELEVISIÓN EN LA SOCIALIZACIÓN ADOLESCENTE

En este capítulo se aborda el potencial socializador del medio televisivo, con especial atención a la etapa adolescente. Se comienza con un breve repaso por las distintas perspectivas que se han ocupado de investigar los efectos e influencias de los medios en la audiencia. Resulta complejo abordar el continuo de teorías que han surgido en torno al estudio de los medios de comunicación, cuyos fundamentos han ido variando, tanto el objetivo de estudio, como los enfoques metodológicos utilizados. Existen numerosos trabajos que describen en profundidad la evolución de las teorías de comunicación, como los de Bryant y Zillman (1996), Rodrigo Alsina (2001), Boni (2008) o Baran y Davis (2009), entre otros. No es el objeto de este apartado realizar una exhaustiva revisión de la evolución histórica en el campo de los estudios de comunicación. Sin embargo, se ha considerado el interés de ofrecer un repaso de los avances que se han dado en esta dinámica investigadora, para comprender como ha ido evolucionando, desde los efectos directos del medio en una audiencia pasiva, hacia una perspectiva de enculturación que relaciona la incorporación de los contenidos televisivos con los distintos contextos con los que interactúa el espectador, quien, de este modo, tiene un rol activo en la interpretación de los mensajes mediáticos. Este primer apartado permite situar el interés de la presente tesis en el estudio de la recepción y la reinterpretación de los mensajes mediáticos por parte de la audiencia adolescente.

Posteriormente, se realiza una aproximación al universo adolescente actual. La adolescencia es un periodo complejo en el desarrollo de la personalidad y, por tanto, se hace necesario comprender esta etapa evolutiva y el contexto actual en el que se desarrolla, para abordar, a partir de ahí, el papel de la televisión en la formación de su identidad y la construcción de sus valores. En la sociedad mediática actual, la relación cada vez más estrecha entre los adolescentes y las distintas pantallas que los rodean, hace necesario alfabetizar a la juventud en los medios, fomentando la recepción activa y el pensamiento crítico ante los mismos.

1.1. EL POTENCIAL SOCIALIZADOR DE LA TELEVISIÓN

Desde su nacimiento la televisión se ha erigido como el medio de comunicación de masas protagonista entre las generaciones más jóvenes, a través del cual se asoman no solo a la información y al entretenimiento, sino también a los elementos de socialización, identidad y cohesión de valores que aporta. Por ello, siempre ha existido una preocupación científica y social sobre sus posibles influencias, principalmente, en niños y adolescentes. De este modo, a lo largo de la historia, se han desarrollado una amplia y heterogénea variedad de modelos conceptuales y metodológicos que han abordado la investigación sobre los medios de comunicación de masas, con especial atención sobre la televisión.

Tradicionalmente ha primado una visión negativa hacia los efectos de la televisión sobre las personas y, en especial, sobre los más jóvenes. Esta visión reduccionista se debe a la aproximación teórica que ha prevalecido históricamente respecto a la capacidad de influencia del medio sobre los individuos. Así, las primeras investigaciones, que se basaban en el paradigma positivista dominante en aquellos años, se centraron en analizar los efectos de los medios sobre una audiencia pasiva e indefensa. Tras estas primeras décadas dominadas por el *Modelo de los efectos*, se dio entre los investigadores un creciente interés por las audiencias y por los aspectos interactivos de la comunicación. Las corrientes de los *Estudios culturales* o de los *Estudios de recepción* han llevado a sustituir los modelos tradicionales por modelos más complejos en los que el espectador y el contexto son ejes fundamentales en el proceso comunicativo. Desde esta posición adquiere relevancia el papel del espectador en la interpretación y la reconstrucción de los mensajes mediáticos así como de los distintos agentes que puedan mediar en dicho proceso. Así, en esta tesis se comparte la idea de que, desde una perspectiva educativa, lo importante es indagar qué hace la audiencia con el medio y no tanto qué hace el medio con la audiencia (Medrano, 2008b).

En este apartado se realiza un breve recorrido por los principales modelos en el estudio de los medios, desde las teorías de los efectos hasta los estudios culturales y de recepción actuales. Este proceso permitirá situar el enfoque por el que se opta en la presente investigación.

1.1.1. El estudio de los efectos de la televisión

El estudio de la influencia de los medios de comunicación se ha realizado desde distintas tradiciones teórico-metodológicas, entre las cuales ha destacado el interés por estudiar los efectos producidos en la audiencia (Pindado, 2006). Atendiendo a la fuerza atribuida a dichos efectos, en la narrativa dominante en torno a la evolución histórica de los estudios de los medios de masas, siguiendo la clasificación de McQuail (1985), se establecen tres grandes paradigmas que alternan entre la dicotomía de los efectos significantes y los efectos mínimos. Esta clasificación, que atiende a la fuerza atribuida a los efectos, es compartida por diversos autores (Wolf, DeFleur y Rokeach, Katz, Orozco; entre otros).

Teorías en el estudio de los efectos de los medios



Las investigaciones realizadas sobre la influencia de televisión en las primeras décadas del siglo XX se centran principalmente en sus efectos, desde la lógica del poder del medio sobre la audiencia. Estos primeros estudios se basaban en el paradigma positivista y la psicología conductista dominante durante aquellos años, enfatizando el papel decisivo e influyente de la televisión y el carácter pasivo de los espectadores ante los mensajes audiovisuales. Las teorías del impacto directo nacieron en Estados Unidos en la década de los años 20, cuando se vivía el auge de totalitarismos de diverso tipo y el desarrollo de los medios de comunicación de masas, como la radio y el cine, lo cual trajo consigo una preocupación social sobre el poder que ejercen los medios en las opiniones y creencias de los jóvenes. Esta inquietud se trasladó al ámbito científico y llevó a los teóricos de esta escuela a considerar que los medios ejercen una poderosa influencia sobre los espectadores.

1.1.1.1. *Teoría hipodérmica*

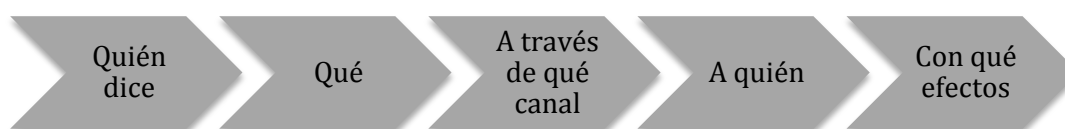
El paradigma del “modelo hipodérmico” (Wolf, 1994), también conocido como la “teoría de la bala”, fue la base de la mayoría de los primeros estudios sobre los medios de comunicación de masas.

Esta perspectiva se caracterizaba por la adopción del modelo linear clásico del proceso de comunicación ($E \rightarrow M \rightarrow R$), derivado de la teoría de la información propuesta por Shannon y Weaver (1948). Según este paradigma, una fuente codifica una información en forma de señal y la transmite a través de un canal hasta que llega a su destino, dónde es decodificada. De esta manera, la audiencia es concebida de forma masiva, como una unidad sin diferencias y poseedora de un código de comunicación común. El proceso de comunicación se basa en la dualidad estímulo-respuesta, es decir, los medios transmiten un estímulo que provoca una respuesta inmediata en el receptor. La comunicación se presenta como un proceso unilateral e intencionado, dónde el emisor busca causar unos efectos concretos en el público, los cuales son observables y medibles a corto plazo, produciéndose de manera inmediata.

1.1.1.2. Los efectos limitados del medio

De esta primera perspectiva nace el modelo propuesto por Harold Lasswell (1948), como respuesta a una necesidad de encontrar un cierto rigor científico en el estudio de los efectos de los medios de masas. Este esquema, conocido como las 5Ws de Lasswell, se ha convertido en un punto de referencia en los estudios sobre los medios y constituye un aporte de relevancia en el análisis del proceso comunicativo mediático.

Modelo de comunicación de Lasswell



Como se observa, el modelo de Lasswell se basa en la fórmula "quién dice", "qué", "por qué canal", "a quién" y "con qué efecto". Por tanto, se trata de un proceso de comunicación lineal, que no considera las distintas variables y contextos que influyen en el mismo. Sin embargo, su trabajo fue clave en la superación del paradigma hipodérmico, junto con las significativas aportaciones de otras figuras académicas como Kurt Lewin, Paul Lazarsfeld y Carl Hovland, quienes fueron posteriormente nombrados como "padres" de la *Mass Communication Research*, corriente esencial en el avance de las teorías de la comunicación.

Como señala Vera (2005, pág. 21) “la superación de la teoría hipodérmica supuso la división de los estudios en diferentes campos: el quién emite (estudio sociológico de los medios), el qué (análisis de contenido de los mensajes), el canal (aspectos técnicos), el quién decodifica (los públicos y las audiencias) y finalmente la identificación y valoración de los efectos”. Así, esta dinámica trajo consigo una segmentación de los estudios de los medios, centrándose durante esta época principalmente en el análisis de los efectos y el análisis de los contenidos. Sin embargo, al atender a los distintos elementos que conforman el esquema de las 5Ws como departamentos estancos, los resultados obtenidos por este modelo no resultaron muy satisfactorios.

Se va imponiendo la idea de que es preciso estudiar empíricamente los efectos de los medios. En esta época los hallazgos de Paul Lazarsfeld y sus colaboradores de la Universidad de Columbia (Lazarsfeld, Berelson y Gaudet, 1944; Lazarsfeld y Berelson, 1960) permiten sentar las bases metodológicas de la investigación, distanciándose de la etapa previa. Estos trabajos se centran en los mecanismos de influencia social de los medios y destacan, con estudios empíricos, que sus efectos dependen en gran medida del papel de los grupos y el contexto social del individuo. Estos resultados llevaron a abandonar la concepción original de los efectos todopoderosos, dando pie al nuevo enfoque de los efectos limitados.

En este momento también resultaron importantes las contribuciones de Hovland y su equipo de investigación en la Universidad de Yale (Hovland, 1954; Hovland, Janis y Kelley, 1953), subrayando la complejidad de las variables que participan en la relación emisor-mensaje-receptor. Sus estudios constataron la debilidad de la asunción de los efectos directos de los medios y la consideración de la audiencia como un recipiente pasivo y homogéneo, resaltando que las características del receptor y la interacción con el medio son elementos clave en relación a la influencia de los mensajes mediáticos. La audiencia comienza a ser considerada como un grupo de personas que seleccionan su visionado en base a sus intereses y lo interpretan en relación a sus conocimientos previos. Así mismo, el proceso comunicativo deja de entenderse como lineal y causal, y la sociedad deja de ser vista como una masa homogénea, introduciendo en su estudio variables relacionadas con las actitudes y los intereses personales.

Considerando estos avances, Klapper (1975) postuló la tesis de los “efectos limitados de los medios”, que plantea que los medios tienden a reforzar o potencializar las actitudes y creencias previas de los individuos, más que a ejercer una influencia directa en el cambio de las mismas. Se entiende así que los medios son un elemento más del entramado de agentes que influyen en el desarrollo de la persona. Los investigadores dejaron de centrarse en el estudio de los textos mediáticos para dirigir su mirada hacia el espectador. Así, abandonaron la idea de los efectos directos y centraron su atención en la relación entre la audiencia y el medio. Se recogen a continuación las teorías más relevantes surgidas desde esta perspectiva, considerando su importancia a la hora de explicar el proceso de socialización y construcción de valores a través del medio televisivo.

♦ Usos y gratificaciones

Heredera directa de la tradición funcionalista, y enmarcada posteriormente bajo el paradigma de los efectos limitados, se inaugura en la década de los sesenta el modelo “Usos y Gratificaciones” (Katz, Blumler y Gurevitch, 1974). La base de esta teoría radica en la idea de que el espectador selecciona el medio y los programas que le gratifican y que satisfacen sus necesidades. Al desplazar su atención hacia el papel del receptor esta teoría dio un giro importante en la investigación en medios, cuestionándose qué hace la audiencia con los medios y no qué hacen los medios con las personas. Este modelo se sitúa entre la Sociología y la Psicología, con un perfil empírico y experimental, y ha generado (y sigue generando) gran cantidad de trabajos que buscan comprender la relación individualizada con el medio y las decisiones que orientan su consumo, generalmente vinculadas al logro de la satisfacción de sus necesidades (Callejo, 2001).

William, Strover y Grant (1996), citados en Alfaro (2012, pág. 61), señalan las características comunes de las investigaciones enmarcadas en este enfoque:

- Las audiencias son activas.
- El uso mediático se gobierna por un objetivo.
- La utilización mediática satisface una amplia gama de gratificaciones (entretenimiento, relaciones personales, compañía, identidad personal, vigilancia...).

- Las gratificaciones notificadas por la audiencia pueden deberse al contenido mediático, a la práctica de exposición por sí misma y de sí misma o a la situación social en la que se desarrolla la interacción media-audiencia.

En los primeros años de la década de los setenta, con la decadencia del paradigma de los efectos mínimos, la teoría de los usos y gratificaciones empezó a recibir distintas críticas. Lull (1995, pág.96), citado en Sampedro (1997), las recoge del siguiente modo:

- 1) La metodología cuantitativa empleada no mide el consumo mediático real sino su exposición.
- 2) El consumo de medios puede responder a factores exógenos, debido al contexto, y no sólo a una necesidad o a la voluntad selectiva por un contenido concreto.
- 3) La teoría de usos y gratificaciones asume que las decisiones individuales determinan el consumo de los medios, sin considerar que en muchas ocasiones el uso de los mismos está sujeto a la negociación y a la imposición entre los distintos miembros del hogar.
- 4) Esta perspectiva niega la existencia de una lectura dominante en los medios, sin embargo, la funcionalidad de la comunicación social no la establecen solo las audiencias.
- 5) La recepción individual se ve influenciada por los patrones culturales y las estructuras político-sociales en las que se produce, que originan orientaciones de consumo compartidas. Este aspecto social de la recepción es ignorado por la teoría de usos y gratificaciones.
- 6) La funcionalidad de los medios, más que ser identificada con la satisfacción de las necesidades individuales, se relaciona con las motivaciones o deseos que reflejan la experiencia social compartida por la audiencia.
- 7) Gran parte del consumo mediático se relaciona con hábitos de rutina o con la funcionalidad de evasión, y no refleja tanto un acto intencional e instrumental.

A pesar de las limitaciones señaladas, hay que reconocer la importancia de la perspectiva de los usos y gratificaciones en la superación del modelo clásico de comunicación y la integración del funcionalismo en el estudio de los medios.

♦ El aprendizaje observacional

Dentro de los modelos que se plantearon con un enfoque más psicológico, hay que destacar la figura de Albert Bandura y sus investigaciones sobre el aprendizaje observacional. Esta teoría defiende que “la mayor parte de los comportamientos sociales se adquiere a través de modelos, por observación de sus acciones y de las consecuencias de esas acciones” (Torres, Conde y Ruiz, 2002, pág. 96).

Desde esta postura, Bandura (1987) plantea que el desarrollo moral es fruto del aprendizaje y que éste se adquiere bien por experiencia directa o bien a través de la observación de los comportamientos ajenos u observación vicaria, lo que él denomina “modelado”. Estos últimos no derivan tan sólo de los seres humanos que rodean al individuo, sino también de los modelos simbólicos que se expresan a través de los distintos medios que existen en la sociedad, entre los que destaca la televisión. Según Bandura (1987), para que aprendizaje vicario o por modelado se produzca, es necesario que entren en juego los siguientes procesos cognitivos:

- Atención: es necesario que el sujeto perciba y atienda selectivamente las características relevantes de la conducta visualizada.
- Retención: resulta imprescindible recordar la conducta observada para imitarla, es decir, el observador, antes de reproducir la conducta, ha de tener una representación mental de la misma a través de la codificación simbólica.
- Producción: cuando el observador posee una representación mental de la conducta observada, puede reproducir, al menos en una mínima parte, los patrones de actividad del modelo.
- Motivación: para que el sujeto ejecute y mantenga la conducta observada ha de estar motivado para ello.

Esta teoría se originó, fundamentalmente, como consecuencia del interés por los efectos violentos de la televisión en la infancia. La idea fundamental de esta teoría es que los niños, en el proceso de desarrollo personal y social, aprenden a través de la imitación de los modelos que ven y, por tanto, en el caso de la televisión, van interiorizando tanto las conductas como las actitudes que observan en sus contenidos.

El modelado simbólico es de gran importancia, ya que amplía enormemente las experiencias vivenciales a las que las personas, de otro modo, no tienen acceso (Sahuquillo, 2007). El ser humano transforma las experiencias vividas y observadas en símbolos que conformarán su posterior formación de modelos cognitivos, los cuales le servirán de base en sus juicios y conductas. Así, Bandura (1987) concibe al sujeto como un agente activo en el proceso comunicativo, capaz de reorganizar la información recibida en su esquema cognitivo y de controlar las influencias del modelo. En este proceso intervienen factores cognitivos que determinan la elección del sujeto sobre si imitar o no lo observado, como la autorregulación y el mecanismo de autoeficacia (Sahuquillo, 2007). Sin embargo, los propios personajes de los medios también pueden provocar reacciones valorativas en los sujetos (Torres, Conde y Ruiz, 2002). En ocasiones, las descripciones mediáticas pueden alterar la percepción de las sanciones sociales e internas (Sahuquillo, 2007), ya que ofrecen abundantes modelos simbólicos que sirven como tutores, inhibidores, apuntadores sociales, incitadores de emociones y realzan además los valores y concepciones de la realidad (Bandura, 1987).

Cabe señalar que simultáneamente al paradigma norteamericano de los efectos limitados, pero opuesto a él, se desarrolló en Europa la tradición de la teoría crítica, representada por la Escuela de Frankfurt, donde son esenciales las contribuciones de Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse. Los estudiosos de la Escuela de Frankfurt analizan las consecuencias del desarrollo de los medios en la sociedad, entendiendo que éstos son instrumentos de poder y dominación que se producen de manera estandarizada y homogeneizada. Esta perspectiva, por tanto, tiene mucho más en común con la teoría hipodérmica y la sociedad de masas, que con el paradigma de los efectos mínimos.

1.1.1.3. Los efectos a medio y largo plazo

El tercer gran momento en el desarrollo de los estudios sobre los efectos de los medios se centra no tanto en sus efectos a corto plazo, sino en los efectos a medio o largo plazo. Desde esta posición, iniciada a principios de la década de 1970 y aún vigente, se recupera la idea inicial en torno a la potente capacidad de influencia de los medios, pero desde una perspectiva distinta.

Desde este enfoque, se asume que los efectos del medio no son inmediatos, sino que se vuelven más significativos a medio o largo plazo y se producen bajo condiciones limitadas. Este giro en la concepción de los efectos de los medios viene dado por diversos factores como, las limitaciones de las investigaciones empíricas centradas en los efectos a corto plazo para observar el impacto real de los medios, y la consagración de la televisión como medio de comunicación hegemónico. Este último aspecto hizo que, al cambiar el medio tecnológico y sus características (de la radio y la prensa, a la televisión), los investigadores se centraran en los cambios producidos en las formas de consumo y en sus posibles efectos. El desarrollo de esta tendencia supone una nueva conceptualización de los efectos y, a su vez, innovaciones metodológicas y el perfeccionamiento de técnicas de investigación, tanto cuantitativas como cualitativas, “como la de ‘Estudios Longitudinales’ y los ‘Análisis de Regresión’, que permiten explorar la manifestación de los efectos a lo largo del tiempo y de manera comparativa” (Orozco, 1997, pág. 105).

◆ **Agenda-setting**

Desde esta perspectiva surgió la agenda-setting (McCombs y Shaw, 1972), una teoría basada en la capacidad de los mass-media para establecer los temas principales sobre los que gira el interés del público y la sociedad. Es decir, al mostrar unos determinados contenidos, los medios determinan qué parte del mundo y la sociedad mostrar al público, participando así en la construcción de la misma. A partir de los años 80 mucha de la investigación de esta teoría se focalizó en el concepto “priming”, que sugiere que cuando el sujeto se expone a unos contenidos mediáticos, a través del enlace asociativo, favorece la activación de otros conceptos semánticamente relacionados.

◆ **Teoría del Cultivo**

A finales de los setenta se gestó uno de intentos más relevantes de sistematizar el efecto socializador de la televisión, denominado la Teoría del Cultivo de George Gerbner (1979). Esta teoría otorga a la televisión y, sobre todo, a los géneros de ficción, un papel fundamental en la construcción de las representaciones mentales que los individuos tienen de la realidad, señalando que existe una estrecha relación entre la exposición televisiva de los individuos y sus creencias y conductas.

Esta teoría señala que los medios son instrumentos de socialización primaria, en las conductas y en los roles sociales, a través de la narración de historias y la transmisión de significados simbólicos a los sujetos (Gerbner, Gross, Signorielli y Morgan, 1996). Desde sus inicios, Gerbner y su equipo centraron su atención en los efectos de la televisión en los procesos de socialización, especialmente, a través del análisis de contenido de diversos programas, tratando de averiguar cuáles eran los valores que la televisión transmitía (Sahuquillo, 2007).

La teoría de la aculturación considera que cuantas más horas se pasan frente a la pantalla televisiva mayor es la concordancia entre la concepción personal del entorno y la representación que la televisión transmite del mismo. Como el propio Gerbner (1983) señala, los efectos de la televisión no se deben sólo a la exposición a sus contenidos, sino a la acumulación de exposiciones a un determinado referente. En este sentido, la imagen que se tiene del mundo no es realmente la que es, sino que está condicionada por la reiteración de los mensajes mediáticos. Wolf (1994, págs. 97-98) recoge las etapas principales de este modelo:

- El espectador de ficción televisiva observa en pantalla un mundo que difiere por completo del real, no sólo en lo que respecta a los acontecimientos reflejados, edulcorados o violentados según los casos, sino también a la representación de los roles sociales –étnicos, sexuales, profesionales...–, que resultan altamente estereotipados.
- Los grandes consumidores, entendidos como aquellos que están ante la televisión al menos durante cuatro horas diarias, experimentan un “desplazamiento de la realidad”, lo que les lleva a identificar su entorno con aquello que ven en la pequeña pantalla.

Gerbner et al. (1979) señalan que hay dos supuestos bajo los que se sustenta esta teoría: la televisión presenta un mundo global de historias interrelacionadas y, la audiencia, en gran medida, ve la televisión de forma no selectiva. De modo que “la reiterada recepción de imágenes y temáticas ofrecidas de manera uniforme y sostenida por los medios terminará por afectar nuestra forma de percibir esos asuntos, moldeando nuestra percepción en consonancia con la perspectiva ofrecida por dichos medios” (Gerbner, Gross, Signorielli y Morgan, 1996, pág. 376).

Este estudio ha recibido como crítica qué, al igual que el modelo hipodérmico, sólo considera como premisa fundamental la exposición de los receptores a un mismo contenido de manera prolongada (Orozco, 1997). Además, se ha señalado que esta teoría no considera otras fuentes que participan en la socialización del individuo, y que omite las variables personales y de percepción de cada espectador. En este sentido, Wolf (1994) propone que las investigaciones sobre los efectos de los medios deben integrar otras variables más allá de la “exposición”, como las características personales de los individuos, la situación o el contexto de visionado, y las relativas al propio contenido mediático. El hecho de considerar otros elementos y variables para abordar el estudio de los efectos, rompe con la tradición investigativa de asumir la relación directa entre un medio y el receptor.

Sin embargo, no hay que obviar la aportación realizada por esta teoría: los medios de comunicación de masas tienen una función socializadora fundamental al participar en la construcción mental que los individuos tienen de la realidad a partir de una exposición prolongada a sus contenidos.

1.1.2. El estudio de la audiencia y la recepción televisiva

Los primeros estudios en torno a los medios de comunicación focalizaron su atención sobre el emisor y los efectos provocados en la audiencia. No obstante, como complemento a esta perspectiva, la investigación centrada en la audiencia y los procesos de recepción ha ido ganando importancia. La comunidad científica se aleja progresivamente del estudio del medio como objeto y se centra en los procesos de interacción de los espectadores con la televisión, otorgándoles un carácter activo, capaces de resignificar los mensajes mediáticos, donde intervienen variables como sus propias características, el contexto y el mensaje. Desde esta perspectiva, el interés se focaliza en los procesos de interpretación de la audiencia. Este enfoque está ganando relevancia y se establece como uno de los fundamentos teóricos de la educación mediática. Como apunta Corominas (2010, pág. 5), estas reflexiones en torno a la recepción han contribuido a «la superación progresiva de los marcos teóricos o conceptuales pero, sobre todo, han hecho posible el avance en el proceso de comprensión de la comunicación mediada en la sociedad de una forma más global, y ya no compartimentada en las parcelas clásicas de audiencia y efectos».

Desde los estudios culturales británicos y los trabajos de recepción realizados en el contexto latinoamericano, se produjo un cambio de perspectiva en los estudios de la televisión.

“Estos autores reorientan las investigaciones, que dejan de estar centradas en los efectos o en sus contenidos, para ocuparse de las audiencias y de la recepción. No desde una perspectiva cuantitativa como se había hecho hasta ese momento, sino tomando a los espectadores en situaciones y contextos específicos de recepción, como pueden serlo el contexto familiar o escolar, en el caso de la audiencia infantil” (Alfaro Sagasti, 2012, pág. 71).

1.1.2.1. Estudios culturales británicos

A consecuencia de estos cambios se generó en Europa, y especialmente en Reino Unido, una corriente conocida como *Estudios Culturales*. En 1964 se funda el *Centre of Contemporary Cultural Studies* en la Universidad de Birmingham, como resultado de la tradición investigativa sobre el papel de la cultura en el país anglosajón. Esta nueva corriente trajo consigo una nueva forma de aproximarse al estudio de los medios y la audiencia, focalizando la atención en las interacciones que se producen entre el individuo y los medios.

En los estudios inaugurales de esta perspectiva el autor más destacado es Stuart Hall, quién publicó su investigación titulada *Encoding/Decoding* en 1973. El autor (1980), enfatiza el proceso de negociación que se produce en cualquier encuentro entre un texto mediático y su audiencia. Así, argumenta que el nivel de entendimiento en el intercambio comunicativo dependerá del grado de similitud o diferencia entre las posiciones del codificador/productor y el decodificador/receptor. Hall explica que se debe considerar que los mensajes se producen de acuerdo a la ideología dominante y asociados a las élites políticas y de poder. En este sentido, el autor (1980) señala que la audiencia puede leer el contenido desde tres posiciones:

- La lectura hegemónica: el receptor asimila los valores y las opiniones dominantes difundidos en el mensaje mediático.

- La lectura negociada: el receptor acepta como legítimos los mensajes hegemónicos del medio, pero, a su vez, establece sus propias reglas del juego.
- La lectura oposicional: el receptor se contrapone al contenido del mensaje dominante del medio.

El modelo codificación/decodificación de Hall marcó el inicio de un movimiento que superaba la visión individualista y la generalización de la naturaleza del texto, entendiendo la recepción como un complejo proceso de construcción sociocultural. Como subraya Ang (1996), el trabajo de la escuela británica favoreció que los efectos fueran estudiados desde la propia experiencia vital de las personas respecto a los textos mediáticos, y no desde los impactos generados en el comportamiento de los individuos. Es decir, dejan de focalizarse en el análisis de la influencia ideológica o actitudinal de los medios, para centrarse en los procesos de incorporación y apropiación de los contenidos mediáticos en la vida cotidiana por parte de la audiencia.

Un trabajo que resultó muy significativo en este punto fue la obra *Nationwide Audience* de Morley (1980), quien puso en práctica el modelo ideado por Hall. El autor analizó la manera en que el receptor asimilaba los mensajes del medio, es decir, estudió las lecturas mediáticas de diferentes sectores de la audiencia, identificando el rol de la cultura en la decodificación de sus contenidos por parte de los espectadores. Los estudios de Morley constituyen “un punto de partida básico en las investigaciones cualitativas de carácter etnográfico” (García Muñoz, 1997, pág. 67). Morley profundizó en la importancia del contexto en la recepción televisiva, entendiendo el papel activo del espectador en la deconstrucción del mensaje. En su estudio, el autor concluyó que la clase social no era el único determinante en la decodificación. En trabajos más recientes, Morley ha otorgado también importancia a factores como el género o la situación familiar.

Así mismo, cabe resaltar la figura del australiano John Fiske (1987), quién, a partir de los trabajos de Hall y Morley, desarrolla el concepto de audiencia activa. Este autor señala que las sociedades capitalistas están compuestas por variedad de grupos sociales y subculturas que se mantienen unidos en una cadena de relaciones sociales condicionadas por la distribución diferencial del poder (Fiske,

1987). Sin embargo, en este marco mediado por las relaciones de poder, Fiske otorga a la audiencia la capacidad para desarrollar tácticas de resistencia y generar sus propios significados acordes con sus necesidades e intereses. Fiske (1987) profundizó también en el término “polisemia”, considerando que los mensajes comunicacionales poseen múltiples significados, lo que favorece la resistencia de los espectadores. En estos términos, Fiske define su planteamiento de una democracia semiótica, donde la audiencia construye sus propios significados.

Diversos autores han criticado la postura de Fiske, al considerar que presenta una visión demasiado optimista sobre la capacidad de la audiencia para resistir la influencia mediática (Ang, 1996; Silverstone, 1996). Morley (1997, pág. 35) señala que “es cierto que un mensaje no es un objeto dotado de una significación real y exclusiva. Pero los mecanismos significantes que pone en juego promueven ciertas significaciones y suprimen otras. Todo mensaje conlleva elementos directivos respecto de la clausura del sentido”. Sampedro (1997, pág. 150) concluye que los estudios culturales presentan las siguientes características principales:

- Nueva conceptualización de la cultura: la cultura deja de ser un conjunto estático y objetivado de ideas, para abordarse como un proceso contradictorio donde se producen, circulan y consumen significados.
- Se centran en los procesos de comunicación social y no tanto en sus resultados.
- Adoptan una posición interpretativa y crítica, con un discurso ecléctico que no tiene pretensiones de universalidad.

Los estudios enmarcados bajo esta perspectiva han traído consigo dos avances relevantes en el estudio de los medios: introdujeron la metodología etnográfica al estudio de las audiencias y confirieron status de objeto de estudio a la cultura popular (Orozco, 1997). En este sentido, Ang (1996) resume que las aportaciones de la escuela británica fueron, por una parte, apartarse de la línea de medición de los efectos de los medios en el comportamiento de las personas y, por otra parte, impulsar el estudio de dichos efectos en la propia experiencia vital de las personas. Es decir, se deja de lado el interés sobre qué es lo que hace la audiencia con los medios (como en la teoría de los usos y gratificaciones), para cuestionarse cómo son entendidos y descifrados los mensajes en la vida cotidiana de las personas.

1.1.2.2. Estudios de recepción latinoamericanos

Mientras en Europa se produce un auge en los estudios culturales, en América Latina se da también una superación de las teorías conductistas, originando la corriente *Estudios de Recepción*, que se caracteriza por el carácter activo otorgado a la audiencia en la construcción de significados a partir de la exposición a los contenidos mediáticos. El análisis crítico de los medios predominó en América Latina hasta la década de los noventa, considerando al receptor pasivo ante el poder de las industrias culturales. Sin embargo, a partir de mediados de los ochenta comienza a surgir una nueva corriente, que se centra en los procesos de recepción e interpretación de los mensajes de los productos culturales. Esta corriente tiene su desarrollo más significativo en la *Escuela Culturalista Latinoamericana*, que apunta hacia la necesidad de incorporar al estudio de los medios el aspecto cultural y las mediaciones que intervienen en los receptores a la hora de interpretar los mensajes comunicacionales. Se destacan en esta tesis doctoral dos figuras dentro de estos estudios: Martín-Barbero y Guillermo Orozco.

El primero (1993) resalta la necesidad de prestar atención a los diversos factores o mediaciones que intervienen en el proceso de recepción y en la producción social de sentido. Martín-Barbero afirma que es en la vida y en la práctica cotidiana donde adquiere importancia el proceso comunicativo, más que en la propia experiencia directa con el medio. Así, señala que el eje del debate debe desplazarse de los medios a las mediaciones (Martín-Barbero, 1987). El autor (1987) define la mediación como aquella instancia cultural desde donde la audiencia produce y se apropia del significado y el sentido del proceso comunicativo. El contexto socio-histórico es determinante en el proceso de producción de significado y, por tanto, su estudio es indispensable para comprender el sentido que la audiencia da a los mensajes mediáticos. De este modo, el autor supera la visión centrada en los medios y la amplía hacia los contextos socio-culturales particulares que reconfiguran el proceso comunicativo. Es decir, este estudioso relacionó este término con la identidad cultural de los sujetos, desplazando el interés hacia las prácticas comunicativas cotidianas y el rol activo de la audiencia en la producción de sentido.

Para Martín-Barbero, es necesario, entonces, reubicar la problemática de la comunicación en el campo de la cultura. Desde esta perspectiva, los medios se convierten también en mediaciones, es decir, se traducen en prácticas culturales que producen y hacen circular significados en el contexto social, siendo el receptor quien produce su sentido y hace un uso social particular de los mismos (Martín-Barbero, 1987). Se reconoce, por tanto, la creatividad de las audiencias ante los mensajes mediáticos, que obedece no solamente a las características individuales del sujeto, sino también a los patrones culturales, sociales, históricos y políticos que se constituyen como mediaciones en los procesos comunicacionales.

Considerando todo lo anterior se puede comprobar que este enfoque cambia la perspectiva de investigación. Así, se deja de lado el estudio de la televisión como medio (de la audiencia que alcanza y de los efectos que produce) para centrar el interés en la televisión entendida como mediación, preocupándose de quiénes la miran y cómo la miran. Es decir, se pretende comprender el proceso de televidencia, enmarcando siempre la interpretación de los mensajes en el contexto particular donde se producen y en relación con otras prácticas y dinámicas de la vida cotidiana.

Partiendo de esta base sobre el tema de las mediaciones, Guillermo Orozco complementa la idea de Martín-Barbero. Orozco ha propuesto un modelo denominado *Mediación Múltiple*, donde señala que el visionado televisivo se produce bajo diversas mediaciones, como son, las características individuales, culturales, institucionales, contextuales y situacionales. Por tanto, la televidencia es un proceso complejo donde la audiencia juega un papel activo en la resignificación de los mensajes mediáticos, que se da en un contexto concreto donde intervienen una multitud de mediaciones. La característica principal de los estudios de recepción reside, por tanto, en su preocupación por los procesos que se generan en la recepción televisiva y por las diversas mediaciones que intervienen en la interacción audiencia-televisión. Se pasa, como se ha señalado, del estudio del acto de ver la televisión al interés por el proceso de ver la televisión (Orozco, 1991).

Desde esta perspectiva, el proceso de recepción televisiva se produce bajo diferentes mediaciones antes, durante y después de la exposición a sus contenidos. El proceso comunicativo trasciende el momento de visionado y los mensajes

mediáticos son interpretados por el receptor en los distintos contextos sociales y culturales en los que interactúa. El autor bautiza con el término “televidencia” al proceso de recepción televisiva y propone una definición que supera el carácter efímero y puntual de las teorías de los efectos, considerando que:

“Es un proceso complejo y no se circunscribe al mero momento de interactuar directa o físicamente con los mensajes televisivos, sino que trasciende esa situación, fusionándose con las prácticas cotidianas de la audiencia. Es en ellas donde se negocian significados y sentidos y se realiza su apropiación o se resisten. Ésta es, quizá, la ‘premisa’ fundamental que permite conceptual ‘productivamente’ a la televidencia como un objeto de estudio para ser estudiada pedagógicamente después” (Orozco, 1996, pág. 100).

Por tanto, la televidencia va más allá del momento de consumo mediático. El espectador participa de manera activa en este proceso, interactuando con los distintos contextos e intercambiando múltiples mensajes que dotan de una nueva significación a los contenidos televisivos. Debido al complejo funcionamiento de las mediaciones en cada individuo, se producen significados culturales diversos. Así, se considera la polisemia de los significados televisivos, ya que pueden ser percibidos de manera diferente por la audiencia (Orozco, 1991). Es decir, el espectador es capaz de crear su propio significado de los mensajes televisivos en los diferentes contextos donde interactúa, produciéndose así multiplicidad de interpretaciones.

Orozco (1996, pág. 84) apunta que, para el terreno de la recepción televisiva la mediación debe entenderse como “el proceso estructurante que configura y reconfigura tanto la interacción de los miembros de la audiencia con la televisión como la creación por ellos del sentido de esa interacción”. Siguiendo a este autor (1996), la mediación se produce en distintas fuentes como la cultura, la política, la clase social, el género, la edad, la etnicidad, los medios, las condiciones situacionales y contextuales, las instituciones y los movimientos sociales. También se origina en el sujeto, en sus emociones y sus experiencias. Cada una de estas mediaciones puede, a su vez, crear otras mediaciones o mediar en otras fuentes.

El autor (1996, pág. 85) ha propuesto una tipología de cuatro grupos de mediaciones para integrar la mediación múltiple que conforma la interacción audiencia-TV, entendiendo que la cultura impregna a todas ellas:

1. Mediación individual: este tipo de mediación proviene del propio sujeto, tanto a nivel individual con un desarrollo cognoscitivo y emotivo específico, como a nivel social, miembro de una cultura. Otras fuentes de mediación individuales a tener en cuenta son el género, la edad, la cultura o la etnicidad. El autor incide en que todas las mediaciones individuales deben entenderse dentro de los medios culturales.

2. Mediación situacional: hace referencia a los escenarios específicos donde se produce la interacción con los medios. Se ha señalado que la relación receptores-televisión trasciende el momento de visionado, multiplicando los escenarios que inciden en la mediación situacional. Cada escenario ofrece posibilidades y limitaciones para la recepción televisiva tanto a nivel espacial como a nivel de la posible interacción con la teleaudiencia. Así, los límites físicos del espacio donde se produce la interacción, la atención a la pantalla o ver la televisión solo o en compañía, juegan un papel diferencial en el proceso de recepción. Los escenarios específicos en los que la audiencia interactúa usualmente también son relevantes: la escuela, la calle, los amigos, el lugar de trabajo, etc. Algunos espacios adquieren más relevancia que otros, dependiendo de la etapa vital de la audiencia en cuestión. Por ejemplo, en la niñez, la calle y la escuela son escenarios importantes para las mediaciones situacionales, ya que por medio de sus juegos realizan reappropriaciones de la televisión.

3. Mediación institucional: Además de las mediaciones individuales y situacionales, hay que considerar que la audiencia participa en diversas instituciones sociales. De este modo, hay que considerar las diversas instancias sociales en las que las personas se integran (familia, escuela, grupo social, etc.), ya que su participación regular en éstas significa que siguen unas normas y reglas institucionales y que son objeto de diferentes mediaciones. Cada una de estas instituciones tiene una esfera diferenciable de significados y puede mediar de varias maneras y con distinto grado de intensidad. Por un lado, proporcionan los guiones para la interacción social. Por otro lado, las instituciones utilizan recursos propios para implementar su mediación, como el poder y las reglas, los

procedimientos de negociación, las condiciones materiales y espaciales, o la autoridad moral y académica. Hay que tener en cuenta que, como señala Orozco, en cualquier momento dado, las distintas instituciones pueden estar compitiendo entre sí y los sujetos pueden percibir las como contradictorias o mutuamente neutralizantes. Por ello, la mediación institucional no es un proceso estructurador monolítico.

4. Mediación video-tecnológica: Los medios de comunicación, como instituciones sociales, se constituyen en sí mismos como un tipo particular de mediación. La televisión utiliza sus propios recursos para reforzar su acción mediadora sobre su audiencia. La televisión es una institución social y un medio electrónico al mismo tiempo, lo que le concede una serie de características que establecen una mediación particular. Un mecanismo de mediación muy importante en este punto es el género televisivo. Así, debe subrayarse que la mediación televisiva no deriva solamente de las características video-tecnológicas generales del medio, sino que se origina principalmente en los géneros televisivos que ofrecen una ubicación concreta de su audiencia.

La mediación múltiple de la audiencia hace que su interacción con el medio televisivo varíe ampliamente, como señala el propio Orozco (1994, pág. 81) “hay tantas fuentes de mediación y tantas mediaciones en cualquier momento específico del largo proceso de la recepción, que el fenómeno se presenta como un rompecabezas para los investigadores”. De este modo, retoma a Jensen y propone las “comunidades interpretativas” como una forma de operacionalizar la particular combinación de mediaciones que influyen en el proceso de recepción. Estas comunidades hacen referencia a los grupos en los cuales se ve o se interpretan los mensajes televisivos y donde surgirán, a lo largo de una combinación de diferentes mediaciones, televidencias específicas. El autor señala que en la televidencia se puede manifestar la influencia de tres tipos de comunidades, tal y como resume Cepeda (2008):

a) La comunidad de apropiación: se refiere al grupo con el que se ve la televisión y donde tiene lugar la primera apropiación del contenido de los mensajes. Posteriormente, será llevada a otros ambientes como la escuela, los amigos, etc., en los que se producirá una segunda apropiación.

b) La comunidad de referencia: se trata de los grupos que funcionan como fuentes de identidad para los sujetos; género, edad, etnia,... Este tipo de comunidad puede o no coincidir con la comunidad de apropiación y, sin embargo, en ocasiones la comunidad de referencia tiene una influencia mayor en la producción del sentido de los mensajes que la comunidad de apropiación.

c) Las comunidades interpretativas: se utiliza este término como una categoría de análisis, que se obtendría como el resultado combinado de la comunidad de apropiación y la comunidad de referencia. Esta comunidad debe ser indagada empíricamente y de ella depende la producción final del sentido.

Desde esta perspectiva, se considera la televidencia como proceso dinámico, donde la recepción es activa e implica distintos grados de involucración y procesamiento. Los espectadores aprenden y aprehenden de la televisión en base a la edad y a las ideas, emociones y experiencias previas que van a influir en la resignificación de los mensajes televisivos. Sin embargo, este papel activo que se le otorga al sujeto a la hora de dar su propio sentido a los mensajes televisivos recibidos, no viene a decir que esta resignificación se produzca de la manera más apropiada, ni que respondan de una manera crítica y consciente a dichos mensajes (Orozco, 1996). Para desarrollar una recepción televisiva más crítica y creativa es necesario realizar una intervención educativa en la televidencia. Es por ello, que Orozco hace hincapié en la importancia de:

“Conocer el proceso de ver televisión, los escenarios donde se realiza, las múltiples mediaciones de que es objeto, así como conocer las audiencias que lo llevan a cabo, y viven y lo renuevan, para proponer estrategias tendentes a transformar su múltiple interacción televisiva. De tal suerte que el ver televisión constituya una experiencia, que sin dejar de ser placentera, sea cada vez más constructiva, crítica y autónoma para todos, y eventualmente se convierta en un recurso para el fortalecimiento de su educación, su cultura, los derechos a la comunicación, la democracia y la participación ciudadana” (1996, págs. 12-13).

La revisión bibliográfica realizada en torno a las distintas teorías que han abordado el estudio de los medios de comunicación de masas permite comprender al receptor como sujeto activo capaz de crear y negociar el significado de los mensajes transmitidos por la televisión a través de un complejo proceso de reinterpretación en el que toman parte múltiples mediaciones relacionadas con el sujeto, el contexto o las características del propio medio y su contenido. Desde esta posición adquieren relevancia la intervención educativa y familiar para favorecer una recepción televisiva más crítica y personal.

De este modo, más que en el propio medio, esta tesis se centra en cómo interpretan los adolescentes los mensajes y valores televisivos, para orientar, a partir de ahí, propuestas que favorezcan una lectura crítica y consciente de los mismos. Se considera que un primer paso para poder trabajar educativamente en el desarrollo de valores a través de la televisión, es analizar cómo se produce la recepción y contar con herramientas que permitan traducir de manera comprensible aquellos valores que los adolescentes perciben del medio y sus personajes. Aquí reside el interés de este estudio.

1.2. ADOLESCENTES DE HOY Y SOCIALIZACIÓN TELEVISIVA

La adolescencia es la etapa de transición entre la infancia y la madurez, por ello constituye un momento clave para la formación de la identidad y la adaptación social. En este periodo en el que los adolescentes se encuentran en proceso de construir su propia identidad, los agentes sociales influyen con mayor fuerza en el asentamiento de unos valores u otros. Tradicionalmente se ha considerado que la familia, el grupo de pares y la escuela son los escenarios fundamentales donde se desarrolla el individuo. Sin embargo, en la actualidad, es innegable el lugar que ocupan los medios de comunicación en las vidas de las personas. Como indican Elexpuru y Medrano (2002, pág. 92), “los adolescentes en pleno proceso de maduración y aprendizaje aprenden, sobre todo, lo que viven” y, en hoy, gran parte de lo que viven les llega a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información. Así, los medios se erigen como instrumentos socializadores con un papel cada vez mayor en la formación de los adolescentes.

Las últimas generaciones de jóvenes han nacido inmersas en una sociedad totalmente imbuida en el mundo de los medios de comunicación de masas y se relacionan con ellos de manera natural y cotidiana. Así, los contenidos y modelos que presentan los medios forman parte del universo adolescente convirtiéndose en experiencias indirectas a través de las cuales nutren y complementan sus propias experiencias vitales (Pindado, 2006). Considerando esto, es preciso abordar el papel de los medios en la socialización de las generaciones más jóvenes y, tratándose de la adolescencia, en la formación de su identidad.

1.2.1. La etapa adolescente y la formación de la identidad

En este apartado se expone brevemente que se entiende por adolescencia en la presente investigación. No existe entre los especialistas un acuerdo sobre la definición de lo que es la adolescencia. Se parte en este estudio de un enfoque psicosocial que considera que además de los cambios morfológicos, físicos y psicológicos propios de la etapa adolescente, la sociedad y los agentes de socialización con los que se interactúa repercuten en el modo en que se vive la adolescencia. Se toma como punto de partida la definición propuesta por Montero Rivero, que, desde una perspectiva psicosocial, entiende la adolescencia como:

“...una etapa de transición, de la infancia a la adultez, en la que tiene lugar una gran parte del desarrollo físico, psicológico y social, y que, por tanto, lejos de ser un mero intervalo temporal entre estas dos edades, constituye un proceso de recapitulación de toda la experiencia acumulada y de preparación para la vida adulta” (2006, pág. 33).

Por tanto, desde esta perspectiva, la edad cronológica no se considera como criterio principal para delimitar la adolescencia. Desde la biología, se marca el inicio de la adolescencia en los cambios físicos y psicológicos propios de la pubertad. Sin embargo, la adolescencia es también un proceso de maduración personal que no tiene la misma duración en todas las personas. Por ello, no es posible establecer un límite estricto que marque su final. La dificultad de delimitar la adolescencia en términos temporales radica en la complejidad y la heterogeneidad con la que se vive la misma.

Esta investigación parte de un enfoque psicosocial, donde la adolescencia se concibe como un proceso en el que intervienen distintas variables tanto personales como socioculturales, y que, por tanto, no se constituye como una etapa homogénea sino que se vive de manera distinta en cada individuo. En este sentido, se comparte con varios autores, como Castillo (1999) y Elzo (2008) entre otros, la idea de que no hay adolescencia, sino adolescencias y adolescentes. Es decir, los adolescentes viven la adolescencia de formas muy diversas y, por tanto, cabe asumir que cada adolescente es diferente al resto.

Durante la adolescencia, sin embargo, la persona se enfrenta a diversos retos y cambios comunes relativos a su formación como adulto. Estas cuestiones son afrontadas por todos los individuos que se encuentran en dicha etapa, lo que varía es la forma en la se les hace frente. En esta etapa vital los individuos sufren cambios físicos, biológicos y emocionales que influyen en su desarrollo personal así como en las relaciones con aquellos que le rodean. Así mismo, se afronta la búsqueda de la identidad propia, es decir, se trata de definir la imagen de uno mismo, y a su vez, la persona asume su rol en la sociedad, integrándose en la misma.

Tras la revisión bibliográfica realizada (Castillo, 1999; Kimmel y Weiner, 1998; Steinberg, 1999; Rice, 2000), se resumen las transformaciones que se producen en la etapa adolescente:

Desarrollo biológico

- El desarrollo físico se produce de manera diferente en cada individuo.
- Cambios en la apariencia física: crecimiento de altura y aumento de peso. Cambio de la morfología del cuerpo.
- Aparición de vello.
- Desarrollo de la capacidad sexual reproductora.

Desarrollo cognitivo

- Se desarrolla el pensamiento sobre posibilidades y hipótesis.
- Se desarrolla el pensamiento abstracto y la capacidad de reflexión.
- Se desarrolla el pensamiento multidimensional.

Desarrollo social

- El adolescente necesita desarrollarse socialmente y establecer relaciones significativas con otras personas, especialmente, con el grupo de iguales.
- Todo esto se relaciona con la necesidad de sentirse aceptado y reconocido por el grupo y ampliar su círculo de amistades. Esto se vincula estrechamente con el refuerzo de la imagen propia.
- En este proceso el adolescente vive cambios en el status interpersonal, social, económico y legal.

Desarrollo psicológico

- Los cambios físicos están relacionados con los cambios psicológicos. Son determinantes el autoconcepto y la autoestima. Aumenta el interés por los cuidados y la apariencia física.
- Se busca la independencia -en el sentido psicológico- de la familia.
- Se da especial importancia a la relación con sus pares.
- Se adquiere el sentido de identidad.
- Así mismo, se reconoce la identidad de género y se desarrolla la madurez sexual

Desarrollo emocional

- Con todos estos cambios, el adolescente analiza y evalúa los roles en la sociedad y busca definir su papel en el mundo.
- El individuo trata de buscarse a sí mismo y su rol en la sociedad. Este desconcierto produce inseguridad e inestabilidad, haciendo al adolescente más vulnerable.

Fuente: Elaboración propia a partir de Castillo, 1999; Kimmel y Weiner, 1998; Steinberg, 1999; Rice, 2000.

Todo esto, unido a la propia naturaleza transitoria de la etapa adolescente, provoca que la persona cambie y trate de buscar y definir la percepción sobre sí misma. La adolescencia supone, por tanto, el cambio y la consolidación de la propia identidad. El papel de la identidad en la formación del adolescente fue desarrollado por Erikson (1963), para quien la construcción de la identidad es la tarea evolutiva más importante de la adolescencia, que implica la búsqueda del sentido firme o coherente de quién es uno, dónde se dirige y su lugar en la sociedad. El autor apunta que la búsqueda de la identidad está presente a lo largo de toda la vida, pero alcanza su punto crítico durante la adolescencia.

Según Erikson (1963) la identidad se refiere a la autodefinición de la persona ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores. Este autor también se refiere al concepto de identidad confusa o confusión de roles, entendido como el desconcierto que se da en el individuo cuando no puede alcanzar una identidad coherente entre su personalidad y el entorno que le rodea. Fierro (1997) indica que el elemento central de la identidad personal es la imagen mental que el sujeto tiene sobre sí mismo; que combina elementos psicosociales y cognitivos. Este mismo autor, señala que “el individuo se juzga a sí mismo a la luz de cómo advierte que le juzgan los demás, en comparación con otras personas y en el marco de los modelos culturales y baremos valorativos dominantes” (Fierro, 1997, pág. 22).

Torres, Conde y Ruiz (2002) señalan cinco elementos que participan en la construcción de la individualidad: a) la emoción como vínculo con el otro, que regula la interacción entre seres humanos; b) la interacción interpersonal, que supone la relación y acción con otras personas y trae aparejada una expectativa de realización; c) la imitación y la identificación, ya que muchos de los contenidos de la cultura social (valores, normas, actitudes, roles...) se incorporan a uno mismo a través de los comportamientos observados en los otros, especialmente si se vincula emocionalmente al sujeto con el modelo (de identificación); d) la comparación interpersonal, de modo que la elaboración de la individualidad requiere una evaluación continua a través de la comparación en múltiples ámbitos con otras personas, la cual depende, a su vez, de los procesos de desarrollo intelectuales y socio-afectivos del individuo; y e) el grupo de pertenencia, que dota al sujeto de un tipo de identidad por su mera pertenencia. Respecto a este último aspecto, los autores subrayan que la actividad del individuo se refleja entre lo personal y lo social, es decir, en la dicotomía entre la necesidad de afirmación personal y la necesidad de sentirse miembro valorado de un grupo. Considerando el interés de este estudio, se puede observar que, en relación a los medios de comunicación y la construcción de la identidad, los distintos elementos señalados por Torres, Conde y Ruiz (2002) pueden verse reflejados en los medios, donde se apela a la emoción antes que a la racionalidad, se encuentran modelos de identificación a través de los cuales se pueden imitar pautas de comportamiento o comparar las actitudes propias, y donde, además, el contenido trasciende la pantalla y se comparte con otras personas en la vida cotidiana.

En resumen, se entiende la adolescencia como una etapa de transición dónde la persona experimenta cambios físicos, cognitivos, sociales, psicológicos y emocionales, a los que tiene que enfrentarse en su camino hacia la madurez y la definición de su propia persona y sus valores, y que cada adolescente vive de manera diferente, influido también por el contexto social y cultural en el que crece y se desarrolla.

1.2.2. Los adolescentes en la sociedad actual

Hasta ahora se ha descrito la adolescencia en sí misma, pero ésta actúa y se desarrolla dentro de un contexto determinado. En este sentido, es importante situar la adolescencia en el marco histórico y social para poder entender cómo son los adolescentes de hoy.

“El ser joven se construye en razón del contexto histórico que le ha tocado vivir, del modelo o modelos de sociedad propuestos en el que se está haciendo, de las estructuras sociodemográficas de la sociedad en la que vive, de los grupos sociales que la componen, de los valores dominantes en ascenso y descenso, de los pesos de los diferentes agentes de socialización” (Elzo, 1999, pág. 405).

En este sentido, el estudio de INJUVE (2005) señala que la sociedad española actual se presenta bajo el marco de un sistema capitalista neoliberal, donde las desigualdades se acrecientan y el paro es un problema cada vez más apremiante, donde el dinero es fuente de poder y status social, y el consumo es excesivo y alienante. Además, se destacan la construcción europea, la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en un proceso globalizador mundial, y la implantación social de unos valores aparentemente contradictorios, que refuerzan una visión individualista del mundo y, a su vez, fomentan la conciencia social.

La sociedad actual es compleja y dinámica y, los jóvenes de hoy son el reflejo de los problemas y conflictos que se dan en la misma. Los continuos cambios y vicisitudes sociales, económicas, políticas y culturales van conformando una sociedad en constante mutación. Y esta sociedad diferente hace también que los adolescentes que crecen en ella difieran de las generaciones previas.

Este aspecto es resaltado por Elzo (2008) al hablar de “nuevos adolescentes” que tienen que afrontar una realidad nueva y, a su vez, están dando respuestas nuevas en su tránsito hacia el mundo adulto. El autor (2008) señala que hay varios cambios sociales que condicionan el estilo de vida de los adolescentes. Estas características han sido recogidas y actualizadas en trabajos posteriores (Elzo, 2009; 2011), destacando:

- Hay menos adolescentes que hace una década. La mayoría de los adolescentes actuales son hijos únicos.
- La revolución tecnológica, especialmente en el sector de las tecnologías de la comunicación y la información. Se considera a los adolescentes “nativos digitales” que utilizan la tecnología para infinidad de cosas, sobre todo para comunicarse a través de diversas aplicaciones y diferentes formas. El medio Internet supera ya a la televisión en el entretenimiento adolescente.
- Parece haber entre los adolescentes un igualitarismo asumido en cuanto a género se refiere, sin embargo, las lecturas de los chicos y chicas de hoy siguen siendo tan diferentes como hace una década, destacando la de identidad de género.
- La violencia juvenil sigue siendo mayoritariamente masculina, aunque se observa que la violencia adolescente femenina tiene ya alguna consistencia estadística. En el ámbito escolar ha irrumpido el fenómeno bullying y el miedo a ir a la escuela ha aumentado significativamente.
- Las familias son cada vez más inestables y frágiles. Casi la mitad de los adolescentes experimentaban ya en 2006 la separación o el divorcio de sus padres. La incorporación de la mujer al mundo laboral no ha sido compensada por la entrada del padre o de otros familiares en casa. De este modo, los adolescentes de hoy son la generación que más sola está creciendo, por lo que recurren, para su autoformación, básicamente al grupo de amigos y a los diferentes medios de comunicación.
- En la actualidad conviven en la sociedad y, por ende, en los centros escolares, adolescentes de diversas nacionalidades. Por tanto, la escuela y la educación actuales difieren de la que tuvieron sus padres. Este fenómeno es enriquecedor porque permite compartir aprendizajes y experiencias con personas de otras culturas, pero también plantea nuevos retos educativos.

- El consumo de drogas ha aumentado considerablemente. Se vive un período de trivialización del cannabis, el modelo festivo se asocia al alcohol, al que va ligado, con una frecuencia considerable, el consumo de las drogas ilegales.
- La sociedad se está acomodando en la asunción de recortes de libertad y aumento de controles, en pro de la seguridad.

Resulta imposible abordar en este apartado las características específicas del mundo en el cual se desarrollan los adolescentes españoles de hoy. A continuación, se profundiza en algunas de las transformaciones sociales que se han producido en los últimos años y que repercuten de manera particular en los más jóvenes.

En la actualidad hay que considerar la adolescencia como una etapa que se dilata en el tiempo. Hace ya dos décadas que viene señalándose este fenómeno, ya que los cambios en el mercado laboral han provocado que la duración de la adolescencia se haya prolongado (Coleman y Hendry, 1999). La independencia económica de las personas se está produciendo cada vez más tarde, lo que trae consigo que la emancipación de la familia y la plena autonomía, necesarias para la entrada en el mundo adulto, se estén retrasando. Por otro lado, el abandono de la infancia se ha adelantado, tanto física como psicosocialmente. En este aspecto toman especial relevancia los medios de comunicación, ya que han acercado el mundo de los adultos a los más jóvenes. Así, el amplio intervalo de tiempo que ocupa la adolescencia ha hecho que sea necesario establecer diferentes subetapas, ya que los adolescentes no se enfrentan a todos los cambios a la vez, sino que las transformaciones se van produciendo paulatinamente mientras resuelven las diversas tareas secuencialmente. Javier Elzo (2000, pág. 112), considerando lo anteriormente expuesto, propone la siguiente clasificación: preadolescencia (12 a 14 años), adolescencia (15 a 17 años), juventud (18 a 24 años), juventud prolongada (25 a 29 años) y lo que denomina, desde la definición social de la juventud, personas “tardojóvenes” (30 a 35).

Así mismo, no cabe entender la sociedad actual sin considerar el papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información. El desarrollo de la sociedad de la información ha provocado una transformación en todos los ámbitos sociales y económicos.

Feixa Pámpols señala tres tendencias de cambio que han traído los nuevos medios:

“En primer lugar, el acceso universal, -que no necesariamente acceso general- a la nuevas tecnologías de la información y la comunicación; en segundo lugar la erosión de las fronteras tradicionales entre los sexos y los géneros; y en tercer lugar, el proceso de globalización cultural que necesariamente implica nuevas formas de exclusión social a escala planetaria” (2006, págs. 58-59).

Torres, Conde y Ruiz (2002), siguiendo a Thompson (1997), señalan que las sociedades mediáticas tienen dos características distintivas que pueden agruparse en: a) la alteración del espacio y el tiempo, y b) la generación de nuevas realidades. En cuanto a la primera, el acceso a la información es instantáneo y accesible para millones de personas a lo largo del mundo. Respecto al segundo rasgo, los medios han generado un nuevo espacio simbólico que va más allá de las experiencias que los individuos pueden vivir dentro de sus propias culturas, y que, a su vez, son compartidas con el resto de ciudadanos del planeta. En un trabajo reciente, Martín-Gutiérrez, Díaz-Pareja y Aguaded (2013) destacan la idea anterior, subrayando que el nuevo sistema de comunicación generado por el desarrollo tecnológico y el crecimiento exponencial de los medios de comunicación, tiene como resultado la ligereza, porque es capaz de superar las barreras que el transporte imponía, la instantaneidad, porque se traspasan las limitaciones del tiempo que tenía la comunicación, y la globalidad, porque ha superado todas las limitaciones espaciales eliminando lo local. De este modo, adolescentes de distintos contextos culturales consumen los mismos contenidos mediáticos y, por tanto, puede potenciarse una homogeneización en sus ideas y actitudes. Así, varios estudios señalan que debido a la globalización los adolescentes de diferentes contextos y/o países pueden sentirse identificados con los mismos modelos, comportamientos y valores (Comás, 2003; Brutsaert, 2004; Medrano y Martínez de Morentín, 2012).

Además, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han traído consigo nuevas formas de sociabilidad y dinámicas entre los miembros de las sociedades mediáticas (Morduchowicz, 2008). Por un lado, los medios están inmersos como componentes activos en la vida familiar fuera y dentro del hogar,

generando nuevas dinámicas familiares que se construyen en base al tipo de interacción que mantienen con los medios, los contenidos que se ven, la negociación que se produce en cuanto al visionado, las discusiones que provoca, etcétera. Por otro lado, la relación que los adolescentes establecen con los medios culturales también permite comprender las nuevas formas de relacionarse entre pares que caracterizan a los adolescentes actuales.

Como señala Morduchowicz (2008) los jóvenes han aprendido al mismo tiempo a utilizar distintos dispositivos como el móvil o el ordenador, entre otros. Por ello, en sus conversaciones sobre programas televisivos alternan charlas sobre videojuegos, la música que escuchan, un sitio en Internet,... Estos contenidos y consumos son parte esencial de las nuevas formas de sociabilidad juvenil. En la actualidad los distintos medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información se complementan entre sí, promoviendo nuevas formas de consumo e interacción con la audiencia. En el *capítulo 3* se profundizará en la relación que mantienen los adolescentes de hoy con la televisión y el impacto que las nuevas tecnologías han tenido en las nuevas formas de visionado mediático.

Además de estos aspectos, hay que considerar la crisis socioeconómica de los últimos años que ha afectado al conjunto de los españoles. Berríos y Buxarraís (2013) señalan que la sociedad actual, marcada por una crisis socioeconómica que trae consigo una crisis de valores, se caracteriza por la omnipresencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, por un individualismo cada vez más agudizado, un consumismo cada vez más irracional, el distanciamiento en la comunicación entre padres/madres e hijos/as o el escaso tiempo libre de muchas familias. En este sentido, los cambios en el panorama económico, social e ideológico han contribuido al desarrollo del individualismo y el egoísmo, lo que se traduce en ocasiones en el aumento de actitudes racistas y xenófobas.

La investigación *Crisis y contrato social. Los jóvenes en la sociedad del futuro*, con jóvenes de 18 a 24 años (Rodríguez y Ballesteros, 2013) concluye que la crisis ha supuesto una frustración de sus expectativas y una visión fatalista sobre su futuro. Una reflexión sobre los aspectos más destacados de este estudio enfocado en la juventud, también puede aportar luz sobre las preocupaciones que pueden observar y tener los adolescentes de hoy:

- El problema que más preocupa a los jóvenes es el trabajo, ya que supone para ellos un aplazamiento de sus trayectorias vitales y una indefinición del futuro. Así mismo, ha aumentado el número de jóvenes que sigue estudiando o vuelve a la formación. La mejora del nivel de estudios es una protección frente al desempleo para una importante parte de la juventud.
- La satisfacción vital se centra en la vida familiar y las relaciones de amistad. Parece que estos aspectos crean un marco confortable y protector que los mantiene a salvo frente al entorno conflictivo.
- Los jóvenes muestran poca confianza en la capacidad de las instituciones y los gobernantes para obtener de ellos alternativas viables para solucionar los problemas sociales. Se aprecia una necesidad de participar y apoyar cambios que modifiquen el sistema, aunque presentan una profunda desconfianza en la capacidad transformadora del colectivo. Es decir, se confía en encontrar una salida a la situación actual mediante el esfuerzo personal y la suerte, entonando mayoritariamente un “sálvese quien pueda”.
- La competitividad emerge con claridad entre los jóvenes, que creen que la crisis implica la obligación de estar más preparados para el futuro. De este modo, el trabajo parece orientarse a proporcionar recursos para el mantenimiento personal, olvidando que es una necesidad social y no sólo económica.

A continuación, se recogen algunas de las características que presentan los jóvenes de hoy, atendiendo al contexto actual descrito previamente. Para ello se retoman los estudios realizados por Elzo (2008; 2011), que permiten trazar un retrato robot de los adolescentes de hoy:

- Valoran por encima de todo lo próximo, lo cercano, lo actual, etc. Están instalados en el presente y no quieren mirar al futuro, quizás porque lo temen o simplemente, porque no quieren que llegue, felizmente instalados en la desresponsabilización del presente.
- Se sienten y dicen libres, pero no lo son. Están atados a la familia, a la escuela, al grupo de amigos, a la moda, a las nuevas tecnologías,... Frente a la necesidad vivencial de estar siempre ocupados, los adolescentes actuales sienten pavor de la soledad, del aburrimiento, del silencio.

- Sostienen el relativismo radical y rechazan todo principio ético que se pretenda absoluto. Sin embargo, buscan, consciente o inconscientemente, un absoluto que les dé sentido y razón de ser de sus vidas.
- Son más tolerantes que solidarios. La solidaridad es puntual y con fecha de caducidad, debido a la aceleración de la vida, la incertidumbre hacia el futuro, el imperio de lo efímero y la socialización débil y dispersa actuales.
- Rodeados por una publicidad omnipresente y empujados por su condición adolescente (experimentar todo sin responsabilidad, quererlo todo sin dilaciones...), están abocados al consumismo frustrante y enloquecedor, cuyo único límite está en el dinero disponible.
- La noche de los fines de semana se convierte en el espacio propio de los adolescentes, percibido en oposición al tiempo normativo diurno del resto de la semana. En este espacio de los “fines” la única norma la impone la “amable” presión horizontal de los pares, el cuerpo y el bolsillo.
- El preservativo es otro icono de la juventud actual; icono de seguridad, en absoluto de fidelidad (gran valor juvenil), luego tampoco, de felicidad.
- Los adolescentes participan poco en el universo cultural de los mayores y tienen sus revistas y espacios de radio y televisión propios. En una sociedad en la que la cultura dominante está bastante estandarizada (bienestar, individualismo y familia soñada son los tres ingredientes centrales), los adolescentes buscan un espacio propio en el que ser los protagonistas.
- En el universo simbólico más elemental de los adolescentes aparecen otros iconos que son también elementos de identificación, de pertenencia al grupo y de condición social, por ejemplo; los móviles, determinadas prendas de vestir, la apariencia física, la asistencia a conciertos y la devoción por determinados deportistas o cantantes y modelos. Pero, en un nivel más profundo, los jóvenes presentan también otros iconos, como la paloma de la paz, la honradez o la ecología. Esto refleja que los jóvenes también demandan actitudes básicas como el amor gratuito, la capacidad de escucha, la lealtad, la espiritualidad...
- Los adolescentes de hoy son más tolerantes con las cuestiones privadas (por ejemplo, el aborto, el suicidio, la eutanasia o el divorcio) y menos permisivos con lo público (exceptuando las molestias que originan los fines de semana).

- Otra característica de estos adolescentes es su implicación distanciada respecto a las causas y problemas que dicen defender. Incluso en temas que ellos mismos capitanean, como el ecologismo o el respeto por la naturaleza, no conforman una acción libremente decidida y sostenida en el día a día a la hora de ocupar las preocupaciones y el tiempo disponible.
- En ellos hay una disonancia entre los valores finalistas y los valores instrumentales. Invierten afectiva y racionalmente en los valores finalistas (pacifismo, tolerancia, ecología, exigencia de lealtad, etc.), a la par que presentan, sin embargo, grandes déficits en los valores instrumentales (responsabilidad, compromiso, participación, abnegación, trabajo bien hecho, el esfuerzo, etc.). La escasa articulación entre ambos valores hace que se corra el riesgo de quedarse tan sólo en un discurso bonito.

La información recogida a lo largo de este apartado permite comprender algunas de las características sociales actuales más relevantes y su influencia en la configuración de los adolescentes de hoy.

1.2.3. La socialización adolescente en la era mediática

Siguiendo la perspectiva psicosocial se asume que el proceso de construcción personal que se da en la adolescencia se produce a través del proceso de socialización en el que intervienen los distintos agentes sociales con los que el individuo interactúa en su desarrollo. Estos agentes socializadores que proceden de la sociedad y de los grupos con los que se relaciona en la vida cotidiana (la familia, la escuela, el grupo de iguales, las instituciones, los medios de comunicación, etc.) mantienen una relación de interdependencia, actuando sobre el sujeto en los procesos de socialización con un peso diferente, dependiendo de su naturaleza y de la intensidad con la que se esté expuesto y se vivan las distintas experiencias (Montero, 2006).

Tradicionalmente la familia y la escuela han sido los agentes de socialización más importantes, sin embargo, los medios de comunicación de masas y la irrupción y el rápido desarrollo de las nuevas tecnologías de la información, parecen estar provocando una disminución relativa en el papel que desempeñan ambos en el proceso de socialización (Pindado, 2003).

Ferrés (2000) apoya esta idea al subrayar que los medios de masas audiovisuales e informáticos están sustituyendo a las instancias tradicionales de socialización, implantando nuevas formas de comunicación y de interpretación de la realidad. Por tanto, los medios están incidiendo en la construcción de los valores de los niños y adolescentes actuales.

Elzo (2000) señala que es necesario conocer los ámbitos de socialización de los adolescentes para poder entender quiénes y cómo son. De este modo, el estudio indica que los adolescentes valoran de la siguiente manera dónde se dicen las cosas más importantes en cuanto a valores e interpretaciones del mundo: en primer lugar aparece la familia como un referente esencial en la vida social de los adolescentes (54%), seguido de los amigos (47%) y los medios de comunicación (34%). Posteriormente se sitúan los libros (20%), la escuela (19%) y la Iglesia (3%). En esta misma línea se sitúan los resultados hallados por Pindado (2003) en su tesis doctoral. El autor encuentra que tanto la familia como los pares adquieren un gran peso socializador en la adolescencia, con los medios de comunicación como mediadores entre ambos y tercer agente social importante. Así mismo, el estudio muestra el escaso peso de la escuela en la socialización de las actuales generaciones. Igualmente, el estudio de Megías y Elzo (2006) encuentra que los elementos más valorados por los jóvenes de 15 a 25 años son, en este orden: amigos y familia, con una puntuación cercana al diez (máxima) en ambos casos. En resumen, destaca la valoración positiva que realizan los jóvenes sobre la familia y la importancia que otorgan al grupo de amigos.

Como indican Elexpuru y Medrano (2002), basándose en los estudios previos, la familia emerge como el referente axiológico de los jóvenes. La familia se constituye como el nexo entre el individuo y la sociedad y es considerada el agente primordial de socialización. Su papel es decisivo en la infancia, y su influencia se mantiene durante la adolescencia, aunque va aminorando a medida que el sujeto crece. La socialización familiar asume, en alguna medida, la transmisión de los valores, normas y actitudes socialmente admitidas, los sistemas de valores, los tabúes, los roles, etcétera, que una vez interiorizados, el individuo externaliza en comportamiento concretos (Montero, 2006).

El modo en que la familia socializa al niño, en base a su particular modo de vida y bajo las influencias de un determinado contexto sociocultural, es diferente, y por consiguiente, así lo será el proceso de formación de la identidad y los valores del sujeto. En este aspecto, las familias actuales han sufrido una serie de cambios en las últimas décadas que condicionan el proceso de socialización. Coleman y Hendry (1999), hace ya dos décadas, resaltaban estas transformaciones familiares, entre las que destacan el divorcio y las diversas nuevas formas familiares que se producen, el aumento de niños fuera del matrimonio y de familias monoparentales. Hoy en día pueden distinguirse muchos tipos de familias. Además, como se ha señalado en el apartado anterior, en la actualidad hay una gran proporción de familias en las que tanto el padre como la madre trabajan fuera de casa. Este hecho ha provocado que los adolescentes pasen un mayor tiempo en compañía de otros agentes de socialización como son los amigos y los medios de comunicación. Pero, se debe resaltar qué, aún con todo esto, la familia sigue siendo un contexto fundamental para el desarrollo y la socialización armoniosa de los niños y adolescentes (Elzo, 2000; 2008; Pindado, 2003).

El centro educativo constituye otro importante agente de socialización en la vida de los niños y los adolescentes. En la escuela, el alumno/a entra en relación con otros sujetos de su edad y otras personas adultas que están fuera del círculo familiar. La escuela es un sistema formal organizado en el que se transmite al sujeto no sólo conocimientos y competencias técnicas, sino también elementos reguladores de la conducta (actitudes, valores,...) necesarios para desempeñar un rol activo en la sociedad (Brígido, 2006). Sin embargo, diversos autores indican que la escuela está perdiendo peso en el proceso socializador de los más jóvenes, a favor de los medios de comunicación (Pindado, 2003; Area, 2004; Aguaded y Guerra, 2012).

En sus investigaciones, Martín Barbero (2002, pág. 9) señala que lo que hay de nuevo hoy en la juventud es la percepción de “una reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura”. Este mismo autor subraya que la novedad no se sitúa tanto en relación con sus prácticas disruptivas sino fundamentalmente con la velocidad y

capacidad de procesamiento de la información circulante. Los cambios apuntan hacia una nueva sensibilidad que se constituye a partir de la conexión/desconexión con los aparatos. Dentro de este nuevo espacio de comunicación, se desarrolla un entorno educacional difuso y descentrado, un entorno de información y de saberes múltiples que se sitúan fuera del sistema educativo vigente basado en la escuela y en el libro. Así, el ecosistema comunicativo actual ha transformado la circulación del saber, que se produce de manera dispersa y fragmentada por fuera de los lugares sagrados que antes lo ostentaban y de las figuras sociales que lo administraban. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, representa uno de los retos más complicados que el mundo de la comunicación y los medios digitales le plantean al sistema educativo, e implica abrir la escuela a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y de saberes en los que se producen las decisiones (Martín Barbero, 2002).

Los amigos tienen también una acción socializadora primordial, más aún en la adolescencia, cuando resulta importante sentirse aceptado y valorado por el grupo. El adolescente busca en los amigos un referente y un modelo con el que compartir experiencias y problemas comunes. Es importante resaltar el papel de los pares como filtro mediador de los mensajes que reciben por otros agentes socializadores. Además, este grupo proporciona al adolescente “todo aquello que anhela encontrar como consecuencia de las serias transformaciones psíquico-físicas sufridas: una seguridad, un reconocimiento social, un marco afectivo y un medio de acción (...), fuera del dominio adulto” (Rodríguez Gutiérrez, 1994, pág. 195).

Como se viene señalando, en la actualidad los medios y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ejercen un papel socializador privilegiado. Los niños y adolescentes acceden a través de los distintos medios de comunicación, y en concreto, de la televisión, a multitud de información y experiencias, de las que pueden aprender, a través del aprendizaje vicario, modelos de conducta y valores. En palabras de Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli (1996, pág. 36), “la televisión se ha convertido en la fuente primaria común de socialización e información cotidiana para lo que antes eran poblaciones heterogéneas, trascendiendo barreras históricas de movilidad y cultura”. A continuación, se ofrece una reflexión acerca del papel que ejerce la televisión en la socialización de los adolescentes.

1.2.4. La televisión como agente de socialización adolescente

A lo largo del presente apartado se ha observado que en el proceso de socialización cobran especial relevancia los factores ambientales y culturales que rodean a los individuos. La televisión, como parte y elemento de la cultura actual, participa en el proceso de socialización como un factor mediador entre el sujeto y su entorno.

Las generaciones más jóvenes se asoman a través del medio televisivo no sólo a la información y el entretenimiento, sino también a los elementos de socialización, identidad y cohesión de valores que aporta. Además, este medio, con su estética, su expresión visual, su narrativa y sus avanzadas técnicas de comunicación audiovisual, tiene un impacto emocional importante en la población infantil y adolescente. En el caso de estos últimos, como ya se ha señalado, la televisión juega un papel primordial a la hora de proveer modelos con los que identificarse y compararse en el proceso de construcción de su propia identidad y sus valores, en el que se hallan inmersos. Así mismo, según Sánchez Noriega (1997), la capacidad socializadora de la televisión se acentúa en dos ocasiones: a) cuando responde a expectativas o necesidades de los receptores, y b) cuanto menor es la experiencia directa del espectador sobre un aspecto concreto de la realidad.

Como señala Arnett (1995) en la adolescencia, cuando adquiere relevancia la formación de la identidad, la presencia de la familia se ve aminorada y las fuentes de socialización de los adultos todavía no están presentes, lo que puede inclinar a los adolescentes a hacer un mayor uso de los medios de comunicación en la socialización. Todo esto acrecienta el interés por estudiar la participación de este medio en la formación de la identidad y el desarrollo de valores de los adolescentes. Casetti y Di Chio (1999, págs. 309-312) señalan cuatro funciones sociales que reflejan en qué modo socializa la televisión:

a) La función de contar historias: está muy ligada a las reflexiones sobre la naturaleza “oral” de la televisión. Esta función refleja la costumbre que tiene el ser humano de buscar emociones a través de historias que se puedan relacionar con su propia experiencia vital. Así, la televisión estimula la imaginación de los espectadores, satisface su necesidad de evasión y reproduce sus fantasías,

convirtiéndolas en historias cercanas a la vida cotidiana. A través de la recreación de contextos familiares y situaciones habituales, y por tanto, favoreciendo la identificación de las audiencias con lo que ocurre en la pantalla, se acrecienta el interés de los más jóvenes hacia el medio y las historias que éste proporciona.

b) La función barda: consiste en convertir a la propia televisión en mediadora de lenguajes, en situarla en el centro de la cultura, y en remitir las situaciones de la vida social a valores y símbolos compartidos por los miembros de una comunidad determinada. La televisión está inmersa en la sociedad y es parte de la cultura actual, en sus contenidos se percibe la voluntad de mostrar los acontecimientos que, de algún modo, pertenecen a toda la sociedad, y de convertirlos en algo accesible para todos, explicando y reforzando de este modo el patrimonio común.

c) La función de construir ritos: la televisión organiza su flujo discursivo según la vida cotidiana y, paralelamente, la dimensión temporal y los ritmos que ella genera marcan el desarrollo de las rutinas en la vida cotidiana. Es decir, la televisión se moldea a partir de las dinámicas sociales y, a su vez, contribuye a definir las, modificando sus ritmos a partir de los contenidos y las cadencias impuestas en su programación.

d) La función de construir modelos: la televisión ya no es sólo un “espejo” del mundo, sino un modelo del mismo: un ejemplo de cómo es el mundo y de cómo hay que estar en él. La televisión toma prestados valores, rituales, símbolos, formas de interacción, lugares y tiempos de la realidad para ofrecer después construcciones simplificadas y canónicas de la misma que pueden convertirse en modelos a imitar.

En cuanto a los motivos por los que los adolescentes ven la televisión, los estudios previos señalan el entretenimiento y la diversión como razón principal (Hoffner, 1996; Medrano, Palacios y Aierbe, 2007; Bermejo y Nuñez, 2008). Estas investigaciones encuentran también como motivos para ver la televisión, en menor medida, aspectos entre los que se encuentran estar informado o para hablar con los amigos.

Arnett (1995), desde la perspectiva de los usos y gratificaciones, identifica cinco usos que los adolescentes hacen de los medios de comunicación y que contribuyen a su socialización, puntualizando que el adolescente tiene un mayor control sobre sus elecciones mediáticas que sobre otras fuentes de socialización, lo que produce una socialización más personal.

1. Entretenimiento: ven la televisión como divertimento ante los problemas personales, como un entretenimiento poco exigente para distraerse.
2. Formación de la identidad: los medios proporcionan contenidos que los adolescentes utilizan en la construcción de su identidad. En este punto, Arnett subraya los aspectos de identidad de género (los adolescentes toman ideales de lo que significa ser hombre o mujer de los medios); identidad sexual (para los adolescentes, el género, la sexualidad y las relaciones, son elementos clave en su búsqueda de la identidad, y aprenden sobre ello a través de los medios); e identidad ocupacional (la televisión puede ser fuente de aspiraciones ocupacionales).
3. Sensaciones intensas: determinados contenidos de los medios proporcionan una estimulación intensa y novedosa que atrae a muchos adolescentes, como pueden ser las series y películas de acción.
4. Escapismo: los adolescentes también usan los medios para mitigar y superar las emociones negativas, como el enfado, la ansiedad o la infelicidad.
5. Identificación con la cultura adolescente: el consumo mediático proporciona a los adolescentes la sensación de estar conectados con un gran grupo de iguales, en el que se comparten unos valores e intereses juveniles concretos. En la sociedad globalizada actual, los medios proveen una base común a adolescentes que ven y escuchan los mismos contenidos mediáticos. Arnett puntualiza que en ocasiones la identificación respecto a la cultura adolescente puede no darse como un todo, sino como una subcultura juvenil.

Estos cinco usos reflejan la influencia del medio en la socialización adolescente. En esta línea, diversos autores han llamado la atención sobre la capacidad de influencia de la televisión en el proceso de socialización de los más jóvenes (Fisher, 1997; França, 2001; Huntemann y Morgan, 2001; Del Río, Álvarez y Del Río, 2004; Medrano, Cortés y Palacios, 2007; Morduchowicz, 2008; Medrano y

Martínez de Morentín, 2012; Lacalle, 2013). Este hecho no se debe sólo a la cantidad de tiempo que los adolescentes pasan frente a los contenidos televisivos ni a la naturalidad con la que se exponen a los mismos, sino también, como se ha podido observar, a la propia vulnerabilidad de los sujetos que transitan por dicha etapa del ciclo vital. En la adolescencia los sujetos se encuentran en pleno proceso de construcción de su identidad y sus valores, y los medios, como fuente de recursos simbólicos, participan en dicho proceso (Pindado, 2006).

En primer lugar, cabe resaltar que la televisión, y en particular la ficción televisiva, apela a la vía emotiva para potenciar su capacidad de socialización.

“La imagen pasa por alto todos los filtros intelectuales que puedan matizarla o criticarla, se dirige directamente al mundo de las sensaciones y de los sentimientos, de manera que las imágenes mediáticas pueden resultar atractivos modelos de identificación basados en la fascinación en lugar de en la argumentación” (Medrano, 2005, pág. 248).

Por tanto, es necesario reconocer que a través de la televisión se viven y despiertan emociones que pueden superar la racionalidad. Torres, Conde y Ruiz (2002) afirman que la mayoría de programas de alta audiencia poseen fuertes contenidos emocionales, presentados en formato narrativo, bien sea, a través de los relatos de ficción dramáticos o a través de programas con un fuerte realismo social. Además, la televisión integra en un mismo escenario la imagen visual en movimiento y el sonido, otorgando un mayor realismo a los contenidos que se presentan en la pantalla, lo que incrementa la implicación emocional del espectador (Pindado, 2006).

Así mismo, la emoción favorece el entretenimiento. En este sentido, hay que subrayar que la televisión realiza una función socializadora, fundamentalmente mediante el entretenimiento, y es el entretenimiento, y especialmente las series de ficción, lo que empuja a los espectadores a ver la televisión (Montero, 2006). Así lo recoge Ferrés:

“La televisión realiza su función socializadora, intencional o involuntaria, fundamentalmente mediante el entretenimiento, mediante el relato. Y el relato socializa mediante procesos de asociación o transferencia que confieren a las realidades representadas (personas, instituciones o creencias) valores emocionales positivos o negativos, según los casos. El espectador tiende a interiorizar las realidades contempladas en la pequeña pantalla asociadas con una carga emocional de signo positivo o negativo. Es esta carga emocional lo que confiere significación, valor o sentido a estas realidades.” (1996, pág. 73).

En referencia a la formación de la identidad, Huntemann y Morgan (2001), señalan que las figuras de los medios se convierten en modelos para imitar, pudiendo guiar los esquemas y expectativas con respecto a las relaciones con diferentes tipos de personas. En este sentido, los autores señalan que “los jóvenes pueden aceptar o rechazar estas representaciones pero no pueden evitar tener relaciones con ellas” (pág. 313). En esta línea se pronuncian también Torres, Conde y Ruiz (2002) al reconocer que en la interacción con los medios se producen los dos procesos básicos en la construcción de la individualidad: la imitación y la identificación.

“A través de la pantalla se ofrece un amplio abanico de personajes, la mayoría verosímiles, que se enfrentan a situaciones de la vida cotidiana. Se trata de personajes a los que seguir diaria o semanalmente, llegando a saber cómo es su comportamiento ante una determinada situación y sufriendo cuando ellos lo hacen. Lo cotidiano de ese “contacto”, el conocimiento de sus vivencias, incluso de su mundo interno, lleva al espectador a establecer lazos afectivos y en muchos casos a identificarse con ellos” (2002, pág. 94).

En esta misma línea, Rincón y Estrella afirman que, en relación a la televisión y la identidad, ésta es un «dispositivo cultural en cuanto ofrece estilos de vida que permiten la identificación social. Construye imágenes comunes sobre la existencia, la convivencia y las formas de la imaginación» (2001, pág. 46), instalándose como

mediadora del recuerdo, en tanto que muchos de ellos están asociados a los programas que vimos. Así, la televisión es «un espejo social, ya que reproduce los modos de vida y las formas de pensar, representar e imaginar que tenemos como sociedad» (2001, pág. 47). Del mismo modo, Pindado (1997; 2006) señala que la televisión constituye un espejo para el adolescente, ya que sus problemas diarios se ven proyectados en lo que ven en la pantalla y desde su experiencia vital pueden llegar a identificarse con distintos personajes que aparecen en la misma. En este sentido, los adolescentes se sienten más identificados con aquellos contenidos que tratan temáticas relacionadas con los intereses y problemas que encuentran en su vida. Así, los contenidos y los personajes de ficción pueden ayudar a los más jóvenes a encontrar soluciones o reflexiones sobre sus dificultades y problemas (Pindado, 2006; Medrano, Cortés y Palacios, 2007). Como resalta Bermejo (2012), en el encuentro regular que mantienen los jóvenes con el universo de la imagen, éstos ponen en relación los contenidos visualizados con su propio universo personal dando como resultado una construcción de valores.

Además, la televisión facilita también la identificación con la cultura adolescente, es decir, el consumo televisivo favorece en los adolescentes la sensación de compartir interés, preocupaciones y valores con sus iguales (Medrano y Aierbe, 2008). En este punto, cabe destacar una idea crucial en el consumo televisivo adolescente: el consumo por imitación. Franca (2001), considerando la importancia que los adolescentes otorgan a formar parte de un grupo, señala que parte de esta población puede seguir una determinada serie televisiva para compartir conversaciones y experiencias con los amigos, que les permitan sentirse aceptados por los mismos. En esta misma línea, Stanger (1997) demuestra que los adolescentes americanos manifiestan que la televisión, en general, suele ser el tema principal de conversación tanto con los amigos como con la familia. Estos datos han sido confirmados en distintos trabajos en diversos contextos internacionales (Buckingham, 2003; Morduchowicz, 2008; Bermejo y Núñez, 2008).

La revisión llevada a cabo en este apartado ha permitido comprender el papel de la televisión en la socialización de los adolescentes, que encuentran en el medio televisivo respuestas y recursos simbólicos para la formación de su identidad.

1.2.5. La importancia de la alfabetización mediática

En la sociedad multipantalla actual los medios de comunicación y las nuevas tecnologías ocupan cada vez un lugar más destacado en la vida de las personas, y en especial, de los jóvenes actuales, a quienes se les ha bautizado como “nativos digitales” (Prensky, 2009). Por ello, es necesario reflexionar sobre la importancia que adquiere la educación mediática de los más jóvenes.

Tal y como se ha recogido en el primer apartado de este capítulo, desde la conceptualización del espectador como sujeto activo, que interpreta los contenidos mediáticos mediado por los distintos factores que participan en el proceso comunicativo, adquieren relevancia la intervención educativa y familiar en el desarrollo de una mirada crítica y reflexiva ante los mensajes y valores que presentan los distintos medios de comunicación. De este modo, diversos autores llaman la atención sobre la importancia de una educación en medios; Orozco, Buckingham, Aguaded, Cabero, Aparici, Martín-Barbero, Masterman, entre otros.

“Es evidente que en la sociedad contemporánea los medios son importantes creadores y mediadores del conocimiento social. La comprensión de los diferentes modos en que los medios representan la realidad, de las técnicas que utilizan y de las ideologías que impregnan sus representaciones debería ser una exigencia para todos los ciudadanos actuales y futuros de una sociedad democrática” afirma Masterman en Aparici (1996, pág. 36).

El rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación está generando nuevos soportes y canales para la transmisión de la información y la cultura, configurando una nueva realidad basada en nuevos códigos y lenguajes y nuevas formas de comunicación y socialización. Martín-Barbero (2003) habla de dos grandes cambios que se han producido en la última década en relación a los medios, que se deben considerar desde una perspectiva educativa: el descentramiento (la circulación de los valores socialmente valiosos se da en diversas esferas, no sólo en los libros y de la escuela) y la destemporalización (los saberes escapan a los espacios tradicionales, y más aún, a los tiempos legitimados socialmente para el aprendizaje de la información y el conocimiento).

En la era digital, los contenidos televisivos trascienden la pantalla del televisor y, a través de la integración con Internet, se está promoviendo un consumo audiovisual que se especializa y diversifica hacia un universo multimodal, multipantalla y multiplataforma (Tubella, Tabernero y Dwyer, 2008). Esto trae consigo nuevas relaciones de la audiencia con el medio televisivo, que puede decidir dónde y cuándo ver determinado contenido y programa y, a su vez, interactuar con el medio y compartir con otras personas sus gustos e inquietudes a través de distintas redes sociales y plataformas digitales.

Este panorama mediático y tecnológico demanda habilidades, destrezas y competencias diferentes, que permitan a los individuos adentrarse y desenvolverse en la realidad que les rodea (Pérez Tornero y Varis, 2012). Como señala Pérez Tornero (2012), en la sociedad contemporánea no basta con saber leer y escribir, las tecnologías de la información y los medios de comunicación exigen a los ciudadanos desarrollar la capacidad de obtener, procesar y producir la información de un modo más complejo que la lectura y la escritura tradicionales. En la actualidad, la formación de ciudadanos competentes y activos demanda una educación que fomente la mentalidad crítica y reflexiva ante los medios. Es decir, educar a los estudiantes para los medios es “una condición necesaria para su formación democrática como ciudadanos” (Aguaded y Guerra, 2012, pág.23).

Se comparte con Martín-Gutiérrez, Díaz-Pareja y Aguaded (2013) la idea de que la nueva sociedad debe centrar su atención en el desarrollo de los medios de comunicación pero también en los valores humanos. Estos autores subrayan que los valores de la alfabetización mediática deben basarse en el pensamiento crítico, en la libre valoración de juicios, en el derecho a la información, en la igualdad de acceso y en la distribución igualitaria entre competencias y capacidades. En concreto, señalan que la alfabetización mediática “lucha contra los estereotipos y los prejuicios y defiende el potencial de los medios de comunicación y las TICs para construir una cultura universal de la paz y la armonía” (Martín-Gutiérrez, Díaz-Pareja y Aguaded, 2013, pág. 42). Es decir, la educación mediática es esencial para promover en los individuos el desarrollo de las competencias necesarias para utilizar los distintos medios del entorno multipantalla actual de manera ética, crítica y responsable, promoviendo, desde ahí, actuaciones para la mejora social.

El entorno mediático actual requiere, por tanto, nuevos modelos educativos que se adapten a las nuevas exigencias sociales y a los nuevos aprendices. Esta preocupación por la educación mediática ha sido recogida en distintos documentos, políticas e informes elaborados por el Consejo Europeo, la ONU o la UNESCO, entre otros. Desde estos organismos se incide en la necesidad de dotar a las personas de las habilidades y competencias necesarias para interpretar los mensajes y los valores presentados por los medios de comunicación y seleccionar y utilizar los medios aprovechando todo su potencial (Aguaded y Guerra, 2012).

El primer gran impulso al desarrollo de la alfabetización audiovisual a nivel mundial fue la *Declaración sobre Educación de los Medios*, promovida por la UNESCO (1982) tras el Simposio Internacional sobre Enseñanza de los Medios celebrado en Grünwald, en el que se reunieron representantes de 19 países. Desde entonces la UNESCO ha promovido diversos encuentros y documentos orientados a potenciar la educación en medios de comunicación, como, por ejemplo, la Conferencia “Educating for the Media and the Digital Age” organizada en Viena (1999), la Declaración de Alejandría (2005) sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, o la Agenda de París (2007), que incluye 12 recomendaciones para la educación en medios, entre las que plantea el desarrollo de programas de educación mediática en todos los niveles de educación, la formación del profesorado, promover la investigación y fomentar la cooperación internacional en este ámbito. En la misma línea, la ONU – Alianza de Civilizaciones (www.aocmedialiteracy.org)- también ha impulsado medidas y propuestas para favorecer el desarrollo global de la educación en medios.

En el contexto Europeo, un momento clave es cuando el Parlamento Europeo aprueba una resolución sobre la alfabetización mediática en el entorno digital (Parlamento Europeo, 2008), en la que se plantea la introducción de una asignatura de «Educación mediática» en los centros escolares. Este informe incide en la necesidad de promover la alfabetización mediática y el uso de Internet en los estados miembros, mejorar las infraestructuras en las escuelas e impulsar la formación del profesorado. Además, propone poner en marcha un proceso de alfabetización mediática de los adultos, en especial, de los padres y las madres, ya que el hogar es el primer espacio donde se ha de fomentar la educación mediática.

En esta línea, la Recomendación de la Comisión Europea de 2009, insta a todos los países de la UE incorporar la alfabetización mediática en los planes de estudio escolares en todos los niveles. Este informe señala que en el entorno digital y audiovisual actual, es necesario, más que nunca, tener la capacidad de acceder a los medios de comunicación, de comprenderlos y evaluarlos con criterio en distintos contextos (Aguaded y Guerra, 2012). También incide en el papel de las autoridades regionales y locales así como de la sociedad civil en general, en la promoción de la alfabetización mediática. Del mismo modo, destaca la importancia de la investigación y el desarrollo de actividades orientadas a mejorar la alfabetización mediática, así como la necesidad de cooperar con los distintos organismos internacionales para promover una educación mediática global y coherente.

En España, la promoción de la alfabetización mediática viene con la adopción de la resolución del Parlamento Europeo (2008) y se materializó en la Ley General de la Comunicación Audiovisual (2010), que implica a los poderes públicos y los medios de comunicación en la alfabetización mediática. El II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2013-2016) promueve el conocimiento y uso de los medios de comunicación como instrumentos de aprendizaje y desarrollo así como el impulso de medidas para proteger los derechos de los menores y fomentar una lectura crítica y responsable de los medios e Internet.

Por tanto, para los organismos internacionales y nacionales la formación de una ciudadanía crítica y responsable ante los medios de comunicación y las nuevas tecnologías es una prioridad. La UNESCO se refiere en sus trabajos iniciales a la educación mediática, sin embargo, actualmente el término alfabetización mediática es adoptado por gran parte de los estudiosos, especialmente en Europa. La alfabetización mediática reconoce la importancia de los instrumentos tecnológicos y la convergencia mediática, y añade el desarrollo de valores críticos y la toma de conciencia característicos de la educación en medios (Marín-Gutiérrez, Díaz-Parejo y Aguaded, 2013). Así, supera la formación en los conocimientos técnicos y los procedimientos de uso de los medios, y promueve la interpretación crítica de sus contenidos, reconstruyendo la ética inmersa en el papel del usuario/espectador como “una reivindicación de la construcción del conocimiento, el pensamiento y el desarrollo axiológico desde la escuela” (Cuervo y Medrano, 2013, pág.129).

1.3. SÍNTESIS

Desde el origen de la televisión, la atención de los investigadores se ha centrado en el estudio de sus efectos sobre los espectadores, generalmente desde una visión negativa. Sin embargo, los avances en esta área de investigación han puesto de relieve el papel activo del espectador en la reinterpretación de los mensajes mediáticos, entendiendo que en este proceso intervienen diversas variables como las personales, las relacionadas con el propio medio y sus contenidos, y las contextuales. Como se señala desde la teoría de la recepción (Orozco, 2010), lo interesante es analizar que hacen los sujetos con los medios, como negocian y resignifican los mensajes mediáticos a través de “sus propias gafas”, y no tanto que efectos o influencias ejercen los medios sobre las audiencias. En este sentido, la presente investigación pone su atención en la mirada de los adolescentes, es decir, en cómo estos interpretan los mensajes y valores televisivos. Desde esta perspectiva, considerando que el espectador es un sujeto activo que incorpora la información televisiva desde distintos contextos, se entiende que, este medio, bien utilizado y a través de una participación guiada, puede ser una fuente de aprendizaje, tanto de conocimientos como de valores, atractiva y cercana para los más jóvenes.

Existe en la actualidad una creciente preocupación por los adolescentes, que se ve acrecentada por la inestabilidad de una sociedad en constante cambio y donde continuamente surgen nuevos retos que afrontar. No cabe duda de que uno de estos retos a los que la sociedad en general, y la escuela y las familias en particular han de hacer frente, se relaciona con el papel que los medios están adquiriendo en la formación de la identidad y los valores de las generaciones más jóvenes.

La adolescencia constituye un momento en el que se dan diversas transformaciones en el desarrollo biológico, cognitivo, social, psicológico o emocional. Se trata de una etapa clave para la formación de la identidad y la adaptación social de los individuos. Es en este proceso de búsqueda personal cuando aumenta la necesidad de fuentes de información y comparación con las que interactuar, y, por tanto, cuando los agentes sociales inciden con mayor fuerza en el asentamiento de unos valores u otros (Ellexpuru y Medrano, 2002).

Como se ha señalado a largo de este capítulo, la adolescencia se construye y desarrolla en un contexto determinado. Los adolescentes de hoy han crecido en una sociedad compleja, global y mediática, que se encuentra en constante mutación, y, por tanto, presentan características que difieren de las generaciones previas. En este sentido, se destaca la relevancia que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías adquieren en la sociedad actual, cuyo desarrollo ha traído consigo diversos cambios, como la alteración del espacio y el tiempo, y la generación de nuevas realidades (Torres, Conde y Ruiz, 2002). Los jóvenes de hoy se relacionan con los distintos medios presentes en la sociedad de manera natural y rutinaria, convirtiéndose en parte esencial de las nuevas formas de sociabilidad juvenil. De este modo, la revisión bibliográfica realizada refleja el creciente papel que juegan los medios, en particular la televisión, en la construcción de la identidad y la formación de los valores de los adolescentes. La televisión es un medio que forma parte de la vida cotidiana de los adolescentes, tanto o más que otros agentes de socialización (Pindado, 2006). Este medio se constituye así en una rica fuente de recursos simbólicos con la que los adolescentes interactúan de manera natural y cotidiana en la definición de su propia persona y en el desarrollo de los valores sobre los que basaran sus acciones.

Considerando lo anterior y ante la realidad multipantalla actual, se hace necesario promover la educación mediática para que los sujetos desarrollen la capacidad crítica y creativa en el uso de los medios. Más allá del manejo técnico o instrumental de los medios, hay que fomentar en los estudiantes las habilidades necesarias para entenderlos, interpretarlos y utilizarlos de manera positiva. Distintos organismos internacionales y nacionales, como, la UNESCO, la ONU, o la Comisión Europea, inciden en la urgencia de impulsar la alfabetización mediática desde los distintos agentes sociales y los medios de comunicación.

Desde esta investigación se busca profundizar en el conocimiento sobre la relación entre los adolescentes y la televisión, centrando el interés en los personajes de ficción seriada y los valores que perciben de los mismos, con el objeto de orientar, a través de esta información, el desarrollo de propuestas educativas que promuevan la formación de ciudadanos responsables y críticos ante los mensajes y valores mediáticos.

El estudio de los valores

2.1. INTRODUCCIÓN A LOS VALORES

- 2.1.1. Conceptualización de valor
- 2.1.2. Medición de los valores

2.2. EL MODELO DE SCHWARTZ

- 2.2.1. Fundamentos teóricos
- 2.2.2. Tipología y organización de los valores de Schwartz
- 2.2.3. Los instrumentos para la identificación de valores en la teoría de Schwartz

2.3. EL MODELO DE HALL-TONNA

- 2.3.1. Fundamentos teóricos
- 2.3.2. Tipología y organización de los valores Hall-Tonna
 - 2.3.2.1. *El mapa de valores Hall-Tonna*
 - 2.3.2.2. *Las cuatro fases de desarrollo*
- 2.3.3. Los instrumentos para la identificación de valores en la teoría de Hall-Tonna
 - 2.3.3.1. *El Inventario de Valores Hall-Tonna*
 - 2.3.3.2. *El análisis de documentos Hall-Tonna*
 - 2.3.3.3. *La identificación de valores Hall-Tonna*

2.4. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE LOS MODELOS DE SCHWARTZ Y HALL-TONNA

- 2.4.1. Marco Conceptual: diferencias y semejanzas entre Schwartz y Hall-Tonna
- 2.4.2. Marco Metodológico: diferencias y semejanzas entre Schwartz y Hall-Tonna

2.5. SÍNTESIS

CAPÍTULO 2. EL ESTUDIO DE LOS VALORES

El estudio de los valores ha cobrado especial relevancia en los últimos años. El nuevo paradigma socioeconómico y cultural ha traído consigo una discusión social en torno a la existencia y transmisión de valores, lo cual ha repercutido en el sistema educativo y se ve reflejado en la legislación educativa actual (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa-LOMCE), donde se incide en la responsabilidad social de la educación para fomentar en los adolescentes valores para promover un mundo más justo y tolerante.

Considerando lo anterior, se hacen precisos más estudios empíricos sobre cómo se perciben y construyen los valores en los individuos y la influencia que los distintos agentes de socialización tienen en su desarrollo. En el capítulo anterior se ha observado la importancia de la televisión en la socialización de los adolescentes, por ello, desde la presente investigación existe un interés por explorar el impacto de este medio en la construcción de los valores de estos jóvenes. Identificar los valores que se perciben de la televisión permite trabajar con ellos y realizar un análisis crítico de lo que los medios transmiten. Cuando los valores se hacen explícitos y se conocen, su desarrollo resulta más factible, ya que los conceptos abstractos se hacen comprensibles. Por ello, resultan necesarios instrumentos que permitan la identificación y el desarrollo de los valores percibidos del medio televisivo.

Esta investigación se fundamenta en las teorías de los valores humanos de Schwartz y Hall-Tonna (HT), las cuales cuentan con una amplia base teórica y validez empírica. Estos dos modelos ofrecen el fundamento teórico y metodológico sobre el que se sustenta la presente investigación. Es decir, los valores percibidos por los adolescentes en su personaje televisivo de ficción seriada favorito se identifican e interpretan bajo el marco de estos modelos.

El capítulo comienza con una introducción al estudio de los valores a través de las aportaciones de distintos autores, que permite contextualizar un ámbito tan complejo como el de los valores. Posteriormente, se describen los modelos de Schwartz y de Hall-Tonna, revisando sus fundamentos teóricos, así como la tipología y estructura de los valores propuesta por ambos, y los instrumentos diseñados para la identificación de valores. Por último, se exploran las diferencias y las semejanzas entre ellos, tanto del marco teórico como del marco metodológico, con el propósito de profundizar en su posible interrelación y aplicación práctica.

2.1. INTRODUCCIÓN A LOS VALORES

Tradicionalmente el estudio de los valores se ha desarrollado desde ciencias como la filosofía, la antropología o la sociología. Posteriormente, las corrientes de la psicología y la pedagogía, movidas por la preocupación en torno a la educación en valores, han adquirido una mayor implicación en su estudio. Milton Rokeach (1973) considera que los valores deben ser el centro de toda ciencia social, ya que, más que ningún otro concepto, implica a todas ellas¹.

Desde la psicología, el estudio de los valores comenzó a cobrar importancia a partir de la década de los 60, dada la preocupación por el cambio de valores generados a causa de los acontecimientos sociales acaecidos en la época, como son: la liberación sexual, la revolución tecnológica o los movimientos estudiantiles entre otros (Montero, 2006). Diversos autores han tratado de clarificar la conceptualización de los valores humanos y se han desarrollado distintos instrumentos para clasificar y medir los valores (Scheler, 1941; Parsons, 1951; Maslow, 1954; Allport, Vernon y Lindsey, 1960; Rokeach, 1973; Hofstede, 1984; Hall, Harari, Ledig y Tondow, 1986; Schwartz y Bilsky, 1987; Schwartz, 1992; Triandis, 1996; Inglehart, 1998; Gordon, 2003; entre otros).

¹ More than any other concept, it is an intervening variable that shows promise of being able to unify the apparently diverse interests of all the sciences concerned with human behavior.

Ellexpuru, Villardón y Yániz (2013) señalan que en el ámbito educativo el campo de los valores ha tenido escasa producción científica hasta hace poco más de una década, cuando la necesidad de incorporar los valores en dicho contexto ha adquirido especial relevancia para las distintas instancias sociales. Siguiendo a las autoras citadas, esta investigación aborda los valores desde un enfoque psicopedagógico, entendiendo que:

“Las metas que actúan como elementos motores, dinamizadores o tractores de la conducta de cada persona y de cada grupo, nos indican qué está siendo valorado realmente por esas personas y cuáles son sus valores efectivos. Igualmente, los medios que utilizan para lograr esas metas son valores reales que rigen sus vidas. Este enfoque establece un puente entre la definición de grandes ideales y la interpretación de los valores sociales dominantes, y proporciona procedimientos para formular referentes valiosos compartidos y transformadores de la vida social” (2013, págs. 187-188).

Los valores son elementos esenciales en el desarrollo de la persona, convirtiéndose en elemento motivador de la actuación, y por tanto, guiando su comportamiento. Por tanto, contar con herramientas que permitan identificar los valores es fundamental para actuar educativamente en su desarrollo.

2.1.1. Conceptualización de valor

Los valores son términos abstractos y por tanto, su definición y estudio resultan complejos. Han sido muchos los estudiosos que han tratado de clarificar el término, proporcionando distintas concepciones en base a la disciplina desde la que se han aproximado a su estudio y a la época y el contexto en el que se encontraban. Se recogen a continuación algunas de las conceptualizaciones más significativas de los valores, que servirán para sintetizar los ejes comunes de su acepción.

Tabla 1

Selección de Definiciones de “Valores”

Fuente	Disciplina	Definición
Kluckhohn (1951)	Sociología	“Un valor es una concepción, explícita o implícita, de lo deseable, distintiva de un individuo o característica de un grupo, que influye en la selección de los modos disponibles, los medios y los fines de la acción ² ” (pág. 395).
Rokeach (1973)	Sociología	“Un valor es una creencia duradera acerca de conductas y/o estados finales deseables, personal o socialmente preferibles a una conducta o un estado final de existencia opuesto ³ ” (pág. 5).
Schwartz (1992)	Sociología	“los valores son conceptos o creencias correspondientes a intenciones o comportamientos que, trascendiendo las situaciones concretas, sirven de guía para la selección o evaluación de comportamientos y acontecimientos priorizados en función de su importancia relativa ⁴ ” (pág. 4)
Hall (1995)	Filosofía Psicología	“Ideales que dan significado a nuestras vidas, que se reflejan en las prioridades que escogemos y con los que actuamos consistente y repetidamente ⁵ ” (pág. 21).
Ortega, Mínguez y Gil (1996)	Educación	“El valor es un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor” (pág. 12)
Braithwaite y Blamey (1998)	Psicología Social	“Son principios de acción que abarcan metas abstractas en la vida y modos de conducta que un individuo o colectivo considera preferente en distintos contextos y situaciones ⁶ ” (pág. 364)
Ellexpuru y Medrano (2002)	Psicopedagogía (Adaptación de la definición de Hall-Tonna)	“Los valores son ideales que dan sentido a nuestras vidas, expresados a través de las prioridades que elegimos, que reflejan la conducta humana y que constituyen la esencia de lo que da significado a la persona, de lo que nos mueve y nos motiva” (pág. 43)
Carrasco y Osses (2008)	Ética	“Los valores son un conjunto de creencias que guían la conducta y que permiten decidir entre diversas opciones, siendo aprehendidos mediante el proceso de socialización, en el cual cobran relevancia diversas instituciones sociales” (pág. 49)

Fuente: Elaboración propia

² A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable that influences the selection from available modes, means, and ends of action.

³ A value is an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence.

⁴ Values (1) are concepts or beliefs, (2) pertain to desirable end states or behaviors, (3) transcend specific situations, (4) guide selection or evaluation of behavior and events, and (5) are ordered by relative importance.

⁵ Values are the ideals that give significance to our lives that are reflected through the priorities that we choose and that we act on consistently and repeatedly.

⁶ Values...are principles for action encompassing abstract goals in life and modes of conduct that an individual or a collective considers preferable across contexts and situations.

Como se observa, desde la Sociología destacan que los valores son creencias sobre metas deseables que sirven de guía a las personas, mientras desde la Psicología, la Educación y la Ética se incide en que son ideales que se expresan en la conducta y en las prioridades que se eligen, y la Psicología Social puntualiza que son preferencias de conducta que se dan en contextos y situaciones concretas.

Históricamente se han distinguido dos enfoques contrarios en el estudio de los valores: el objetivista y el subjetivista. Algunos autores explican los valores desde un punto de vista subjetivista, como conceptos que existen en la medida en que el ser humano les da valor, mientras otros estudiosos parten de un planteamiento más ontológico, asumiéndolos como una dimensión objetiva con valor en sí misma.

“Las orientaciones subjetivas del valor son interpretaciones psicologicistas en la medida que presuponen que el valor depende y se fundamenta en el sujeto que valora; así, desde estas posiciones teóricas, el valor se ha identificado con algún hecho o estado psicológico. Lo que ha diferenciado a unas teorías de otras es simplemente el tipo de actividad psicológica que se ha argumentado para explicar la naturaleza del valor. (...). En contraposición, la orientación objetiva, en su afán de rechazar las tesis subjetivas, ha identificado el valor con los objetos en los que él mismo se manifiesta: se identificó el valor con los depositarios, con la realidad física a través de la cual el sujeto es capaz de extrapolar o inferir los valores. De ahí que mucha de la literatura señale que un modo de entender los valores ha sido el identificarlos con los bienes: valor y bienes serían lo mismo” (Garzón & Garcés, 1989, pág. 368).

Las distintas teorías que han estudiado los valores han carecido de una perspectiva integradora entre ambas visiones, y así, al mostrar tan sólo un aspecto del valor, ni el subjetivismo ni el objetivismo han logrado explicar satisfactoriamente el modo de ser de los valores (Gervilla, 1998). La presente investigación entiende los valores desde una perspectiva intermedia, es decir, como el resultado de una relación entre el sujeto y el objeto. Siguiendo a Frondizi se considera que los valores tienen una dimensión objetiva y otra subjetiva:

“El subjetivismo nos ha mostrado la conveniencia de no olvidar la valoración, es decir, la actividad del sujeto que valora, una actividad marcada por condicionamientos psicológicos, sociológicos y culturales. Los valores son valores de una sociedad y los individuos, en su proceso de socialización, los aprenden (o los rechazan o, incluso, los desaprenden). El objetivismo nos ha mostrado la conveniencia de analizar las características de la cosa que consideramos un valor, que los valores no son arbitrarios ni gratuitos, que los valores siempre son valores compartidos. A los valores les pasa algo parecido a lo que sucede en el cine, que sólo se comprende su funcionamiento si consideramos la coparticipación de factores subjetivos y factores objetivos” (1996, págs. 119-120).

En cuanto a la captación/asimilación de los valores, se produce nuevamente un enfrentamiento entre la posición objetivista y la subjetivista, entendiendo que ésta puede producirse o bien mediante los conceptos psicológicos de la naturaleza emocional o bien mediante la racionalidad del valor. Según Garzón y Garcés (1989), entre las primeras interpretaciones psicológicas (Fromm, Allport y Vernon) destaca la visión del valor como una fuerza emocional, no elaborada y primitiva, que sirve para el cumplimiento de las necesidades humanas. Sin embargo, la Psicología Cognitiva (Rokeach, Wyer...) abordó el tema desde una nueva perspectiva, entendiendo que el valor es una estructura representativa que permite al sujeto ordenar y entender tanto el mundo físico como el social.

En este punto es importante recoger las aportaciones realizadas por Rokeach. Este autor (1973) plantea que los valores son creencias personales sobre los estados finales o las conductas deseadas, que guían y evalúan los comportamientos de las personas. De este modo, entiende que los valores son una característica particular del ser humano, que expresan las representaciones y transformaciones cognitivas de las necesidades humanas.

Con esta aportación, se produjo un cambio en la Psicología Social. Los primeros investigadores de esta disciplina consideraban que los valores no eran susceptibles de cambio y por tanto, su medición era imposible. Recurrieron así a otros términos

como actitudes, cognición social y procesos sociales. Rokeach (1973) sugirió más tarde que los valores debían ser considerados como un concepto más básico que la actitud, ya que los valores determinan la actitud, y por tanto, el comportamiento. Es decir, desde esta perspectiva, medir los valores puede ayudar a predecir la actitud de los individuos hacia un determinado tema. Rokeach (1968) establece la relación entre actitudes y valores, al señalar que una actitud es un conjunto de creencias interrelacionadas acerca de un objeto o una situación específica, mientras los valores se centran en un estado de existencia deseado (valor-meta) o en el modo deseable de comportamiento (valor-instrumental), trascendiendo así a las actitudes. Es por ello, que una persona puede tener centenares de millares de creencias, miles de actitudes, pero solo una docena de valores, que, sin embargo, determinan la gran mayoría de las actitudes y comportamientos.

Rokeach (1973, pág. 5) indica los siguientes supuestos que definen la naturaleza de los valores: a) el número total de valores que posee una persona es relativamente pequeño; b) todos los hombres en cualquier lugar poseen los mismos valores en diferentes grados; c) los valores están organizados en un sistema de valores; d) los antecedentes de los valores pueden estar encaminados hacia la cultura, la sociedad y sus instituciones, y hacia la persona; y e) las consecuencias de los valores serán manifestadas en la mayoría de los fenómenos que los científicos sociales consideren que vale la pena estudiar o investigar.

En relación con la naturaleza humana de los valores, Rokeach (1973) menciona tres características principales:

- a) Un valor es perdurable. Esta característica no hace referencia a los valores como completamente estables o inestables, sino que se determina que éstos poseen tanto un carácter perdurable como un carácter cambiante, manteniendo, en general, un grado de durabilidad y estabilidad en la vida de los individuos.
- b) Un valor es una creencia de carácter prescriptivo. El autor señala que existen tres tipos de creencias: descriptivas (hacen referencia a la capacidad de ser verdaderas o falsas); evaluativas (hacen referencia al hecho de juzgar el objeto de creencia como bueno o malo); y prescriptivas (hacen referencia al hecho de juzgar los medios o los fines como deseados o no). Al situar los

valores en la tercera categoría, Rokeach subraya la idea de que los valores constituyen una creencia que guía al individuo a actuar en preferencia. Así mismo, los valores, como creencias que son, abarcan los elementos de éstas: elemento cognitivo, elemento afectivo y elemento conductual.

- c) Un valor se refiere a un modo de conducta o un estado final de existencia deseado. En este sentido, la taxonomía que propone este autor diferencia dos tipos de valores: los terminales (los objetivos o fines de la persona) y los instrumentales (los medios para alcanzar los valores terminales). A su vez, los valores terminales pueden ser personales (centrados en uno mismo) o sociales (centrados en el entorno social, en lo interpersonal) y los valores instrumentales se dividen en morales (de naturaleza interpersonal, en relación con los modos de conducta) y competencias (hacen referencia a la auto-actualización personal).

Desde la perspectiva de este autor (1973), los valores y los sistemas de valores cumplen diversas funciones: a) sirven como guías que orientan toda la actividad humana en situaciones concretas de la vida; b) sirven para mantener y exaltar el autoestima; y c) facilitan el autodesenvolvimiento del conocimiento (indagación del significado, necesidad de comprender, organización de la percepción y búsqueda de la claridad y coherencia en el pensamiento).

Además de conceptualizar el término valor, Milton Rokeach señaló que éstos se organizan en estructuras y subestructuras jerárquicas en base a un continuo de relativa importancia. Así, explicó que esta priorización en la importancia puede ser observable y medible, produciéndose variedad de combinaciones dentro de la distribución jerárquica, debido a las diferencias culturales, institucionales y estructurales, a las relaciones interpersonales, las propias experiencias en la socialización y la personalidad (Rokeach, 1973).

El autor identificó 18 valores instrumentales y 18 valores terminales. En base a estos 36 valores, Rokeach diseñó la Escala de Valores de Rokeach (EVR) como instrumento de medición coherente con su teoría. El EVR ha sido aplicado en diversas poblaciones (Braithwaite y Law, 1985; Rokeach, 1973; Rokeach, 1979).

Tabla 2

Valores de Rokeach (1973)

Valores terminales (Representan los fines de la persona)	Valores instrumentales (Representan los medios para conseguir los fines de la persona)
Una vida confortable	Ambicioso
Una vida interesante	Tolerante
Realización personal	Competente
Un mundo en paz	Alegre
Un mundo de belleza	Valiente
Igualdad	Capaz de perdonar
Seguridad familiar	Servicial
Libertad	Honesto
Felicidad	Imaginativo
Armonía interior	Independiente
Madurez en el amor	Intelectual
Seguridad nacional	Lógico
Placer	Capaz de amar
Autorrespeto	Obediente
Reconocimiento social	Cortés
Amistad verdadera	Responsable
Sabiduría	Autodisciplinado

Fuente: Escámez y Ortega (1986, pág. 118)

A pesar de la relevancia del trabajo realizado por Rokeach, algunos autores han criticado el modelo. Schwartz y Bilsky (1987) señalaron que el sistema conceptual de Rokeach dificultaba la investigación sistemática de la relación entre los valores y otras variables, subrayando que no presentaba una teoría acabada acerca del contenido y estructura del sistema valor. Por otra parte, Ros (2001) apunta que el modelo de Rokeach parece ser más propio de la cultura occidental que una característica humana universal.

El aspecto universal y la relatividad es otra de las problemáticas de los valores, refiriéndose a la estabilidad y consistencia de los valores tanto en el espacio como en el tiempo. El aspecto universal del valor está relacionado con el objetivismo, que asume que el valor no está condicionado por ningún hecho y que tiene existencia al margen tanto del sujeto que valora como del objeto de valor (Garzón & Garcés, 1989). Por otro lado, el relativismo se vincula con las interpretaciones subjetivistas del valor, y plantea que los valores están condicionados tanto por la actividad psicológica del sujeto que valora así como por los factores sociales y culturales.

Otro de los aspectos a considerar en la conceptualización de los valores es su dimensión individual o colectiva. Como señalan Garzón y Garcés (1989), tanto desde las interpretaciones subjetivas como desde las objetivas se ha presupuesto que el valor tiene ante todo un carácter de conciencia individual. En este sentido, desde el marco conceptual de Milton Rokeach, al situar los valores en el nivel de las representaciones simbólicas, éstos siguen concibiéndose como una estructura de conocimiento individual. Sin embargo, las aportaciones realizadas desde la Antropología, la Sociología o la Psicología Social han llevado a interpretar los valores dentro de la cultura, como un elemento colectivo. Es decir, al analizar los valores como elemento dentro de la cultura, se entiende que éstos configuran un determinado estilo de vida y de actuación humana compartido colectivamente. Desde la presente investigación, se asume que los valores se desarrollan y evolucionan en un contexto social determinado, formando un nexo entre el individuo y la sociedad. Los valores tienen, por tanto, implicaciones tanto individuales como sociales.

Las distintas definiciones propuestas por diversos autores llevan a considerar los valores como antecedentes en el comportamiento y la toma de decisiones de los individuos y los grupos sociales (Allport, Vernon y Lindsey, 1960; Williams, 1968; Rokeach, 1973; Mischel, 1990; Halman y De Moor, 1994). A nivel individual, los valores se entienden como guías de la conducta humana, y por tanto, conocer los valores bajo los que se mueve un individuo puede predecir sus comportamientos y actitudes. En los grupos e instituciones los valores también actúan como guías, en este caso, como guías colectivas. De modo que, identificar los valores de los miembros de un grupo puede señalar las contradicciones entre sí y, a partir de ahí, definir los caminos a seguir para alcanzar las metas comunes.

2.1.2. Medición de los valores

En este apartado se exponen los distintos instrumentos encontrados para la medición de valores y, posteriormente, se seleccionan el método o los métodos más adecuados para abordar los objetivos de la presente investigación. En este último aspecto, se tiene en cuenta la fiabilidad y validez de los instrumentos, así como su aplicación práctica en el ámbito educativo.

La medición de los valores resulta una tarea compleja debido a diversas características inherentes a los mismos, como pueden ser el carácter abstracto de los valores, su intangibilidad y su dificultad de definición. De modo general, se pueden distinguir tres formas de aproximarse a los valores (Serrano, 1984):

- a) Mediante inferencias realizadas sobre los comportamientos directamente observables de los sujetos. Este método tiene como inconveniente la participación de la subjetividad del observador, lo cual dificulta la identificación objetiva y sin sesgos de los valores.
- b) Desde un planteamiento fenomenológico cabe preguntar a los sujetos sobre sus propios valores, subyacentes a sus comportamientos. La dificultad radica aquí en los problemas de autoconocimiento de los propios valores, así como en la validez de las afirmaciones del sujeto que pueden estar supeditadas a la deseabilidad social.
- c) Puede presentarse al sujeto una lista de valor, es decir, unos reactivos expresivos de valores ante los que debe posicionarse. Este tipo de instrumento tiene como problema el hecho de que los ítems formulados no se adecuen a ninguno de los valores de la persona o la posibilidad de que se den interpretaciones diferentes de dichos ítems. Vera Martínez (2001) sostiene que es fundamental considerar la amplitud del rango de respuesta así como la formulación de los ítems a la hora de evaluar los valores a través de cuestionarios. Se distinguen dos tipos en los formatos de evaluación:
 - a. Ranking: En este caso se solicita al participante que ordene jerárquicamente una lista de valores.
 - b. Rating: En este tipo de formato los valores se evalúan de manera individual a través de uno o varios ítems donde se le solicita que se posicione ante una escala con diferentes opciones de respuesta.

Dentro de la última modalidad señalada se encuentra el método utilizado por Rokeach (ERV), dónde se solicita al participante que ordene dichos valores en base a la importancia que tienen para él. El trabajo de este autor dio un impulso importante al estudio de los valores, generando diversas aproximaciones al tema, que se han centrado principalmente en la búsqueda de instrumentos para medir empíricamente la estructura valórica de los sujetos y los grupos.

Resulta complejo abordar el estudio de los valores desde la plena objetividad. Fitzpatrick (2007) señala que uno de los problemas a la hora de medir los valores es que la propia medición ha sido utilizada para determinar el grado en el que existen. En este sentido, Fitzpatrick (2007) y Chippendale (1995; 2006) señalan que hablar de medición de los valores es un término erróneo, ya que éstos no pueden medirse científicamente. Así, los autores citados recomiendan utilizar la identificación de valores como un proceso de clarificación, y no como un medio para medirlos.

Considerando la revisión bibliográfica realizada, se ofrece a continuación, de manera sintética, las características de algunos de los instrumentos más destacados para la medición de valores.

Tabla 3

Instrumentos en la medición e identificación de valores

Autor/es	Instrumento	Características del instrumento
Allport, Vernon y Lindzey, 1960.	The Study of Values (SoV)	El instrumento mide las preferencias de seis intereses básicos en la personalidad: teórica, económica, estética, social, política y religiosa. El SoV está compuesto por dos partes. La primera tiene 30 preguntas y dos opciones de respuesta, dónde en base a su preferencia, los encuestados pueden dar 3 puntos a una y 0 a otra, o 2 puntos a una y 1 a otra. La segunda parte tiene 15 preguntas, donde el sujeto tiene que ordenar las 4 opciones de respuesta desde la más preferida (4) a la menos preferida (1).
Rokeach, 1973.	Rokeach Value Survey (RVS)	Rokeach ofrece un cuestionario donde solicita a los participantes que clasifiquen los valores (18 instrumentales y 18 terminales) en orden de importancia. El autor utiliza una aproximación de ranking en relación con su teoría, donde postula que unos valores están en competición con otros.
Inglehart, 1979.	Encuesta Mundial de Valores (WVS)	La intención del mapa de valores de Inglehart es visualizar la correlación de valores en diversas culturas, estableciendo las diferencias en función de valores materialistas y postmaterialistas. El autor considera que los valores básicos pueden agruparse en dos bipolaridades: (1) Tradición / Racional-secular y (2) Sobrevivencia / Valores de expresión personal. La WVS recoge 6 ítems correspondientes a valores materialistas y otros tantos a valores post-materialistas, presentando un total doce frases divididas en tres bloques (4 frases en cada bloque). El encuestado ha de seleccionar de las cuatro frases que aparecen, la primera y la segunda prioridad en función de la importancia que tengan para él. Así mismo, en el apartado final se solicita al sujeto que anote cuál de las doce frases es su primera y su segunda preferida y, por otro lado, cual es la menos preferida de todas.

Schwartz, 1992.	Schwartz Value Survey (SVS)	Schwartz establece una tipología de valores que se basa en el objetivo motivacional que persiguen. Así, propone diez tipos motivacionales que tienen su origen en tres necesidades básicas universales. El SVS consta de dos listados de valores con su correspondiente definición. La primera contiene 30 ítems que describen los estados finales deseados (en forma de nombre) y, la segunda, incluye 26 ítems que describen las maneras de actuar deseadas (en forma de adjetivo). Cada ítem refleja un aspecto del objetivo motivacional de un valor y las personas los puntúan en base al nivel de importancia que les otorgan como principios que guían sus vidas, así la importancia de cada valor corresponde a la media de los ítems que lo miden (Schwartz, 2006).
Schwartz et al., 2001.	Portrait Value Questionnaire (PVQ-40)	Con el objetivo de facilitar la comprensión del Schwartz Value Survey (SVS) se presentó en 2001 el Portrait Values Questionnaire-PVQ (PVQ-40). Esta adaptación contiene 40 ítems donde se les presentan a los participantes una serie de descripciones de otras personas (de su mismo género) y han de responder en qué medida se parece el personaje descrito a sí mismo en un rango de seis opciones que van desde “no se parece a mí en nada” hasta “se parece mucho a mí”. Los ítems describen comportamientos o estados de ánimo que son preferibles para la otra persona. En función de la similitud señalada en las descripciones, se infieren los valores personales del encuestado. Así, la importancia de cada valor es la respuesta media a los ítems que le hacen referencia.
Comité Permanente de Ciencias Sociales (CPCS) de la European Science Foundation, 2002.	European Social Survey (ESS)	El European Social Survey (ESS) busca comparar los cambios en los valores y las actitudes sociales de los ciudadanos europeos, repitiéndose cada dos años. Este instrumento parte de los 10 valores básicos de la teoría Schwartz, adaptando el Portrait Values Questionnaire (PVQ) de 40 ítems para formar un nuevo instrumento de 21 ítems. El <i>Portrait Values Questionnaire-PVQ 21</i> solicita a los encuestados que respondan en qué medida se parecen al sujeto descrito. Cada valor se representa a través de dos ítems, excepto el valor Universalismo que, por su complejidad, se traslada a tres descripciones.
Hall et al., 1986.	Inventario Individual HT	Tras consensuar la lista de los 125 valores (con definiciones universales), Hall y Tonna elaboraron el Inventario Individual Hall-Tonna. Este instrumento es un cuestionario de 125 preguntas con cinco opciones de respuesta (4 de ellas relacionadas con un valor). El inventario presenta las preguntas en forma de afirmaciones, que se centran en cómo el individuo se ve a sí mismo o en cómo actúa. El participante tiene que completar dichas frases con una de las cinco opciones de respuesta que se le presentan, de las cuales cuatro representan un valor específico y la quinta corresponde a la no pertinencia de ninguna de las anteriores. A través de esta elección la persona señala y prioriza sus propios valores. El perfil obtenido a partir de la identificación de los valores, ofrece una propuesta para la reflexión sobre el desarrollo personal.

	Inventario Grupal HT	El Inventario Grupal es el resultado de la aplicación del Inventario Individual a un grupo de personas, relacionando las respuestas dadas por los individuos. El perfil, partiendo del compuesto de las puntuaciones individuales, ofrece información respecto a los valores comunes en el grupo así como de el orden en el que se priorizan, planteando una reflexión conjunta.
	Análisis HT de documentos	El análisis de documentos HT permite analizar los valores implícitos y explícitos en los textos y documentos escritos, a través de un programa informático que identifica y registra la presencia y frecuencia con la que aparecen las palabras que lleva incorporadas en el tesoro.
Chippendale, 1995.	Australasian Values Inventory (AVI)	Este instrumento se basa en el modelo de Hall-Tonna, y surge de la colaboración entre Brian Hall y Paul Chippendale, del grupo australiano Minessence. El investigador australiano introdujo el Inventario de Hall-Tonna en Australia, adaptando el lenguaje, el análisis y el formato del informe a la cultura australiana. La validez se evaluó mediante la comparación de los perfiles de las personas que habían completado el cuestionario original, con sus perfiles después de completar el nuevo cuestionario. El AVI es un cuestionario online que trabaja sobre 128 valores, produciendo una variedad de informes y cuadernos de trabajo. Este instrumento ha sido específicamente diseñado para apoyar los programas basados en valores desarrollados en el ámbito profesional.

Fuente: Elaboración propia.

Entre los instrumentos revisados para el estudio de los valores, se ha considerado que el modelo axiológico de Schwartz y la teoría de valores de Hall-Tonna resultan de especial relevancia en el contexto educativo. Ambos modelos y sus respectivos instrumentos, basados en fundamentos teóricos empíricamente comprobados, se constituyen como importantes herramientas consolidadas en la identificación y medición de los valores humanos. Desde la presente investigación, se considera que ambos modelos favorecen el trabajo con los valores, ya que los definen de manera concreta otorgándoles un significado comprensible y no abstracto. Este aspecto resulta de especial relevancia en la tarea educativa, porque permite identificarlos y entenderlos, para, a partir de ahí, diseñar aplicaciones y estrategias que favorezcan el desarrollo integral del alumnado. Además, al tener como objetivo abordar el estudio de los valores atendiendo al potencial socializador de la televisión, se considera que ambos modelos ofrecen instrumentos que permiten integrar dicha variable en el estudio de los valores.

2.2. EL MODELO DE SCHWARTZ

Schwartz y Bilsky, partiendo de los trabajos culturalistas y otros estudios de Rokeach, se propusieron en 1987 investigar la existencia de una estructura universal de los valores humanos, formulando la teoría de la “Estructura Psicológica de los Valores”. Tras examinar la bibliografía producida por importantes investigadores en el ámbito de los valores humanos (Allport, 1961; Levy y Guttman, 1974; Maslow, 1959; Morris, 1956; Pepper, 1958; Rokeach, 1973 y Scott, 1965), Schwartz y Bilsky (1987; 1990) ofrecen una definición operativa universal acerca de los valores, que pueden entenderse como:

“Un valor es un concepto individual sobre un objetivo (terminal - instrumental) transituacional, que expresa intereses (individuales - colectivos o ambos) concernientes a un dominio motivacional (placer, poder, entre otros) y que es evaluado en un rango de importancia (de muy importante a no importante) a como principio rector de su vida⁷” (1987, pág. 553).

En esta línea, señalan cinco rasgos que caracterizan a los valores: “(a) son conceptos o creencias (b) sobre estados o conductas finales deseables, (c) que trascienden a las situaciones específicas, (d) guían la selección o evaluación de la conducta y de los acontecimientos, (e) y están ordenados según su importancia relativa” (Schwartz & Bilsky, 1987, pág. 551). Los autores definen el término valor como una representación cognitiva de los objetivos o motivaciones humanas, que dan respuesta a tres necesidades universales básicas: las necesidades biológicas básicas, las de interacción social y las de supervivencia y bienestar de los grupos (Schwartz y Bilsky, 1987). De estas tres necesidades humanas universales Schwartz y Bilsky (1987) derivaron una lista inicial con la definición de ocho tipos motivacionales: diversión, seguridad, poder social, logro, autodirección, prosocial, conformidad y madurez.

⁷ A value is an individual's concept of a transituational (terminal/instrumental) goal that expresses (individualistic/ collectivist / both) interests concerned with a motivational domain (enjoyment, power...) and evaluated on a range of importance from (very important to unimportant) as a guiding principle in his/her life.

Para validar su teoría, estos autores realizaron un análisis espacial simplificado, de las puntuaciones dadas por sujetos de Israel y Alemania sobre la importancia de los 36 valores de Rokeach (1973) como guías o principios que orientan sus vidas. En este estudio comprobaron que los individuos de ambas sociedades discriminaban entre los valores de acuerdo a los tipos de objetivos perseguidos, los intereses a los que sirven y los dominios motivacionales propuestos. Además, estos autores especificaron un conjunto de relaciones dinámicas entre los tipos motivacionales, diferenciando valores compatibles entre sí y valores que presentan conflicto si se priorizan al mismo nivel simultáneamente. Los resultados de las muestras recogidas en siete países (Schwartz y Bilsky, 1987; 1990) indicaron que las relaciones dinámicas de conflicto y compatibilidad entre los tipos motivacionales tenían mucho en común en los distintos países.

El trabajo de Schwartz y Bilsky (1987; 1990) fue una primera aproximación al estudio transcultural y transnacional de los valores humanos, ofreciendo una teoría universal sobre su contenido y estructura que fue probada en siete países. En 1992, Schwartz revisó el modelo planteado, introduciendo diversas modificaciones y extensiones y desarrollando un nuevo instrumento para la identificación de valores. El autor busca así conocer en qué medida las asociaciones de valor se mantienen en las diferentes culturas. El modelo elaborado por Schwartz en 1992 partiendo de la revisión teórica de sus trabajos previos (Schwartz y Bilsky, 1987, 1990) ha sido probado en diferentes países y culturas del mundo (Schwartz, 1992, 1994, 2003; Schwartz y Sagiv, 1995; Schwartz y Bardi, 2001; Schwartz y Boehnke, 2004; entre otros).

2.2.1. Fundamentos teóricos

Partiendo de las concepciones previas y considerando los tres requisitos universales mencionados anteriormente, Schwartz (1992) propone diez tipos de dominios motivacionales: logro, benevolencia, poder, universalismo, autodirección, hedonismo, tradición, seguridad, conformidad y estimulación. Estos diez valores universales básicos se clasifican atendiendo al tipo de objetivo al que se refieren (terminal vs. instrumental) y a los intereses que se persiguen (individual vs. colectivo).

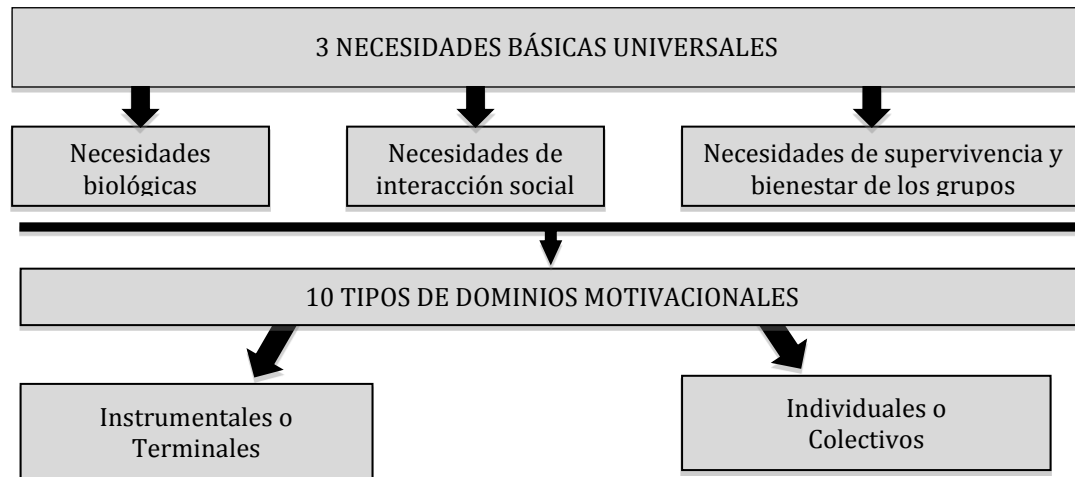


Figura 1. Modelo de valores de Schwartz. Fuente: Elaboración Propia.

Los diez valores o tipos motivacionales básicos propuestos por esta teoría cubren las distintas categorías encontradas en las teorías previas sobre los valores así como todos los valores reconocidos en las distintas culturas estudiadas (Schwartz & Bilsky, 1987; 1990), de modo que es posible clasificar estos ítems en alguno de los diez tipos de valor propuestos por Schwartz.

Por un lado, de acuerdo al tipo de objetivo que persiguen, Schwartz y Bilsky (1987; 1990) determinan que los valores pueden clasificarse en: valores terminales, que representan las metas, y valores instrumentales, que se refieren a los modos de comportamiento. Como señala Schwartz (1992, pág. 16) esta distinción ha sido propuesta tanto por filósofos (Lovejoy, 1950; Rescher, 1969), como por psicólogos (Braithewaite y Law, 1985; Feather, 1975; Rokeach, 1973), y las investigaciones realizadas en diferentes culturas (Schwartz y Bilsky, 1990; Schwartz, 1992, 1994, 2003; Schwartz y Bardi, 2001; Schwartz, y otros, 2001) han confirmado la agrupación de los valores humanos en dichas categorías.

Por otro lado, en base al tipo de interés que los precede pueden definirse los valores de orientación individualista y los de orientación colectivista. Entre ambos extremos existen espacios intermedios, que permiten identificar conflictos entre los valores. Schwartz (1992; 1994) determina que cinco de los valores propuestos tienen una orientación primariamente individualista: poder, logro, hedonismo, estímulo y autodirección, mientras tres valores sirven principalmente intereses colectivistas: benevolencia, tradición y conformidad. Así, los valores universalismo y seguridad sirven a ambos tipos de intereses y tienen una orientación mixta.

VALORES	Individualistas	Poder
		Logro
		Hedonismo
	Colectivistas	Estimulación
		Autodirección
		Universalismo
		Seguridad
		Benevolencia
		Tradición
		Conformidad

Figura 2. Valores de Schwartz en base al tipo motivacional. Fuente: Elaboración Propia.

Schwartz (1992) comprobó en su investigación, a través de la aplicación del Value Survey, que al proyectar en el espacio bidimensional las correlaciones obtenidas de la importancia asignada por los sujetos a los valores, éstos quedaban distribuidos en las regiones mencionadas.

Se recogen a continuación las definiciones de los diez dominios motivacionales propuestos por este autor (1992, 1994), así como los valores concretos que se encuentran en los mismos:

Tabla 4

Las 10 tipologías motivacionales propuestas por la teoría de Schwartz

TIPO MOTIVACIONAL	DEFINICIÓN	VALORES ESPECÍFICOS
<i>Autodirección</i>	Independencia en el pensamiento y en la acción, creación y exploración.	Creatividad, Libertad, Independencia, Curiosidad, Elección de los propios objetivos, Respeto a sí mismo.
<i>Logro</i>	Búsqueda del éxito personal, a través de la demostración de competencia en base a los estándares sociales.	Éxito, Capacidad, Ambición, Influencia, Inteligencia, Respeto a sí mismo.
<i>Estimulación</i>	Emoción, novedad y desafío en la vida.	Atrevimiento, Una vida variada, Una vida excitada.
<i>Hedonismo</i>	Obtención de placer o gratificación sensual para el sujeto mismo.	Placer, Disfrutar de la vida.
<i>Poder</i>	Alcanzar un status de logro y de prestigio social, de control o dominio de las personas y de los recursos.	Poder social, Autoridad, Riqueza, Reconocimiento Social, Preservar la imagen pública.
<i>Seguridad</i>	La armonía y estabilidad de la sociedad, de sus relaciones y de sí mismo.	Seguridad de la familia, Seguridad Nacional, Orden Social, Limpieza, Reciprocidad de los Favores, Sensación de Pertenencia, Salud.

Universalismo	El entendimiento, la apreciación, la tolerancia y la protección para el bienestar de todas las personas y de la naturaleza.	Mente abierta, Sabiduría, Justicia Social, Igualdad, Mundo en paz, Mundo de belleza, Unión con la naturaleza, Protección del medio ambiente.
Benevolencia	Preservación y mejora del bienestar de las personas cercanas a uno.	Atento, Honesto, Perdonador, Leal, Responsable, Amistad verdadera, Amor maduro.
Tradición	Respeto, dedicación y aceptación de las costumbres e ideas que la cultura o religión proporcionan a uno.	Humilde, Aceptar mi parte en la vida, Devoto, Respeto por la tradición, Moderación.
Conformidad	Restringir acciones, inclinaciones y probables impulsos que pueden alterar o dañar a otros y violar expectativas de normas sociales.	Cortesía, Obediencia, Autodisciplina, Honrar a los padres y los mayores.
Espiritualidad⁸	Búsqueda de una armonía interior a través de la transcendencia de la realidad diaria.	Armonía interna, Encontrar sentido en la vida, Vida Espiritual.

Fuente: Schwartz, 1992, 1994.

2.2.2. Tipología y organización de los valores de Schwartz

De acuerdo a la orientación individualista o colectivista que poseen, la teoría de Schwartz (1992; 1994) clasifica los valores en cuatro dimensiones que se presentan en dos bipolaridades.

TIPO MOTIVACIONAL	Individualista	Colectivista
DIMENSIONES	Autopromoción Apertura al Cambio	Autotrascendencia Conservación

Cada valor se diferencia del resto por su contenido motivacional. En base a esto, los 10 tipos de valores humanos universales identificados por esta teoría se agrupan en las cuatro dimensiones propuestas:

TIPO MOTIVACIONAL	Individualista		Colectivista	
DIMENSIONES	Autopromoción	Apertura al Cambio	Autotrascendencia	Conservación
VALORES	Poder Logro	Hedonismo ⁹ Estimulación Autodirección	Benevolencia Universalismo ¹⁰	Tradición Conformidad Seguridad ¹¹

⁸ El valor espiritualidad fue posteriormente descartado por Schwartz (1992) debido a que existen dudas sobre su universalidad. Schwartz y Bilsky (1990) no incluyen la espiritualidad en la estructura teórica de los valores que proponen. Esta investigación seguirá dicha recomendación planteada por los autores.

⁹ Hedonismo es afín tanto a la autopromoción personal, como a la apertura al cambio

¹⁰ Universalismo es de tipo mixto, puede servir tanto a un interés individual como colectivo

Las cuatro dimensiones presentadas se agrupan en dos bipolaridades que contrastan intereses, por un lado, la trascendencia de los intereses colectivos (Autotrascendencia) frente a la priorización de los intereses propios (Autopromoción), y por otro lado, la seguridad y el orden (Conservación) frente a la independencia de las acciones y los pensamientos (Apertura al cambio).

Autopromoción	VS.	Autotrascendencia
Poder Logro		Benevolencia Universalismo

Apertura al Cambio	VS.	Conservación
Hedonismo Estimulación Autodirección		Tradición Conformidad Seguridad

En resumen, Schwartz (1992) sintetiza el modelo de los valores humanos en relación a una estructura bidimensional compuesta por cuatro tipos motivacionales de orden superior: Autotrascendencia (universalismo y benevolencia), Autopromoción (logro y poder), Conservación (tradición, seguridad y conformidad) y Apertura al Cambio (autodirección, estímulo y hedonismo). Estos cuatro polos presentan relaciones de conflicto o compatibilidad entre sí en base al interés motivacional que los origina, formando un continuo de motivaciones relacionadas que da lugar a una estructura circular. Así, dos tipos de valores a los que resulta contradictorio dar una alta prioridad simultáneamente son conceptualmente distantes y, por el contrario, dos valores serán conceptualmente cercanos si otorgar una alta prioridad a ambos resulta compatible. Los diversos estudios realizados en base a esta teoría (Schwartz, 1992, 1994, 2003; Schwartz y Sagiv, 1995; Schwartz y Bardi, 2001) han demostrado que los valores definidos se sitúan de esta manera en la estructura bidimensional circular propuesta. Es decir, los valores se reflejan en una estructura circular formando un continuum donde los dominios adyacentes comparten características comunes y los valores opuestos representan conflictos. La organización estructural de los valores refleja el grado en que compartir valores distintos resulta factible o contradictorio.

¹¹ Seguridad es de tipo mixto, puede servir tanto a un interés individual como colectivo

Por tanto, los valores se estructuran en base a dos bipolaridades contrapuestas, formando una rueda. Los valores en conflicto se sitúan en direcciones opuestas desde el centro, y los valores compatibles se encuentran próximos entre sí. Por ejemplo, los valores Tradición, Conformidad y Seguridad son compatibles, ya que los tres enfatizan la Conservación. Sin embargo, el valor Seguridad es incompatible con los valores de Estimulación y Autodirección, ya que la búsqueda de la estabilidad tanto social como personal tiende a dificultar acciones que favorezcan la excitación, los desafíos y el placer para uno mismo. Los valores Seguridad y Poder se presentan como adyacentes, sin embargo, no hay entre ambos una compatibilidad definida. Brinkman y Binzama proponen una aproximación entre ellos al reconocer que ambos son “respuestas a las amenazas de incertidumbre que surgen cuando las relaciones no son estructuradas” (2000, p. 135). Estas relaciones dinámicas entre los dominios y los tipos motivacionales se reflejan en la estructura circular presentada a continuación:

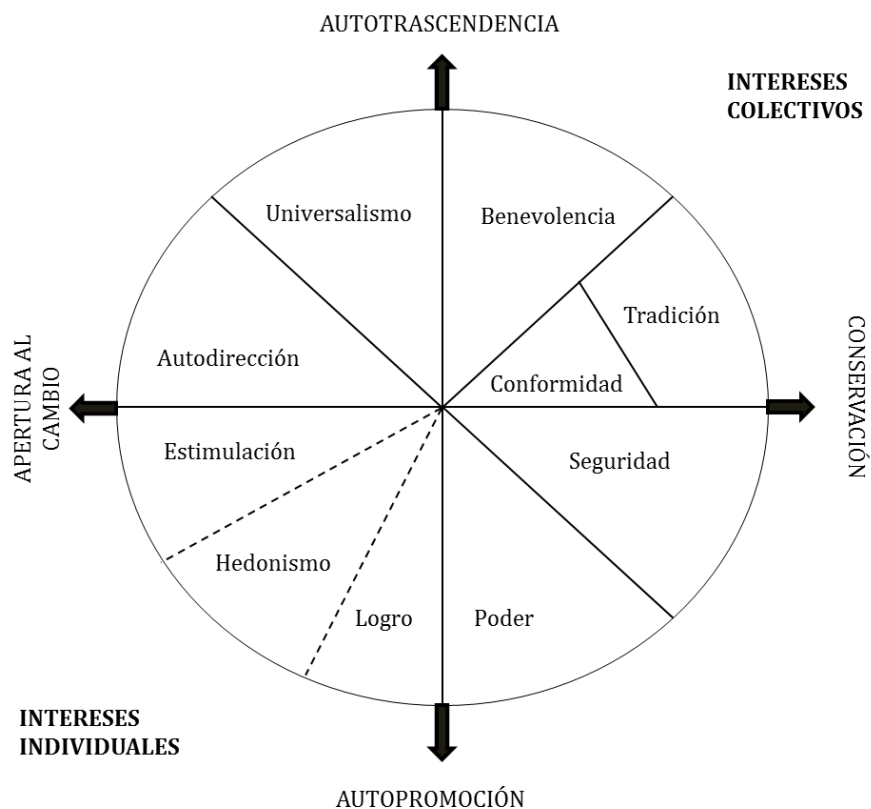


Figura 3. Modelo circular de Schwartz. Fuente: Adaptado de Schwartz, (1992, 1994, 2003).

De este modo, Schwartz (1992; 1994) postula que son complementarios entre sí los siguientes tipos de valores:

Tabla 5

Relación de compatibilidad entre los tipos de valor de Schwartz

TIPOS DE VALOR	RELACIÓN DE COMPATIBILIDAD
<i>Poder y Logro</i>	Enfatizan superioridad social y estima.
<i>Logro y Hedonismo</i>	Se ocupan en conjunto de la satisfacción personal.
<i>Hedonismo y Estímulo</i>	Fomentan el surgimiento de la afectividad placentera.
<i>Estímulo y Autodirección</i>	Involucran motivación intrínseca para el conocimiento y apertura al cambio.
<i>Autodirección y Universalismo</i>	Expresan la confianza en el propio juicio y adaptación respecto a la diversidad de la existencia.
<i>Universalismo y Benevolencia</i>	Ambos se relacionan con el crecimiento de otros y el trascender los propios intereses.
<i>Tradición y Conformidad</i>	Expresan la auto restricción y la sumisión.
<i>Conformidad y Seguridad</i>	Ponen su énfasis en la protección del orden y armonía de las relaciones.

Fuente: Schwartz, 1992, 1994.

Así mismo, la búsqueda simultánea de ciertos valores puede generar conflictos tanto psicológicos como sociales (1992; 1994):

Tabla 6

Relación de conflicto entre los tipos de valor de Schwartz

TIPOS DE VALOR	RELACIÓN DE INCOMPATIBILIDAD
<i>Autodirección y Estímulo</i> VS. <i>Conformidad, Seguridad y Tradición</i>	El pensamiento propio y la acción independiente contrastan con la autorestricción sumisa, la conservación de las prácticas tradicionales y la protección de la estabilidad social.
<i>Universalismo y Benevolencia</i> VS. <i>Logro y Poder</i>	Aceptar a otros como iguales y preocuparse por su bienestar contrasta con la búsqueda del éxito personal y el poder sobre otros sujetos.
<i>Hedonismo</i> VS. <i>Conformidad y Tradición</i>	La búsqueda del placer y la gratificación personal se dificulta cuando el sujeto se resiste a ceder a los propios deseos, reprimiendo los propios impulsos y aceptando los límites impuestos por la cultura predominante o por el grupo.
<i>Espiritualidad</i> VS. <i>Hedonismo, Poder y Logro</i>	La búsqueda del significado de la realidad y la vida diaria se contradice con la búsqueda de recompensas sensuales y materiales.

Fuente: Schwartz, 1992, 1994.

Siguiendo esta línea de trabajo, Schwartz y Boehnke (2004) realizan un test estadístico sobre la teoría de los valores humanos, validando formalmente la estructura propuesta. Los autores señalan que los métodos tradicionalmente utilizados para comprobar las estructuras circunplejas han sido el análisis factorial de componentes y el escalamiento multidimensional (MDS), los cuales no ofrecen una técnica cuantificable para evaluar de manera formal el grado en el que los datos observados poseen dicha estructura circular. Con el objetivo de proporcionar una evaluación cuantitativa de la estructura circunpleja de los valores, Schwartz y Boehnke (2004) utilizan el análisis factorial confirmatorio (CFA), aplicándolo en nuevos datos de 23 muestras de 27 países. Los autores proponen y validan un modelo “cuasi-circunplejo”, con alguna leve modificación respecto al original. En concreto, los dominios de Tradición y Conformidad mantienen la misma posición, sin embargo, el valor Tradición se sitúa en la parte exterior de la Conformidad. Esto se debe a que los valores que más se relacionan con lo abstracto se sitúan más periféricamente, mostrando, a su vez, menor correlación con los valores que se sitúan en el lado opuesto del círculo.

2.2.3. Los instrumentos para la identificación de valores en la teoría de Schwartz

En 1987, Schwartz y Bilsky, con el objetivo de probar empíricamente la teoría propuesta, llevan a cabo una investigación con sujetos de Israel y Alemania. Para ello, los autores modificaron el “Value Survey” (RVS) elaborado originalmente por Rokeach (1973), de modo que los sujetos asignaran a cada uno de los valores (30 terminales y 26 instrumentales) el grado de importancia que tenían para ellos como “principio guía de su vida”.

Considerando las modificaciones propuestas en la teoría, Schwartz desarrolla en 1992 un nuevo instrumento que incluye los diez tipos motivacionales propuestos. Este primer instrumento se conoce como Schwartz Value Survey (SVS) y fue validado en 40 muestras de 20 países (Schwartz, 1992). Este cuestionario consta de dos listados de valores con su correspondiente definición. La primera lista contiene 30 ítems que describen los estados finales deseados (en forma de nombre) y, la segunda, incluye 26 ítems que describen las maneras de actuar

deseadas (en forma de adjetivo). Cada ítem refleja un aspecto del objetivo motivacional de un valor y las personas los puntúan en base al nivel de importancia que les dan como principios que guían sus vidas, así la importancia de cada valor corresponde a la media de los ítems que lo miden (Schwartz, 2006).

Con el objetivo de facilitar la comprensión del Schwartz Value Survey (SVS) se presentó en 2001 el Portrait Values Questionnaire-PVQ (PVQ-40) (Schwartz, y otros, 2001), validado también transculturalmente (Schwartz, y otros, 2001; Schwartz, 2005b; 2009). Este cuestionario contiene un número menor de ítems (40) y de más fácil interpretación, con el propósito de poder aplicarlo en muestras con niños, ancianos y personas sin educación o de contextos subdesarrollados. En este instrumento se les presentan a los participantes una serie de descripciones de otras personas (de su mismo género) y cada encuestado responde en qué medida se parece el personaje descrito a sí mismo en un rango de seis opciones que van desde “no se parece a mí en nada” hasta “se parece mucho a mí”. Los ítems describen comportamientos o estados de ánimo que son preferibles para la otra persona, por ejemplo: “Ser rico es importante para él. Quiere tener mucho dinero y cosas costosas” hace referencia a una persona que prioriza los valores de poder (Schwartz, 2006). En función de la similitud señalada en las descripciones, se infieren los valores personales del encuestado.

El European Social Survey (ESS) escogió el PVQ como base para desarrollar una escala de valores humanos. Así, la escala de valores humanos ESS, basándose en el Portrait Values Questionnaire (PVQ) de 40 ítems, se adaptó para formar un nuevo instrumento de 21 ítems. El *Portrait Values Questionnaire* (PVQ) en su versión de 21 ítems ha sido validado en diferentes contextos, obteniendo índices de confiabilidad de entre .37 a .70 (Schwartz, 2009). Esta herramienta demuestra invariancia configural y métrica, permitiendo a los investigadores utilizarla para estudiar la relación entre los valores, las actitudes, el comportamiento y las características socio-demográficas de los países (Davidov, Schmidt y Schwartz, 2008). Esta versión del PVQ (PVQ-21), como el instrumento original, solicita a los encuestados que respondan en qué medida se parecen al sujeto descrito:

“Incluye retratos hablados de 21 personas diferentes, que coinciden en el género con el encuestado. Cada retrato describe las metas, aspiraciones o deseos de una persona, que apuntan implícitamente a la importancia de un valor. Los valores de los encuestados se deducen de la percepción subjetiva que proporcionan sobre su similitud con las personas descritas implícitamente en términos de valores particulares¹²” (Davidov, Schmidt y Schwartz, 2008, pág. 426).

En la tabla siguiente se recogen los instrumentos señalados hasta el momento:

Tabla 7

Instrumentos elaborados desde la teoría de Schwartz

INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS
Schwartz Value Survey (SVS)	➤ Tiene dos listados de valores con su correspondiente definición. ➤ La primera contiene 30 ítems que describen los estados finales deseados (en forma de nombre) y, la segunda, incluye 26 ítems que describen las maneras de actuar deseadas (en forma de adjetivo) ➤ Cada ítem refleja un aspecto del objetivo motivacional de un valor y las personas los puntúan en base al nivel de importancia que les otorgan como principios que guían sus vidas. ➤ La importancia de cada valor corresponde a la media de los ítems que lo miden.
Portrait Values Questionnaire - PVQ (PVQ-40)	➤ Contiene un número menor de ítems (40 ítems) y de más fácil interpretación que el SVS. ➤ Se les presentan a los participantes una serie de descripciones de otras personas (de su mismo género) y cada encuestado responde en qué medida se parece el personaje descrito a sí mismo en un rango de seis opciones que van desde “no se parece a mí en nada” hasta “se parece mucho a mí”. ➤ La importancia de cada valor es la respuesta media a los ítems que le hacen referencia.
Portrait Values Questionnaire - PVQ (PVQ-21)	➤ Más breve que el PVQ-40, compuesto por 21 ítems. ➤ Esta versión, como el instrumento original, solicita a los encuestados que respondan en qué medida se parecen al sujeto descrito.

Fuente: Elaboración propia

¹² Includes verbal portraits of 21 different people, gender-matched with the respondent. Each portrait describes a person's goals, aspirations, or wishes that point implicitly to the importance of a value. (...) Respondents' own values are inferred from their self-reported similarity to people described implicitly in terms of particular values.

La propuesta de Schwartz ha sido empleada internacionalmente, ya que su conceptualización e instrumentación facilita su aplicación en contextos culturales distintos. Se pueden encontrar entre otros trabajos realizados en el contexto español (Ros y Grad, 1991; Vera y Martínez, 1994; Gouveia, Clemente y Vidal, 1998), mexicano (Bilsky y Peters, 1999); argentino (Casullo y Castro, 2004; Castro y Nader, 2006), chileno (Brinkmann, Fuentes, Bizama y Bascur, 1993), brasileño (Pato, 2004; Gouveia, Martínez, Meire y Lens, 2001), o peruano (Escurra, 2003; Herrera y Lens, 2005).

Abella (2007) desarrolló el Cuestionario de Valores Personales a partir del modelo estructural de Schwartz (1992,1994). En este instrumento los valores se evalúan siguiendo las sugerencias de Schwartz y Boehnke (2004), es decir, a través de cinco ítems cada uno y en una puntuación de 1 (apenas o nada lo poseo) a 7 (lo poseo mucho o en alto grado). El cuestionario elaborado por Abella (2007) ha sido validado en diferentes estudios (Abella, 2007; Lezcano, Abella y Casado, 2012), confirmando su utilidad para conocer la estructura de valores en adolescentes.

La Dra. Concepción Medrano y otros investigadores (Cátedra UNESCO en Comunicación y Valores Educativos de la Universidad del País Vasco) han realizado diversas aportaciones al estudio del desarrollo de valores televisivos desde el marco de la teoría de Schwartz. Los resultados y hallazgos realizados por este equipo se discutirán en profundidad en el capítulo siguiente (*capítulo 3*), correspondiente a la revisión bibliográfica en torno al estado de la cuestión. Sin embargo, se considera oportuno señalar brevemente los instrumentos desarrollados a partir de la teoría de Schwartz para el estudio de los valores televisivos.

Palacios y Medrano (2007) han diseñado y validado la Escala de Dominios de Valores Televisivos (Val-TV 0.1), basada en el modelo elaborado por Schwartz. La investigación de estos autores tiene como fin comprobar la consistencia entre los valores personales y aquellos que los adolescentes perciben en los contenidos televisivos. Estos autores consideran que la estructura de valores que presenta el modelo de Schwartz “ofrece un esquema de interpretación de las conductas visualizadas en los contenidos televisivos, en términos de valores” (2007, pág.

407). Este instrumento presenta dos subescalas (valores personales y valores televisivos), mostrando en cada una de ellas 10 ítems acompañados de su definición. Los datos se recogen a través de dos sistemas; por un lado, se valoran los 10 dominios en forma de escala Lickert con 5 opciones (desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo), y por otra parte, los 10 ítems se ordenan en función de la importancia otorgada, repitiendo el proceso en cada una de las subescalas mencionadas. Este cuestionario ha sido validado estadísticamente mediante el análisis multidimensional y mantiene la estructura básica de los valores propuesta por Schwartz (Palacios y Medrano, 2007; Medrano, 2008).

A partir de este instrumento, Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín (2011) desarrollaron el cuestionario de valores televisivo Val-TV 0.2, que permite conocer los valores percibidos por los adolescentes en su personaje televisivo preferido a partir del modelo de Schwartz (2003). Este cuestionario, consta de 21 ítems donde se solicita al encuestado que valore en qué medida (nada, casi nada, poco, algo, bastante o mucho) cree que su personaje televisivo preferido se parece a lo afirmado por cada ítem. Esta escala ha sido adaptada y aplicada en contextos transculturales (Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2011; Medrano y Martínez de Morentín, 2012; Ugalde, 2015). En la presente investigación se utiliza este cuestionario por lo que en el capítulo correspondiente a la metodología de la investigación (*véase capítulo 4*), se detallarán las características del mismo.

2.3. EL MODELO DE HALL-TONNA

El modelo teórico de valores desarrollado por Brian Hall y Benjamín Tonna es el resultado de más de treinta años de investigación sobre la relación entre los valores y el desarrollo personal e institucional (Hall, 1995). El trabajo de estos autores representa una síntesis de más de 40 teorías en un marco conceptual y un lenguaje común y ha proporcionado una clasificación y una metodología que permiten el estudio de los valores y su desarrollo.

Hall (1995) explica cómo, siguiendo los planteamientos de autores como Freire, Fromm e Ilich, a los que conoció personalmente en su primera misión en Centro América, con la Iglesia Anglicana de Canadá en 1965, tomó conciencia sobre la relación dinámica entre el lenguaje y el desarrollo cultural, social e institucional, lo que le llevó a replantearse su visión psicoanalítica de la naturaleza del desarrollo humano. Esta experiencia le llevó también a cuestionar la naturaleza de los valores humanos, preguntándose si son realmente elegidos por la propia persona, como él había presupuesto hasta entonces, o más bien son impuestos por las instituciones en las que vivimos.

Hall se propone, influenciado también por el movimiento de clarificación de valores que gozó de gran popularidad en la década de los 60, descubrir una definición viable de los valores que pueda ser identificada en el comportamiento humano. Esto resultó en tres volúmenes titulados *Value Clarification as Learning Proccess* (1973). El objetivo de este libro era ilustrar de manera práctica las relaciones existentes entre el desarrollo humano y los valores, principalmente, desde un punto de vista existencialista (Hall, 1995).

En 1976 Hall publica su libro *The Development of Conciusness: A Confluent Theory of Values*. Esta obra recoge cómo diversas teorías sobre el desarrollo humano (Maslow, Erikson, Kohlberg) relacionan el desarrollo de valores y la consciencia en el ser humano. El autor (1995) señala que su aportación con ésta obra fue diseñar un esquema sobre cómo los valores y las etapas de madurez de la persona pueden identificarse y relacionarse de manera específica.

En 1979 Brian Hall conoció a Benjamín Tonna mientras se encontraba iniciando una nueva etapa de trabajo con un equipo multidisciplinar. Este encuentro propició una investigación conjunta en el estudio de la relación entre los valores y el desarrollo humano, donde los autores observaron que ciertos valores se convierten en prioridades en ciertas etapas de la madurez y también establecieron una conexión entre los valores y los estadios de desarrollo del liderazgo y los estilos de dirección en diferentes contextos organizativos (Hall, 1995).

Sin embargo, pese a haber realizado grandes avances en la investigación, seguía existiendo una carencia metodológica que permitiera trabajar con la información obtenida de manera manejable. Para dar solución a esta problemática Hall y Tonna recurrieron a dos cuestiones que resultaron decisivas. La primera de ellas fue la aportación interdisciplinar de Tonna como director de SEDOS, un Centro Internacional de Documentación en Roma, donde trabajó comparando información entre ciudades del primer y el tercer mundo durante más de 20 años. El resultado de su trabajo conjunto les permitió identificar en 1979 una lista de 125 palabras-valor (del lenguaje oral y escrito) que coincidían en varias lenguas y culturas.

En este punto el problema consistía en cómo comunicar los avances y descubrimientos realizados. Hall y Tonna empezaron entonces a trabajar conjuntamente en Estados Unidos y Europa con el objetivo de “lograr una técnica que permitiera identificar y clasificar de una manera operativa los valores de individuos, grupos y organizaciones” (Elexpuru & Medrano, 2002, pág. 47). Así, el segundo aspecto clave fue la tecnología informática. Hall y Tonna empezaron a indagar la posibilidad de crear una herramienta informática que permitiera trasladar toda la complejidad de los valores individuales a un perfil que aportara información concreta y práctica (Hall, 1995). Para llevarlo a la práctica trabajaron durante cuatro años con el Dr. Irving Yabroff, ingeniero programador informático. El resultado de su trabajo fue el instrumento denominado Inventario de valores de Hall-Tonna (Hall, Harari, Ledig y Tondow, 1986). Este cuestionario de opción múltiple aporta, a través de las respuestas proporcionadas por los participantes, información práctica acerca de los valores individuales y el orden en el que se priorizan. Cada pregunta está relacionada con un valor concreto, de modo que los individuos pueden responder sin tener que comprender el marco teórico subyacente. Como resultado del cuestionario se obtiene un perfil que proporciona propuestas de reflexión en torno a los valores identificados:

“No se trata, por tanto, de un perfil de tipo psicológico que ofrece a la persona información directa y completa sobre sí misma, en lugar de ello el significado final del instrumento solo se alcanza y clarifica cuando se reflexiona acerca de las cuestiones que propone dicho perfil” (Elexpuru y Medrano, 2002, pág. 48).

Este instrumento fue experimentado entre 1984 y 1987 por un total de 15 investigadores bajo la dirección del Dr. Oren Harari de la Escuela Maclaren de Empresas en la Universidad de San Francisco, con el objeto de determinar su fiabilidad y validez y así estandarizar la lista de valores y su significado. También cabe destacar la contribución de Barbara Ledig, quién aplicó el instrumento a más de 1500 personas de culturas, clases sociales, profesiones y disciplinas diferentes. El resultado de todo ello llevó a la modificación del cuestionario hasta llegar a su configuración actual, la cual dispone de una versión en castellano adaptada por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Deusto (1989).

La aplicación del instrumento sirvió, a su vez, para revisar los supuestos teóricos de la condición humana, ya que proporcionó nuevas informaciones sobre el desarrollo humano y organizativo, permitiendo avanzar en su conocimiento y en la creación de nuevos instrumentos. En concreto, el interés por el desarrollo de las organizaciones derivó en un instrumento denominado Inventario Grupal Hall-Tonna. Esta herramienta permitía obtener un perfil de valores compuesto a partir de varios perfiles individuales de un grupo de personas.

Paralelamente, en 1978, una organización internacional les solicitó un análisis similar, no de individuos o de grupos, sino sobre sus principales documentos corporativos. Se desarrolló para ello un método denominado Análisis Hall-Tonna de Documentos (HTDOC), que identifica los valores en los documentos a través de la aparición y repetición de las palabras clave (Hall, 1995).

Tras más de veinte años de trabajo sobre los valores, Hall (1995) concluía que no se está trabajando únicamente con una teoría de valores, sino con un sistema que clarifica la relación entre la información cualitativa y el desarrollo humano y organizativo, y que al interiorizarlo, explica qué dirige al ser humano y a las organizaciones. Los resultados de la investigación realizada con miles de individuos y organizaciones aplicando la metodología HT (a través de los tres instrumentos HT), pueden encontrarse en distintos trabajos (Hall, 1986; 1995).

2.3.1. Fundamentos teóricos

La idea central de este modelo plantea el desarrollo humano basándolo en los valores. Es decir, entiende los valores como elementos clave y característicos del desarrollo individual, grupal y social. Hall y Tonna centran sus esfuerzos en la clarificación de una de las principales limitaciones halladas en este ámbito: la medición de valores. Estos autores, partiendo de la dificultad inicial de identificar los valores, proponen dos perspectivas desde las que se puede producir una aproximación a los mismos.

La primera será la consideración de los valores como “aquello” que se manifiesta a través de las conductas; la segunda será su consideración como palabras del lenguaje oral y escrito (Bunes et al., 1993). Por un lado, “los valores se entienden como prioridades que se reflejan en la conducta, dan significado, impulsan y motivan a la persona” (Bunes y Elexpuru, 1998). La dificultad inicial de identificar los valores, lleva a considerar determinadas conductas humanas como “indicadores” de ciertos valores (Bunes et al., 1993). Sin embargo, leer los valores que están tras las conductas, o mejor, las cualidades de las conductas, es también una tarea compleja, ya que implica la interpretación del investigador, quien está, a su vez, condicionado por su propia experiencia y visión del mundo. Por otro lado, partiendo de la metáfora bíblica del Génesis, Hall (1986) concibe los valores como “palabras especiales capaces de transformar la realidad, porque nos impulsan a la acción, a materializar lo valioso” (Elexpuru y Bunes, 2008, pág. 26). En este sentido, Hall resalta la importancia del lenguaje a la hora de reconocer los valores, ya que éstos se traducen en palabras especiales que permiten delimitar su conceptualización. Los valores son conceptos abstractos que resultan difíciles de definir pero que se pueden reconocer en las palabras que los representan. Hall (1995) señala que los valores se representan en palabras que trascienden el propio lenguaje y que se sitúan en el sistema interpretativo de cada persona, sin importar su bagaje cultural. El autor denomina a estas palabras que responden a experiencias humanas comunes en diversas culturas como palabras-valor. En síntesis, los valores son representaciones internas que expresamos mediante palabras que movilizan nuestra conducta (Hall, 1986).

La palabra y la conducta se completan para unir el universo interno y externo del individuo. Según Hall (1995) cada persona vive al mismo tiempo el mundo externo (sociedad, instituciones, familia y amigos) y el mundo interno (fantasía, imágenes y el inconsciente). El lenguaje será el instrumento mediador entre ambos mundos, ya que hace consciente el mundo interno y lo pone en contacto, lo comunica, con el mundo externo. Hall (1986) denomina a este proceso “The Genesis Effect” (el Efecto Génesis), entendido como la manera en la que los valores median entre el mundo interno y el externo a través del lenguaje.

Hall (1986; 1995) relaciona los valores con la experiencia vivida. Cada persona tiene un sistema representativo interior, una imagen propia del mundo exterior que ha ido construyendo a través de sus vivencias y las captaciones de sus sentidos. Así pues, “si los valores proceden de experiencias, poseerlos significaría haber atravesado por la experiencia en la que se captan, bien sea intelectual, emocional, social o espiritual” (Bunes et al., 1993, pág. 10). Este mundo interior se relaciona con el mundo exterior, es decir, con el medio donde actúa y vive el sujeto en interacción con las demás personas, grupos humanos e instituciones. El ser humano vive en constante interrelación entre el “yo” y “los otros” , y el contexto que los rodea. Es decir, “hay una experiencia colectiva que es transmitida en la cultura e interiorizada en el proceso de socialización” (Bunes, 2012, pág. 66). Hall (1986, 1995) establece que el lenguaje es lo que da forma y hace comprensibles las imágenes interiores y, a su vez, sirve para apropiarse de la realidad externa.

De este modo, Hall (1986, 1995) resalta la conexión entre el mundo interior y el mundo exterior de la persona a través del lenguaje. Por tanto, al pensar la realidad, ambos mundos deben ser considerados como un todo donde uno refuerza al otro. En esta dinámica, Hall (1995, pág. 36) otorga a los valores un papel mediador entre ambos mundos, señalando que “la naturaleza subjetiva y objetiva de los valores sugiere que la realidad está compuesta mínimamente por ambas cosas, y que los valores parecen colmar la brecha¹³”. Esto responde a la pregunta inicial de Hall en torno al origen de los valores, integrando ambos mundos en la conformación y el desarrollo de los valores (Hall, 1995).

¹³ The subjective and objective nature of values suggests that reality is minimally both these things, and that values appear to bridge the gap.

Por tanto, el modelo de Hall y Tonna, siguiendo a otros autores como Maslow o Rokeach, reconoce que los valores tienen una dimensión objetiva como subjetiva, que se ordenan jerárquicamente y cuya prioridad determina las actitudes de las personas (Elexpuru y Medrano, 2002, pág. 51). Este modelo bebe de diversas fuentes teóricas, proporcionando una visión integrada que favorece el estudio de los valores. Esta aproximación ha permitido al modelo HT medir los valores, lo que le otorga un importante valor educativo, ya que “si se quiere trabajar con valores en contextos educativos u organizativos hay que ponerse de acuerdo en cuanto a cuáles son los valores y sus significados” (Bunes, 2012, pág. 70).

Desde el marco HT, los valores no pueden interpretarse aisladamente. Se entiende que para llegar a poseer un valor se debe pasar por la experiencia en la que se capta (Bunes, y otros, 1993). Así mismo, las “experiencias comunes (...) no son idénticas, por lo que no será unívoca la significación del valor” (Bunes et al., 1993, pág. 18). A medida que se van adquiriendo experiencias se va avanzando en el desarrollo de valores más complejos, que engloban aquellos que se poseen de experiencias previas ya interiorizadas. Los valores forman así agrupaciones más amplias que interactúan entre sí, y son estas interacciones las que ofrecen la información sobre los valores que subyacen en el individuo, el grupo o la organización estudiada. Desde esta perspectiva no existen valores buenos y malos, sino combinaciones peculiares de valores que reflejan la forma de entender el mundo de cada persona (Bunes y Elexpuru, 1998).

El orden en el que se priorizan los valores resulta determinante a la hora de establecer diferencias en las formas de actuar y ser de las personas. Un valor tendrá pleno sentido cuando se considere no sólo en el contexto de los valores que se poseen, sino también en el lugar que ocupa en la escala de prioridades (Bunes et al., 1993). Dos personas pueden compartir los mismos valores, pero, al priorizarlos de forma diferente, sus visiones frente a diversos aspectos de la vida son distintas, y por tanto, actúan de manera diferente. Es decir, las prioridades de valor de cada individuo forman combinaciones únicas que reflejan una determinada manera de comprender y actuar en el mundo (Bunes y Elexpuru, 1994). Sin embargo, esto no significa que todas las combinaciones de valores favorezcan el desarrollo, puede ocurrir también que produzcan un retroceso a fases o etapas anteriores.

2.3.2. Tipología y organización de los valores Hall-Tonna

El modelo HT identifica 125 valores o palabras valor que son comunes a diferentes lenguas. Estos valores se encuentran en un continuo denominado “Línea de conciencia”, refiriéndose al desarrollo simultáneo que se produce entre la conciencia y los valores. Hall y Tonna relacionan los valores en una escala evolutiva del desarrollo humano, de modo que las distintas etapas de madurez tienen diferentes valores prioritarios. Desde esta teoría, el concepto de desarrollo evolutivo no hace referencia a una evolución cronológica, sino a las etapas de madurez del mundo adulto. Así, para avanzar en el desarrollo hay que asumir e integrar los valores de la etapa anterior. Los valores quedan clasificados de una forma globalizadora e interactúan entre sí favoreciendo o dificultando el desarrollo personal u organizativo. Esta evolución de los valores hacia fases más complejas de la conciencia se refleja en que muchas de las palabras-valor reconocidas, que “no representarían valores distintos, sino distintas ‘versiones’, más o menos complejas, de un mismo valor” (Bunes et al., 1993, pág. 18). Las definiciones de los 125 valores se recogen en el *Anexo 1. Definición de los 125 valores del modelo HT*.

2.3.2.1. El mapa de valores Hall-Tonna

Los 125 valores de la teoría HT se representan visualmente en un mapa de valores que refleja diversas dimensiones del saber, ser y hacer, y ayuda a comprender la relación entre los valores y el desarrollo humano (*Anexo 2. Mapa de valores Hall-Tonna*). En primer lugar, los valores HT se clasifican en cuatro fases de desarrollo (I Seguridad, II Pertenencia, III Iniciativa, IV Interdependencia), de las cuales cada una refleja una visión del mundo. Los 125 valores mantienen una relación los unos con los otros a lo largo de las cuatro fases, siendo cada una de ellas más compleja que la anterior. Esta jerarquía permite explicar cómo:

“Cuando las personas maduran, sus prioridades de valor cambian y cómo se produce este desarrollo desde la dependencia a la autonomía, desde el individualismo a la colaboración, o desde seguridad personal a la solidaridad, por ejemplo, durante su potencial recorrido vital” (Elexpuru, Villardón y Yániz, 2013, pág. 188).

El modelo HT entiende los valores como el nexo entre el ámbito privado de la persona y el ámbito público que le rodea. Esta integración entre ambos mundos está presente en la tipología de los valores HT, que los clasifica en personales e institucionales o sociales, estableciendo una relación entre el desarrollo de los valores personales y las instituciones y los grupos humanos en los que se desenvuelve el sujeto. Así, cada fase está dividida en dos etapas, que corresponden a formas diversas de vivir los valores. Los valores en las etapas impares se viven de forma personal y son la clave del crecimiento psicológico y espiritual. Los valores en las etapas pares se experimentan en un contexto institucional o social (familia, escuela, lugar de trabajo,...). El crecimiento requiere integrar valores personales e institucionales en cada una de las fases del desarrollo. Por tanto, los valores se distribuyen en 8 etapas que contemplan los valores personales e institucionales propios de cada una de las cuatro fases.

MAPA DE VALORES								
FASE	I		II		III		IV	
	Seguridad		Pertenencia		Iniciativa		Interdependencia	
ETAPA	1	2	3	4	5	6	7	8
	Pers.	Inst.	Pers.	Inst.	Pers.	Inst.	Pers.	Inst.

En segundo lugar, en el Mapa de Valores se observa en cada columna correspondiente a una fase y etapa, una nueva subdivisión: son los valores meta y los valores medio. Los valores meta son los objetivos a medio y largo plazo que permanecen a lo largo de la vida y se construyen unos sobre otros. Los valores medio son herramientas que permiten alcanzar los valores meta. Para que los sujetos sean capaces de desarrollarse de manera integral, tiene que haber un equilibrio entre los valores meta y los valores medio.

Tabla 8

Distribución de las fases, etapas y valores meta/medio en el modelo HT

FASE	I		II		III		IV	
ETAPA	1	2	3	4	5	6	7	8
TIPO DE VALOR	Meta	Meta	Meta	Meta	Meta	Meta	Meta	Meta
	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio

Como se ha indicado previamente, este modelo explica y propone el desarrollo de la persona o la institución basándolo en valores. Desde esta teoría los valores se construyen unos sobre otros y, por tanto, con el fin de progresar a niveles más altos y complejos, es necesario tener integrados los valores antecedentes apropiados en momentos previos del desarrollo. Es decir, para avanzar en el desarrollo humano, las personas han de realizar determinados recorridos para integrar los valores de las etapas anteriores. Por ejemplo, para que la solidaridad sea un valor efectivo es necesario que se apoye en valores como la seguridad en uno mismo y la colaboración (Hall y Elempuru, 2001). De este modo, para hacer crecer los valores o para educar en valores, es necesario diseñar recorridos de desarrollo que permitan evolucionar a la persona desde, por ejemplo, el respeto básico hasta la justicia, y, para ello, situar correctamente el comienzo es el punto crítico (Elempuru y Bunes, 2008).

En el modelo HT, los valores identificados en una persona, grupo o institución pueden considerarse también atendiendo a la siguiente clasificación: los valores del área central, de base y de futuro. En base a la distribución de los valores prioritarios de un perfil, es decir, dónde se concentran el mayor número de valores y también los más significativos en el momento actual, se determina el ciclo de desarrollo, que se compone de dos etapas contiguas de la misma o de distinta fase. Aquellos valores de la jerarquía que se encuentran dentro del ciclo de desarrollo son los valores centrales. Estos valores son a los que la persona dedica mayor tiempo y energía, y reflejan las prioridades que se establecen en el día a día. Los valores que se sitúan en fases y etapas anteriores son los valores de base, que son los cimientos del desarrollo y proporcionan el apoyo básico para la vida diaria. Los valores situados en fases superiores son los valores de futuro, que son los objetivos, a corto y largo plazo, que orientan y guían el comportamiento en esa dirección al actuar como horizonte.

Desde esta perspectiva, los valores del área base son aquellos que tienden a estar integrados en el comportamiento y sobre los que se asientan el resto de valores, pero no centran la atención en el momento actual. El reflejo de los valores centrales en la vida diaria depende de que los valores de base estén bien asentados, que, a su vez, condicionan el desarrollo de los valores de futuro.

“Por tanto, el desarrollo de valores puede considerarse como una trayectoria o camino que permite avanzar hacia *fases* sucesivamente más elevadas de desarrollo. Los valores básicos (*Base*) son el apoyo necesario para lograr una mayor coherencia entre la conducta (*Central*) y los ideales (*Futuro*)” (Elexpuru, Villardón y Yániz, 2013, pág. 188).

Tomado en su conjunto, el Mapa de Valores ofrece una visión holística de la situación de los valores elegidos en el contexto de los 125 valores de la teoría HT. Esta perspectiva permite diseñar recorridos o itinerarios para un desarrollo de valores integrado. Es necesario conocer los valores del área central y del área base para poder desarrollar de forma congruente y coherente cualquier valor del área futuro (Elexpuru y Medrano, 2002). En el mapa se puede observar la distancia entre los valores de las tres áreas, lo que favorece la elaboración de itinerarios adecuados para evitar que existan brechas profundas entre ellas. Es necesario trazar un camino que conecte las necesidades (valores de base) con las ambiciones (valores de futuro), trasladándolas a las conductas cotidianas (valores centrales).

Se procede a continuación a explicar con mayor detenimiento cada una de las fases señaladas con anterioridad, para lo que se ha partido de una revisión bibliográfica en torno al tema (Hall, Harari, Ledig y Tondow, 1986; Bunes, et al., 1993; Hall, 1995; Elexpuru y Medrano, 2002; Bunes, 2012).

2.3.2.2. Las cuatro fases de desarrollo

Los 125 valores del modelo HT se clasifican desde una perspectiva dinámica en cuatro fases de desarrollo, donde cada una de ellas hace referencia a la manera en la que se interpreta el mundo exterior. Hall (1995) señala que la visión del mundo es la forma en la que las personas ven e interpretan el mundo que les rodea a través de los valores. La visión del mundo que se posee refleja la conciencia que se tiene sobre él, de modo que cuando la conciencia humana se expande, la visión del mundo cambia. A estas cuatro visiones del mundo con su correspondiente grupo de valores lo denominan *Las Cuatro Fases de Desarrollo de la Consciencia*.

Cada una de las cuatro fases, con su propia visión del mundo, responde a tres características: cómo percibe el mundo el individuo, cómo se ve a sí mismo, y qué necesidades tiene que satisfacer por esa visión del mundo que posee.

Tabla 9

Evolución de las Cuatro Fases de Desarrollo de la Consciencia

Elementos	FASE I	FASE II	FASE III	FASE IV
VISIÓN DEL MUNDO	Es un misterio sobre el que no se tiene control.	Es un problema en el que uno debe aprender a manejarse.	Es un proyecto en el que uno debe participar.	Es un misterio del que debemos cuidar
ACTIVIDAD DEL YO EN EL MUNDO	El yo es el centro de un entorno extraño y opresor.	El yo busca la pertenencia a través de la aprobación de personas significativas y del éxito.	El yo actúa y emprende de forma creativa, independiente y consciente.	El yo se convierte en nosotros para, junto con otros, mejorar la calidad de la vida a nivel global.
NECESIDADES HUMANAS Y MEDIOS PARA SATISFACERLAS	Necesidades físicas básicas: comida, calor, cobijo.	Necesidades sociales: logro, aceptación, aprobación.	Ser uno mismo: búsqueda de significado, creatividad, clarividencia.	Mejorar la armonía global mediante la acción comunitaria.
META	Autopreservación	Autoestima	Autorrealización	Ecoridad Verdad/Sabiduría
MEDIO	Supervivencia	Educación/Titulación	Independencia	Tecnología Social

Fuente: Bunes et al., 1993, pág. 34.

Fase I. Supervivencia

Esta fase corresponde a la primera etapa del desarrollo humano. Es, literalmente, la fase en la que comienza el mundo, consiste en descubrir cómo adaptarse a él para sobrevivir, luego para vivir y finalmente para participar creativamente en la construcción de un mundo mejor. Es el mundo del niño, sin embargo, muchos adultos pueden encontrarse en esta fase debido a que han crecido en un contexto opresivo y han sido incapaces de avanzar, o porque alguna circunstancia les ha devuelto a esta fase inicial. El mundo se experimenta como amenazante y hostil, como un misterio sobre el que no se tiene control. Las personas se ven condicionadas por el mundo exterior y no pueden hacerse cargo de su propia vida. Así, la lucha se centra en sobrevivir y satisfacer las necesidades básicas (*Comida/Calor/Vivienda, Deleite físico*). Por tanto, la prioridad principal es uno mismo, reflejada en valores como *Interés en uno mismo, Seguridad, Autopreservación o Propiedad/Control*.

Esta etapa se centra en la supervivencia, pero es también la primera fase del crecimiento. La primera etapa de esta fase (Supervivencia) se focaliza en la lucha por sobrevivir. Sin embargo, existe en la segunda etapa de esta fase (Seguridad) un interés por conocer lo nuevo, reflejado en el valor *Asombro/Curiosidad*. Se observa así que a pesar de la priorización de los valores relacionados con la seguridad, hay un acercamiento a la creatividad, semilla necesaria para el aprendizaje personal y para la construcción de un mundo mejor.

El sujeto en esta fase se ve a sí mismo en un ambiente opresor, donde el control sobre su vida viene del exterior y por tanto, atribuye la responsabilidad de sus acciones a circunstancias externas. Sin embargo, emerge también como una entidad creativa, que pugna entre la preservación y llegar a ser uno mismo. Si la preservación prevalece, se desarrolla un estado de desconfianza que destruye la sensación de bienestar de la persona y por lo tanto, no le permite avanzar en un desarrollo personal sano. Para facilitar esto último es importante que las primeras experiencias sean de seguridad y amor. Las necesidades que la persona busca satisfacer están principalmente relacionadas con la satisfacción de las necesidades humanas básicas, motivando al sujeto a adquirir destrezas que aseguren la supervivencia y la seguridad.

Tabla 10

Valores de la Fase I: Supervivencia

FASE I: SUPERVIVENCIA	
Etapa 1: Supervivencia	Etapa 2: Seguridad
Valores meta	
<i>Interés en uno mismo/Control</i>	<i>Deleite físico</i>
<i>Autopreservación</i>	<i>Seguridad</i>
<i>Asombro/Destino</i>	
Valores medio	
<i>Comida/Calor/Vivienda</i>	<i>Afecto físico</i>
<i>Funcionamiento físico</i>	<i>Economía/ Beneficios</i>
<i>Supervivencia</i>	<i>Propiedad/Control</i>
	<i>Placer sensorial</i>
	<i>Territorio/Seguridad</i>
	<i>Asombro/Curiosidad</i>

Fase II. Pertenencia

En la fase II el mundo sigue siendo un problema al que la persona tiene que enfrentarse, aunque ya no es el mundo hostil de la primera fase, sino un mundo organizado política y socialmente. La experiencia en esta fase sigue relacionada con la supervivencia y con el mundo exterior del individuo, representado por las distintas instituciones y sus normas. El mundo exterior que rodea al sujeto sigue predominando sobre su mundo interior. En esta fase se busca la pertenencia y la conformidad con las normas del grupo o grupos de referencia de la sociedad en la que se vive, empezando por la familia. El éxito depende, por tanto, de la adaptación a las normas del grupo del que se forma parte. Los principales valores, en esta etapa, son la *Aceptación*, la *Aprobación* o el *Logro*.

En la etapa 3 (Familia) de la fase II, se encuentran valores que señalan la importancia de sentirse aceptado por el grupo, como *Familia/Pertenecer*, *Apoyo/Semejantes* o *Prestigio/Imagen*. Además, hay valores que señalan la prioridad de agradar a los demás, por ejemplo, *Cortesía/Hospitalidad* o *Cuidar/Criar*. En esta etapa destaca el valor meta *Autoestima*, ya que es el eje fundamental de desarrollo personal, no sólo en esta fase, sino a lo largo de toda la vida del individuo. La *Autoestima* se define como “Saberse valorado por aquellos que te conocen” (Hall, 1995). En este sentido, *Autoestima* se refiere a la necesidad de ser valorado por lo demás para sentirse valioso y bien consigo mismo. Sin autoestima la capacidad de aprender, relacionarse y trabajar se limita. Así, este valor precede a *Competencia/Confianza*, ya que es necesario saberse valorado y apreciarse a sí mismo para tener confianza y sentirse y ser competente.

Los valores en la etapa 4 (Institución) amplían las necesidades de la etapa anterior, desde la familia a otras instituciones sociales (el trabajo, los amigos o la religión), que se integran e influyen también en el desarrollo de la personalidad del individuo. Sobrevivir en esta fase se relaciona con la capacidad de encontrar su propio lugar en la sociedad y en el trabajo. La confianza en la propia competencia (*Competencia/Confianza*) sentará la base para el éxito en la sociedad. En este aspecto, se observa una gradual transición del ámbito de las relaciones interpersonales con las personas cercanas al sistema social.

El mundo está ordenado jerárquicamente y regido por las reglas reconocibles de la sociedad que, cuando se respetan, la vida es estable y segura. Por ello, se prioriza seguir dichas normas (*Deber/Obligación, Jerarquía/Orden o Ley/Regla*) y los valores de esta etapa representan las estructuras de gestión tradicionales (*Administración/Control, Productividad, Eficacia/Planificación, Economía/Éxito*).

En esta fase es fundamental para el individuo sentir la pertenencia y aceptación del grupo. Resulta esencial sentirse un miembro útil dentro de dicho grupo y desarrollar un trabajo provechoso para contribuir de forma productiva al bienestar de la sociedad (*Trabajo/Labor, Artesanía/Arte/Oficio o Productividad*), lo que le proporciona y afianza los sentimientos de pertenencia y reconocimiento del grupo (*Competencia/Confianza, Creencia/Filosofía u Honra*), necesarios para desarrollarse plenamente. Otro valor importante es la *Educación/Titulación*, requisito necesario para una sociedad estable y abierta al crecimiento.

Tabla 11

Valores de la Fase II: Pertenencia

FASE II: PERTENENCIA	
Etapa 3: Familia	Etapa 4: Institución
Valores meta	
<i>Autoestima</i> <i>Familia /Pertenecer</i> <i>Fantasia/Imaginación</i>	<i>Competencia/Confianza</i> <i>Creencia /Filosofía</i> <i>Diversión/Recreo</i> <i>Trabajo /Labor</i>
Valores medio	
<i>Afirmación Social</i> <i>Amistad/ Pertenecer</i> <i>Apoyo /Semejantes</i> <i>Control/Orden/Disciplina</i> <i>Cortesía/Hospitalidad</i> <i>Cuidar/Criar</i> <i>Derechos/Respeto</i> <i>Destreza /Coordinación</i> <i>Equilibrio</i> <i>Obediencia</i> <i>Perseverancia/Paciencia</i> <i>Prestigio/Imagen</i> <i>Ser Querido</i> <i>Tradición</i>	<i>Administración/Control</i> <i>Artesanía/Arte/Oficio</i> <i>Competitividad</i> <i>Comunicación/Información</i> <i>Deber/Obligación</i> <i>Diseño /Forma/Orden</i> <i>Economía/Éxito</i> <i>Educación/Certificación</i> <i>Eficacia/Planificación</i> <i>Gestión</i> <i>Honra</i> <i>Jerarquía/Orden</i> <i>Lealtad/Fidelidad</i> <i>Ley/Regla</i> <i>Logro/Éxito</i> <i>Patriotismo/Estima</i> <i>Pertenencia/Institución</i> <i>Productividad</i> <i>Prestigio/Poder</i> <i>Racionalidad</i>

Por tanto, en esta segunda fase los intereses primarios se trasladan de la supervivencia individual hacia una perspectiva más social. Comienza a considerarse seriamente el punto de vista de otras personas. La tradición es parte esencial de la identidad personal. El prestigio social es el comienzo del éxito y la afirmación va más allá de la propia familia.

Fase III. Iniciativa personal

En esta fase se produce un cambio respecto a las fases anteriores, el individuo deja de percibir que su vida está controlada desde el exterior y lo importante pasa a ser su propio mundo interior. El mundo es un proyecto en el que se busca participar creativamente. Los valores de la Fase III se relacionan con procesos como actualización personal, arte, búsqueda, planificación corporativa e institucional. En esta fase no se busca tanto la aceptación de los demás, sino la de uno mismo, admitiendo sus limitaciones y la responsabilidad de sus acciones y tomando, de este modo, el control sobre sí mismo. Se valoran la creatividad y la imaginación, y se encuentra un nuevo sentido a la honestidad personal, más allá de la mera conformidad de la fase II.

La etapa 5 (Vocación) se caracteriza por un fuerte sentido de la independencia, con una necesidad de igualdad y liberación. En esta fase la autoridad se percibe como interna, la persona es asertiva y tiene iniciativa. El individuo busca su rol creativo en la sociedad, reflejado en valores como *Expresividad/Libertad, Creatividad o Independencia*. Los valores meta tienen una estrecha relación con la expresividad personal y el desarrollo: *Igualdad/Liberación, Integración/Totalidad, Autorrealización o Servicio/Vocación*. Los valores medio de esta etapa enfatizan la afirmación, la independencia y la ley como guía más que como regla (Fase II). Se priorizan valores como *Búsqueda/Significado/Esperanza y Salud/Bienestar*, enfatizando el crecimiento personal y proporcionando un nuevo sentido global de sí mismo, con una visión del mundo más autodirigida y menos egocéntrica.

La etapa 5, orientada a la independencia y al desarrollo personal, evoluciona en la etapa 6 (Nuevo Orden) hacia el grupo, tratando de colaborar en el desarrollo institucional y social (*Ser uno mismo, Construcción/Orden Nuevo, Dignidad Humana, Conocimiento/Intuición*).

Por tanto, la etapa 6 es una versión más avanzada, más institucional y social, de la fase 5. Todos los valores están separados y diferenciados, pero todos están interrelacionados. Por ejemplo:

“Autorrealización en la etapa 5 es una experiencia de iniciación de uno mismo en el desarrollo del propio potencial y Ser uno mismo en la etapa 6, es una extensión de este valor añadiendo una conciencia objetiva de las propias potencialidades y limitaciones que trascienden a uno mismo, de manera que pueda actuar tanto interdependiente como cooperativamente dentro de un entorno institucional” (Bunes, y otros, 1993, pág. 31).

En la Fase III el individuo ha alcanzado un nivel de madurez en el que no necesita la afirmación de los demás, ni responder a sus expectativas, para autorrealizarse; toma conciencia autónoma. En esta fase se tiene un sentido personal de poder y autoridad, reemplazando el control institucional de la conducta y respetando la autoridad de la voz interna. Es decir, la autoridad se internaliza y deja de ser externa, diferenciándose de las fases anteriores. El individuo comienza a ser responsable de sus declaraciones y acciones y a tener iniciativa personal (*Decisión/Iniciativa*). Al sentir el control interno también se siente la responsabilidad como personal. El sujeto toma sus propias decisiones y se responsabiliza de las mismas. Los individuos en esta fase enfatizan la independencia en el pensamiento y en la acción.

En la etapa 6 los individuos encuentran sentido en y aceptan la responsabilidad de revitalizar los entornos en los que viven, centrando su actividad en asegurar los derechos humanos y la justicia en el orden social, buscando renovar la calidad de vida desde el crecimiento personal hasta lo universal. Se superan los límites personales y se toma conciencia de los derechos de los otros. La lucha por los propios derechos e igualdad implica la lucha por los derechos de otros. En esta fase los individuos necesitan ser ellos mismos, buscar significado y sentirse libres para crear. La autopreservación, la autodirección y la propiedad personal de sus ideas e iniciativas creadoras son esenciales. Las dos palabras que mejor expresan esto son *Independencia e Integración*.

Tabla 12

Valores de la Fase III: Iniciativa personal

FASE III: INICIATIVA PERSONAL	
Etapas 5: Vocación	Etapas 6: Nuevo Orden
Valores meta	
<i>Desarrollo personal/profesional</i>	<i>Arte/Belleza</i>
<i>Igualdad/Liberación</i>	<i>Conocimiento/Intuición</i>
<i>Integración/Totalidad</i>	<i>Construcción/Orden Nuevo</i>
<i>Servicio/Vocación</i>	<i>Contemplación</i>
	<i>Dignidad Humana</i>
	<i>Fe/Riesgo/Visión</i>
	<i>Presencia</i>
	<i>Ser uno mismo</i>
Valores medio	
<i>Adaptabilidad/Flexibilidad</i>	<i>Colaboración</i>
<i>Autoafirmación</i>	<i>Comunidad/Apoyo</i>
<i>Autoridad/Honestidad</i>	<i>Complementariedad</i>
<i>Búsqueda/Significado/Esperanza</i>	<i>Corporación/Gestión</i>
<i>Calidad/Evaluación</i>	<i>Crecimiento/Expansión</i>
<i>Compartir/Escuchar/Confiar</i>	<i>Creatividad</i>
<i>Congruencia</i>	<i>Educación/Conocimientos</i>
<i>Decisión/ Iniciativa</i>	<i>Ética/Responsabilidad</i>
<i>Empatía</i>	<i>Discernimiento</i>
<i>Equidad/Derechos</i>	<i>Distanciamiento/Soledad</i>
<i>Expresividad/Libertad</i>	<i>Innovación/Progreso</i>
<i>Generosidad/Compasión</i>	<i>Intimidad</i>
<i>Independencia</i>	<i>Investigación</i>
<i>Ley /Guía</i>	<i>Justicia/Orden Social</i>
<i>Limitación/Aceptación</i>	<i>Limitación/Desarrollo</i>
<i>Obediencia Mutua</i>	<i>Misión/Objetivos</i>
<i>Relajación</i>	<i>Ocio</i>
<i>Salud/Bienestar</i>	<i>Responsabilidad compartida</i>
	<i>Rito/Comunicación</i>
	<i>Simplicidad/Juego</i>
	<i>Unidad/Diversidad</i>

Fase IV. Interdependencia

En esta última etapa se toma una conciencia global del mundo, donde los individuos trabajan de manera conjunta por conseguir una armonía universal. En esta fase el mundo se percibe como un misterio que hay que cuidar.

En la etapa 7 (Sabiduría) de la fase VI se busca el equilibrio entre la tecnología y la naturaleza a través del conocimiento (*Verdad/Sabiduría* o *Síntesis creadora*) y el trabajo cooperativo e interrelacionado (*Interdependencia* o *Sinergia*). Los valores meta son *Verdad/Sabiduría* e *Interdependencia*, que junto con los valores medio *Transcendencia/Soledad*, *Interdependencia*, *Profeta/Visión* y *Sinergia*, hacen referencia a la necesidad de experimentar la armonía, tanto personal como en relación con otras personas y con los sistemas.

Los valores meta en la etapa 8 (Orden Mundial) amplían los propósitos de la etapa 7 hacia un nivel global, expandiéndose en la práctica a un nivel transnacional. La ecología es fundamental, no sólo desde el punto de vista del equilibrio ecológico, sino desde un estado superior de respeto hacia los derechos humanos (*Derechos Humanos* o *Justicia Mundial*). La persona tiene control interno y debe ponerlo al servicio de todo lo externo que le rodea, para participar activamente en el cambio social y en la construcción de un planeta en armonía. La tecnología debe estar al servicio del hombre y contribuir a la renovación de la sociedad (*Tecnología* y *Ecoridad*), sin perjudicar la naturaleza.

En la fase IV los individuos se ven a sí mismos en contacto con fuerzas creativas de la vida que favorecen un equilibrio global del planeta, científicamente posible. Esto hace referencia tanto al mundo ecológico como a la armonía entre los seres humanos, y requiere la colaboración con distintos agentes de cambio social. Desde esta perspectiva, el individuo no trabaja desde el “yo” sino desde el “nosotros”, siempre en busca de aumentar la calidad de vida y el entorno de manera global. La persona en la Fase IV tiene la necesidad de mejorar la armonía global a través de la acción y la colaboración comunitaria, buscando ver las cosas en su globalidad. Todo esto tiene su expresión en el valor *Interdependencia*, que hace referencia a la adecuada relación de las cosas entre sí y de las partes con el todo.

Tabla 13

Valores de la Fase IV: Interdependencia

FASE IV: INTERDEPENDENCIA	
Etapa 7: Vocación	Etapa 8: Nuevo Orden
Valores meta	
<i>Intimidad /Soledad</i>	<i>Armonía Global</i>
<i>Verdad/Sabiduría</i>	<i>Ecoridad</i>
	<i>Palabra</i>
Valores medio	
<i>Comunidad /Personalista</i>	<i>Derechos Humanos</i>
<i>Interdependencia</i>	<i>Justicia Mundial</i>
<i>Visión profética</i>	<i>Macroeconomía</i>
<i>Sinergia</i>	<i>Tecnología</i>
<i>Síntesis creadora</i>	
<i>Transcendencia /Soledad</i>	

Con este cuadro se concluye la descripción de las cuatro fases del modelo HT. Es importante conocer los valores de cada fase así como las implicaciones para su desarrollo, para así poder interpretar los valores de los perfiles correctamente. Se han abordado hasta aquí conceptos clave para la comprensión de la propuesta metodológica de HT. A continuación se recogen los instrumentos desarrollados por este modelo para la medición e identificación de los valores.

2.3.3. Los instrumentos para la identificación de valores en la teoría de Hall-Tonna

A través de su investigación Hall y Tonna identificaron 125 valores con definiciones universalmente estandarizadas así como los criterios de clasificación y organización de los mismos, representados en un Mapa de Desarrollo. Llegar a consensuar los 125 valores y sus significados supuso un avance fundamental que posibilitó el desarrollo de la teoría de HT. Esta lista de valores y sus definiciones han sido aprobadas por la APA (Asociación Americana de Psicología) y proporcionan la base teórica sobre la que se desarrollan los tres instrumentos para la medición e identificación de dichos valores: *Inventario Individual Hall-Tonna*, *Inventario Grupal Hall-Tonna* y *Análisis Hall-Tonna de documentos*.

2.3.3.1. El Inventario de Valores Hall-Tonna

A comienzos de los ochenta, tras consensuar la lista de los 125 valores, Hall y Tonna elaboraron el *Inventario Individual Hall-Tonna*, posibilitando la identificación de los valores de un sujeto a través de sus respuestas a un cuestionario de 125 preguntas con cinco opciones de respuesta (4 de ellas relacionadas con un valor). A partir del *Inventario Individual* se desarrolló el *Inventario Grupal Hall-Tonna*, el cual se aplica a los miembros de un grupo para obtener el perfil común de sus valores. Estos inventarios presentan las preguntas en forma de afirmaciones que se centran en cómo el individuo se ve a sí mismo o en cómo actúa. El participante tiene que completar dichas frases con una de las cinco opciones de respuesta que se le presentan, de las cuales cuatro representan un valor específico de cada una de las fases y la quinta corresponde a la no pertinencia de ninguna de las anteriores. A través de esta elección la persona señala y prioriza sus propios valores. Por ejemplo;

1. Soy una persona:

- A. que da prioridad a protegerse del daño físico
- B. que es competente y segura de sí misma
- C. que valora sentirse segura
- D. que pone a la familia ante todo
- E. no es pertinente en este momento

A través de un programa informático se pueden procesar los datos de manera individual, presentando un perfil por cada cuestionario, o bien de manera grupal, obteniendo un único perfil a partir de varios cuestionarios individuales procesados conjuntamente. El Dr. Oren Harari (Universidad de San Francisco, California) y un equipo de 15 investigadores de diversas universidades europeas y norteamericanas, comprobaron la validez del Inventario en diferentes lenguas y culturas. Este estudio de validación queda recogido en el Manual for the Hall-Tonna Inventory of Values (Hall, Harari, Ledig y Tondow, 1986) y el proceso llevado a cabo para dicha validación del inventario original de HT puede seguirse en The Genesis Effect (Hall, 1986). La identificación y validación de las 125 palabras-clave universales supuso un avance fundamental que posibilitó el desarrollo de la teoría de Hall-Tonna.

Bunes (2012, págs. 148-152) resume el proceso de validación:

- Inicialmente, la lista de los 125 valores fue estandarizada por un grupo multidisciplinar de investigadores, trabajando en distintas lenguas.
- Como prueba principal de validación se realizó un estudio comparativo entre el Inventario original de 77 ítems y el Cuestionario AVL, de Allport-Vernon-Lindzey para medición de valores, utilizándolo como criterio externo de validez.
- Se aplicaron los cuestionarios a distintos grupos profesionales de distintas procedencias.
- Se realizaron diversos estudios comparados tomando como referencia otros tests: Personality Orientation Inventory (Shostrom, 1974), Myers Briggs Type Indicator (Myers and Briggs, 1975) que apuntaban en la dirección de confirmar la validez del Inventario (Hall, Harari, Ledig y Tondow, 1986).

McCall (2010) recoge en un informe los distintos trabajos que se han llevado a cabo en torno al Inventario de Valores HT, que demuestran tanto la fiabilidad como la validez del instrumento. El informe señala que el Inventario HT presenta niveles aceptables de fiabilidad según las pruebas de confiabilidad estándar, como la fiabilidad test-retest, la fiabilidad de división por mitades y la consistencia interna. Así mismo, presenta diversos análisis de validez del Inventario HT, que, a través de diferentes tipos de pruebas como la validez de contenido, la validez de criterio concurrente, la validez de constructo o la validez convergente y discriminante, demuestran que el Inventario es una medida válida de lo que pretende medir, es decir, de los valores humanos.

En España se han realizado algunos esfuerzos de validación del instrumento. Poblete (2000) realizó un trabajo en torno a la validez del Inventario, aunque en este caso utilizó una versión reducida de 39 ítems. El instrumento se aplicó para la selección de personal docente universitario, y como parte de un proyecto para definir las líneas de actuación de la universidad en el futuro. En este trabajo se contrastó el modelo HT 39 con otros modelos, como el Cuestionario de Allport, Vernon y Lindsay, el Inventario de Cook y Lafferty o el Cuestionario de Schwartz. El autor encontró una correlación parcial entre el modelo HT 39 y los otros instrumentos señalados, lo cual apunta en la dirección de confirmar la validez del Inventario (Poblete, 2000).

Este instrumento ha sido utilizado en diversos estudios con distintos objetivos. Por ejemplo, Molinar (2008) hace uso del Inventario de Valores HT y sus estilos de liderazgo, para evaluar los valores de los estudiantes del programa de liderazgo para el desarrollo social del Tecnológico de Monterrey. Por otra parte, Iriondo (2009), analiza el cambio de valores en un grupo de directivos de Mondragón a través del modelo de HT, antes y después de la aplicación del programa de intervención ABC, basado en el modelo -Ontología del lenguaje- de Rafael Echeverría. La novedad de esta investigación radica en el análisis de las diferencias entre pretest y posttest con el mismo cuestionario en un colectivo de directivos. Así mismo, Alda (2010), en su tesis sobre el desarrollo del emprendizaje en la educación superior, analiza el potencial formativo del modelo HT con el objetivo de trabajar el recorrido de los valores del emprendedor.

Yániz y Villardón (2011) llevan a cabo una investigación para conocer el grado de autogestión del aprendizaje de los estudiantes universitarios y los factores con los que se asocia, así como la relación que tiene con el valor Autonomía e Iniciativa personal. Para ello, utilizan una adaptación del Inventario de valores HT, con la finalidad de valorar los recorridos correspondientes a autonomía e iniciativa personal, encontrando que se da una relación positiva entre las estrategias de aprendizaje y la autonomía. En esta línea, Elexpuru, Villardón y Yániz (2013), a partir de una adaptación y validación del Inventario de valores HT para su aplicación a estudiantes universitarios, realizan una investigación para identificar los valores necesarios para lograr el perfil del egresado de la universidad y de la titulación, y comparar los perfiles de valores de los grupos de estudiantes de primer y último curso. Este proceso permite realizar propuestas para apoyar el desarrollo de los estudiantes.

En el contexto internacional se encuentran, entre otras, investigaciones que aplican el Inventario HT en el ámbito de las organizaciones (Newcomb, 2011), en relación a los valores de los líderes de organizaciones internacionales y el estilo de liderazgo (Cassiday, 2005), en el ámbito educativo, por ejemplo, para incorporar los valores de los futuros directores de escuelas en un programa de preparación universitaria (Craig y Norris, 2008), o en las relaciones personales, como instrumento para explorar el papel de los valores de los individuos en las relaciones íntimas (Frykholm, 2006).

2.3.3.2. El análisis de documentos Hall-Tonna

Un instrumento clave en el desarrollo del modelo fue un programa informático que permitía analizar los valores implícitos y explícitos en los textos y documentos escritos a través de su aparición y repetición. Esta metodología se denominó *Programa Hall-Tonna de documentos* (HTD en su primera versión; HTDOC, en la actual) y parte del supuesto de que “los documentos comunican los valores de una persona o de una organización a través de las propias palabras usadas para crear dicho documento” (Bunes et al., 1993, pág. 22). Así, un tesoro de palabras asociadas a los 125 valores Hall-Tonna e incluidas en el programa informático, escanea el documento para reconocer los valores presentes en el mismo, pudiendo

identificar la prioridad entre ellos, en todo el texto o en cualquier sección o parte del mismo (Hall, 2000). De este modo, el procesamiento informático genera un perfil donde se muestran de forma sistematizada los valores más representativos del documento, así como el orden de prioridad de los mismos.

En el contexto español, Bunes y diversos investigadores (Bunes et al., 1993) realizan una investigación con el Análisis de Documentos HT sobre el texto de la legislación educativa de la LOGSE (Ley 1/1990 del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de octubre). Este estudio hizo considerar a los autores la necesidad de incorporar un nuevo tesaurus al programa HTD, asignando valores al texto concreto que iba a ser analizado, aumentando así la eficacia de la primera fase de identificación (Bunes et al., 1993).

Así mismo, Villa y Elexpuru (1994), en un estudio sobre jóvenes ex toxicómanos en programas de rehabilitación realizado en el País Vasco, trabajaron la validez del instrumento a través del Inventario y un cuestionario de preguntas abiertas, cuyas respuestas se analizaron mediante el Análisis de Documentos HT (validez concurrente). Esta última posibilidad resulta de gran relevancia ya que “puede servir no sólo para el reconocimiento de valores en documentos institucionales sino también para escritos personales y/o grupales” (Bunes, 2012, pág. 143). En su tesis doctoral, Goicoechea (2010) analiza los valores de la organización de educación no formal Pioneros, tanto a través del estudio de distintos documentos de la institución como del análisis de las entrevistas (convertidas posteriormente en textos) realizadas a diversos trabajadores del programa.

Elexpuru y Medrano (2002) se acercan a los valores en las instituciones educativas a través del modelo HT, subrayando la necesidad de contar con instrumento que permitan la reflexión sobre los valores en el ámbito educativo. El estudio busca hacer explícitos los valores y profundizar en las relaciones que se establecen entre los valores del alumnado, del profesorado y de los centros, obteniendo una visión global que favorece el desarrollo de propuestas que impliquen al conjunto del centro. En esta investigación se realiza una primera aproximación al lenguaje adolescente desde el modelo HT, lo que resulta de especial interés para la presente tesis doctoral.

Micaela Bunes (2012), en su tesis doctoral, utiliza el Análisis de Documentos HT para estudiar los valores presentes en los documentos fundacionales de la Asociación Proyecto Hombre, para compararlos con los grupos de terapeutas que fueron formados en el modelo HT a través del Inventario de Valores. A partir de ahí, se ofrece una propuesta de desarrollo, concretando una nueva trayectoria o recorrido de valores, que se apoya en las conclusiones de la comparación realizada.

En resumen, el modelo HT cuenta con tres instrumentos que utilizan dos métodos de medición distintos para la identificación de los valores. Por una parte, el Inventario identifica los valores a través de las respuestas de los sujetos al cuestionario, donde se refleja la manera en que una persona prioriza entre las opciones de respuesta a cada ítem. Por otra parte, el Análisis de Documentos lo hace sobre un texto, utilizando un programa informático que reconoce a lo largo del texto los términos incluidos en el tesoro que lleva incorporado para tal fin. La presente investigación utiliza este último instrumento, y pretende ahondar en su utilidad para el análisis de textos escritos personales elaborados por adolescentes.

Como se ha comprobado, en el contexto español existen abundantes aplicaciones del modelo HT en organizaciones, empresas y ámbitos educativos (Bunes et al., 1993; Ayerbe Echebarría, 1995; Elexpuru y Medrano, 2002; Bunes y Elexpuru, 2007; Elexpuru y Bunes, 2008; Elexpuru, Yániz y Villardón, 2008; Alda Varas, 2010; Elexpuru, Villardón y Yániz, 2013). Así mismo, se encuentran diversos estudios en el contexto internacional que ponen de manifiesto la relevancia del modelo HT para la medición e identificación de valores (Craig, 1990; 1991; Koerner, 1996; Lewish-Shaw, 2001; Cassidy, 2005; Frykholm, 2006; Craig y Norris, 2008; McCall, 2010; Newcomb, 2011; entre otros).

La compañía Values Technology (www.valuestech.com), fundada por Hall, destaca que la fiabilidad y la validez de este marco de trabajo para identificar y comprender los valores han sido repetidamente probadas en instituciones académicas como la Universidad de Santa Clara en California o la Universidad de Deusto en Bilbao (España); además de haber sido probado y refinado a través de decenas de miles de evaluaciones y consultas con organizaciones mundiales como Hewlett Packard, Wallenius Wilhelmsen Logistics, Siemens, Alcoa y la Cruz Roja Americana, entre otras.

Respecto a la aplicabilidad del modelo HT para identificar valores televisivos, no se ha encontrado en la revisión bibliográfica realizada ningún estudio al respecto. Sin embargo, la Dra. Medrano (2005) realiza una propuesta en la que plantea el modelo HT como marco referencial para el análisis de los valores que subyacen a los contenidos televisivos. La autora señala que al entender desde este enfoque los valores, no sólo como los declarados verbalmente, sino también como aquellos que se traducen en conductas, se posibilita la identificación de los valores que aparecen en las conductas visualizadas, es decir, “traducir las conductas observadas a valores” (Medrano, 2005, pág. 262). En esta propuesta Medrano señala la posibilidad que ofrece el modelo HT para decodificar e identificar los valores que se transmiten en los contenidos televisivos, situarlos en el Mapa de Valores y conocer la visión del mundo que subyace en sus narraciones. Desde la presente investigación se considera también la idoneidad del modelo para analizar los valores que se perciben de dichos contenidos.

2.3.3.3. La identificación de valores Hall-Tonna

Como resultado de la aplicación de estos instrumentos se obtiene un perfil que identifica los valores en el orden de prioridad dentro del Mapa de Valores. Esta información se acompaña con una propuesta de reflexión (individual, grupal o institucional) basada en los criterios antes mencionados, que invita a pensar sobre el estado actual de los propios valores y permite diseñar estrategias para caminar en la dirección deseada, favoreciendo el desarrollo personal o grupal.

“Cuando se hacen explícitos y conocidos para cada uno y para los demás, cada persona puede dirigir su vida, sus decisiones y acciones. Reconocer los propios valores ayuda a ser conscientes de ellos, a hacer explícito lo tácito e implícito; cuando se sabe dónde se está, es cuando se puede decidir a dónde ir” (Elxpuru y Yániz, 2001, pág. 80).

El contar con una lista de valores y sus definiciones fue un elemento clave para poder desarrollar los instrumentos HT anteriormente descritos, que permiten, a través de una serie de programas informáticos, traducir la complejidad y abstracción de los valores en un perfil que ofrece información comprensible,

concreta y práctica (Bunes, 2012). Cada uno de estos procesamientos informáticos da como resultado unos perfiles donde aparecen sistematizados los valores más representativos del individuo, del grupo o del documento, así como su orden de prioridad. Un perfil refleja los valores identificados en un mapa de crecimiento y desarrollo de los valores que puede ser interpretado bajo el marco teórico y las categorías del modelo HT. Así mismo, se obtienen una serie de informes que ayudan a interpretar la información contenida en el perfil desde distintas aproximaciones.

Un perfil es el conjunto de los valores identificados a través de un instrumento de recogida de información (Inventario de Valores o Análisis de documentos HTDOC), que contiene información relativa a cuatro apartados: Mapa de valores; Ciclo de desarrollo y Liderazgo; Destrezas, tiempo y orientación; y Prioridades de valor.

“Estos cuatro apartados ilustran diferentes perspectivas desde las que analizar los valores presentes en un documento. Desde las tres primeras, los valores se consideran desde el punto de vista del desarrollo, de su manifestación en conductas. La prioridad de valores, por su parte, considera el diálogo que establecen entre sí los diferentes valores prioritarios y el recorrido que trazan estos valores globalmente, mostrando si las combinaciones existentes favorecen o dificultan su desarrollo” (Bunes, y otros, 1993, pág. 25).

Como se ha indicado previamente, el Mapa de valores reagrupa toda la información del modelo HT: valores, fases, etapas, visión del mundo, ciclos y transición. En función de estas categorías, la posición de los valores en el mapa permite comprender la relación entre ellos, interpretándolos en su conjunto desde una perspectiva holística. No todas las combinaciones de valores resultan favorables para el desarrollo personal o institucional, o para sus relaciones con otros. Por ello, es importante que los responsables de interpretar y orientar el trabajo con los perfiles, comprendan las definiciones de los valores así como su localización en el mapa. El Mapa ofrece una representación dinámica y visual de los valores, pudiéndose observar de una manera global no solo los vínculos que se establecen entre ellos, sino también los recorridos de valor que se forman, es decir,

la evolución de los valores a través de las etapas de desarrollo de las cuatro fases HT. La descripción de estos recorridos de valor permite reflexionar sobre el momento de desarrollo en el que se encuentra el individuo, el grupo o la institución, para trazar a partir de ahí, el camino deseado por recorrer.

Además, como se ha visto, en un perfil la combinación de una etapa impar y una etapa par contiguas, da lugar al ciclo de desarrollo en el que se sitúa dicho perfil. De este modo, el Mapa muestra la visión del mundo predominante, identificando nuevas agrupaciones de valor que determinan las tres áreas en las que se dividen los valores del perfil en base al ciclo de desarrollo en el que se encuentran: base, central y futuro. El ciclo corresponde a los valores centrales, es decir, a los valores de los que el sujeto es más consciente y son más significativos para él. Los valores de fases y etapas anteriores a él son los valores de base, y los valores futuro representan la visión del sujeto, situándose en fases superiores. Respecto a las prioridades de valor, presentan una propuesta para trabajar los valores, integrando los valores meta y los valores medio en función de si corresponde al área de base, central o de futuro, permitiendo identificar si las distintas combinaciones entre los valores prioritarios dificultan o favorecen el crecimiento.

Además, los perfiles ofrecen una serie de informes, tanto individuales como grupales o institucionales, en base a la información contenida en el Mapa, que permiten reconocer y reflexionar sobre los valores de un sujeto, un grupo o una institución (*Anexo 3. Informes de valores HT*).

Los informes reflejan distintas maneras de aproximarse valores así como de poder interpretar los mismos, y han de ser contemplados dentro del contexto particular en el que se encuentran. En la presente tesis doctoral, tal y como se detalla en el capítulo 4 correspondiente a la metodología de la investigación, se utilizan los informes *Valores Prioritarios* y *Mapa de Valores*.

2.4. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE LOS MODELOS DE SCHWARTZ Y HALL-TONNA

El marco teórico y metodológico de los que parte esta investigación para la comprensión y evaluación de los valores, son los modelos descritos en los epígrafes anteriores: la teoría de Schwartz y el modelo de Hall-Tonna. La elección de estos modelos tiene su justificación tanto desde la perspectiva teórica como desde la práctica. Desde el punto de vista teórico, ambos modelos ofrecen una definición operacional de los valores, así como de su estructura y contenido. Además, proponen una clasificación de valores que explica la relación dinámica entre los mismos. En el ámbito educativo, hacer los valores explícitos favorece su trabajo y desarrollo (Bunes y Elexpuru, 1994). En este sentido, ambos modelos resultan significativos para trabajar los valores. En el contexto español se hallan diversas investigaciones que señalan la utilidad tanto del modelo de Schwartz (Medrano, Aierbe y Palacios, 2008; Medrano, Cortés y Palacios, 2009; Lezcano, Abella y Casado, 2012; Ugalde, 2015; entre otros) como del de Hall-Tonna (Bunes et al., 1993; Ayerbe Echebarría, 1995; Elexpuru y Medrano, 2002; Bunes y Elexpuru, 2007; Elexpuru, Villardón y Yániz, 2013) a la hora de identificar los valores en una estructura teóricamente fundamentada, que favorece el posterior trabajo con los mismos. Desde el punto de vista práctico, se pretende aportar al desarrollo de instrumentos que permitan la medición e identificación de los valores y su posterior trabajo y desarrollo en el aula, a partir de los modelos citados. En concreto, se trata de explorar si la interpretación de los resultados obtenidos desde ambos modelos ayuda a una mejor comprensión de los valores televisivos percibidos por los estudiantes de la muestra., así como el desarrollo de propuestas educativas que fomenten la lectura positiva de los valores presentados por dicho medio.

Hall y Tonna ofrecen un modelo completo y empíricamente validado que contempla los valores en relación con el desarrollo humano. Esta teoría precisa de la implicación y la reflexión de los sujetos participantes para tomar conciencia de sus propios valores y diseñar las rutas para su crecimiento. Esto aporta al modelo de Schwartz una perspectiva cualitativa que proporciona a la persona información

sobre el estado en el que se hallan sus valores en relación con su potencial humano, ofreciendo unas líneas de reflexión y autoconocimiento para buscar el camino más adecuado para su desarrollo. De este modo, se exploran a continuación las diferencias y semejanzas conceptuales y metodológicas entre ambos modelos, para profundizar en su interrelación y aplicación práctica. La interacción entre ambos modelos podría permitir una aproximación a los valores desde una metodología complementaria proporcionando herramientas desde las que conocer y trabajar los valores.

2.4.1. Marco Conceptual: diferencias y semejanzas entre Schwartz y Hall-Tonna

El planteamiento teórico en torno a los valores que subyace a ambos modelos, así como su contenido y estructura, presentan diferencias y paralelismos que llevan a un primer análisis que indaga su posible complementariedad. A continuación se examinan los distintos aspectos que determinan el enfoque de cada teoría, es decir, la conceptualización, la tipología, la estructura y el contenido de los valores.

➤ Conceptualización de los valores

Ambos enfoques coinciden a la hora de conceptualizar los valores como guías que orientan la vida de las personas o los grupos, que tienen su reflejo en la actuación. Esta idea ha sido considerada por diversos autores (Allport, Vernon y Lindsey, 1960; Williams, 1968; Rokeach, 1973; Mischel, 1990; Halman y De Moor, 1994). En concreto, Schwartz (1992; 1994; Schwartz y Bardi, 2001) señala que los valores son metas deseables que guían la vida de las personas o las organizaciones, motivando de este modo su comportamiento. Así, el autor entiende que la priorización de unos determinados valores deriva en un modo de actuación concreto. En esta misma línea, el modelo HT (Hall, Harari, Ledig y Tondow, 1986; Hall, 1995; 2000) considera los valores como las prioridades, intereses o preocupaciones que guían y orientan las decisiones y la conducta individual y colectiva. La base de esta teoría radica en que cualquier conducta humana puede describirse a través de una determinada combinación de los valores identificados por el modelo (Bunes, 2012).

La primera diferencia entre ambos modelos se refiere a los valores como representaciones cognitivas. Schwartz (1992; 1994; 2006), siguiendo a Rokeach y desde una perspectiva sociocognitiva, ha desarrollado un modelo teórico que prioriza el carácter subjetivo de los valores, al entender que éstos son representaciones internas del sujeto inherentes a las necesidades humanas, transformándolas en metas que se organizan jerárquicamente y que, a su vez, se ven reflejadas en el comportamiento y las actitudes del individuo. Por otra parte, Hall (1995) subraya que los valores establecen la conexión entre el mundo interior y el mundo exterior de la persona. La realidad está compuesta por ambos mundos que se refuerzan entre sí conformando uno solo. Al asumir que la realidad se compone de estos mundos, Hall (1995) reconoce la naturaleza subjetiva y objetiva de los valores. Los valores tienen un papel mediador entre estas dos realidades, siendo el lenguaje la herramienta que facilita su aproximación. En este sentido, el lenguaje (tanto el escrito como el oral) es el vehículo que traduce el mundo interno y lo comunica al exterior y, a su vez, permite describir el mundo externo e interiorizarlo y hacerlo propio.

Tanto Schwartz como Hall-Tonna consideran en sus modelos los planteamientos de Rokeach (1973). Así, Schwartz parte en su propuesta de la línea de pensamiento de Rokeach, quién plantea que los valores son creencias duraderas de carácter prescriptivo o normativo que se estructuran de forma jerárquica y ordenada, en base a la relación de valor-contravalor establecida. Sin embargo, cabe señalar que en la reformulación del instrumento de Rokeach (RVS) para la evaluación de los valores, Schwartz propone una nueva escala de valores más amplia, más comprehensiva y menos prescriptiva (Boehnke, Dettenborn, Horstmann y Schwartz, 1994), donde los contravalores o valores negativos no tienen cabida pero donde, sin embargo, se propone una estructura de dos dimensiones en la que se observa la existencia de valores contrapuestos o incompatibles, que son la base de los conflictos psicológicos y sociales inherentes a la condición humana. Por ejemplo, como explica el propio Schwartz (1992; 1994), el pensamiento propio y la acción independiente (Autodirección y Estímulo) contrasta con la autorestricción sumisa, la conservación de las prácticas tradicionales y la protección de la estabilidad social (Conformidad, Seguridad y Tradición).

Por otra parte, Hall y Tonna parten de una perspectiva comprensiva del desarrollo humano, donde han reconocido la influencia de Rokeach, Maslow, Erikson o Kohlberg (Hall, Harari, Ledig y Tondow, 1986; Hall, 1995; Elexpuru y Medrano, 2002; Elexpuru y Bunes, 2008). De este modo, el modelo establece una relación entre la evolución de los valores y las etapas de la madurez de las personas, donde el crecimiento implica haber vivido e integrado los valores de las fases anteriores, alcanzando valores más complejos a medida que se avanza en las etapas del Mapa de valores de la teoría. Así, estos autores ofrecen un marco teórico-práctico que establece una interrelación entre los valores y el desarrollo humano.

El modelo HT se aproxima a los valores describiendo la realidad, sin establecer principios prescriptivos sobre lo que se debe o no se debe hacer, entendiéndolos como aquellos que se traducen verbalmente y, sobre todo, en la conducta (Elexpuru y Medrano, 2002). Este enfoque permite posicionarse ante los valores como fuente de desarrollo personal y social, ya que no determina valores “buenos” y “malos” (o contravalores), sino que establece combinaciones peculiares entre los valores que reflejan la forma de ver el mundo del individuo o la institución (Bunes y Elexpuru, 1994). Sin embargo, no todas las combinaciones de valores que se encuentran permiten avanzar a fases posteriores del desarrollo personal o institucional, sino que podrán favorecer o dificultar dicho crecimiento (Elexpuru y Medrano, 2002). Por ejemplo, Elexpuru y Yániz (2001), en relación al estilo de liderazgo en las organizaciones, señalan que un liderazgo con exceso de control, de paternalismo o de dejación de responsabilidades, dificulta el desarrollo de una auténtica cultura colaborativa y el ejercicio de la autonomía profesional e institucional. La identificación de los valores desde este punto de vista posibilita, por tanto, diseñar estrategias que permitan trazar el camino deseado, partiendo de la reflexión sobre el conjunto de valores que se está viviendo en el momento presente.

➤ **Tipología de los valores**

Tanto desde el modelo de Schwartz (Schwartz y Bilsky, 1987, 1990; Schwartz, 1992, 1994; Schwartz et al., 2001; Schwartz y Boehnke, 2004) como desde el de Hall-Tonna (Hall, Harari, Ledig y Tondow, 1986; Hall, 1995; 2000), se pretende desarrollar una teoría que permita abordar el contenido y la estructura universal de los valores. Es decir, ambos modelos reconocen la universalidad de los valores humanos, aunque para ello parten de bases distintas; por un lado, Schwartz reconoce 10 tipos motivacionales a partir de tres necesidades universales básicas y, por otra parte, Hall-Tonna entiende que los valores corresponden a experiencias universales que se recogen en las 125 palabras-valor identificadas, que se distribuyen en cuatro fases de desarrollo, que son progresivamente más complejas y responden a la evolución de las preocupaciones, ambiciones, intereses, inquietudes y deseos humanos (Elexpuru y Medrano, 2002). En este sentido, los dos modelos han sido probados en contextos transculturales diversos.

Sin embargo, ambos modelos asumen que se dan diferencias entre los individuos y entre las culturas a la hora de otorgar a los valores una importancia relativa, pudiendo darse así un sin fin de jerarquías de valores únicas. Es fundamental para la comprensión de estos modelos asumir la influencia que tiene en el sujeto el contexto en el que se desenvuelve, ya que los valores son también reflejo de la cultura y la sociedad en la que se vive. Esta característica se ve reflejada a lo largo de ambos modelos.

Schwartz se aproxima a los valores no sólo como orientaciones personales que guían el comportamiento, sino entendiéndolos también como un reflejo de las expresiones culturales. Así, la mayoría de sus estudios han centrado la atención en establecer las diferencias en cuanto a los valores presentes en diversas sociedades (Schwartz, 1992, 1994; Schwartz y Boehnke 2004). El autor (1992) señala que al considerar los valores como metas, estos pueden representar un interés individual (logro, poder, autodirección, hedonismo, estimulación), colectivo (seguridad, conformidad, tradición) o mixto (universalidad, benevolencia). Esta dimensión influye sistemáticamente en la importancia que los individuos o grupos otorgan a los distintos valores, donde el individuo y la sociedad se interrelacionan e influyen mutuamente.

En esta línea, Hall (1995) afirma que el sujeto vive simultáneamente dos mundos; el mundo interno, vinculado con los valores personales, y el mundo externo, con el que el individuo se relaciona en su vida. Los valores abarcan, por tanto, dos dimensiones: la personal y la social. La teoría HT entiende que los valores son el nexo entre la realidad personal y la realidad social, las cuales están interrelacionadas. Este aspecto se refleja en la estructura de valores HT a través de las etapas de cada fase, donde las etapas impares hacen referencia a los valores personales y las etapas pares a los valores institucionales o sociales. El modelo HT considera que la integración de las dos etapas es clave para avanzar en las fases del desarrollo humano; es necesario acumular experiencias propias y, a su vez, recibir un refuerzo positivo de las instituciones con las que se está en relación. Cuanto más se avance en los valores, mayor será la complejidad de éstos, y, a su vez, mayor será la integración entre lo personal y lo institucional.

Por otra parte, siguiendo a Rokeach (1973), Schwartz agrupa los valores en función de su carácter terminal o instrumental. Los primeros se refieren a los objetivos deseados, es decir, son los valores meta y se expresan mediante un sustantivo. En cuanto a los segundos, son aquellos que representan los modos de comportamiento, y se declaran a través de adjetivos. En esta línea, Hall-Tonna distingue en cada etapa entre los valores meta y los valores medio. Los valores meta son los objetivos a medio y largo plazo que permanecen a lo largo de la vida y que se construyen unos sobre otros. Por otro lado, los valores medio son herramientas que permiten alcanzar los valores meta.

Se observa en estas clasificaciones de los valores propuestas por Schwartz y Hall-Tonna un grado de similitud que puede servir como guía para buscar una posible complementariedad entre ambos modelos.

➤ Estructura de los valores

Ambos modelos presentan distintos criterios de análisis de los valores, que tienen su origen en la manera particular de entenderlos y que se refleja en la relación dinámica que establecen entre ellos.

Desde la teoría de Schwartz se analizan las relaciones de conflicto y compatibilidad que se dan entre los 10 tipos motivacionales identificados. Por otro lado, desde el modelo HT se establece la relación de los 125 valores en referencia a las fases del desarrollo humano, de las cuales cada una pertenece a una visión del mundo y a un grado de conciencia respecto al mismo.

El modelo de Schwartz (1992, 1994, 2005) entiende la estructura de los valores en base a sus similitudes y diferencias y a su relación de compatibilidad o conflicto. Así, propone una estructura bidimensional compuesta por cuatro tipos motivacionales de orden superior: *Autotrascendencia* (universalismo y benevolencia), *Autopromoción* (logro y poder), *Conservación* (tradición, seguridad y conformidad) y *Apertura al Cambio* (autodirección, estímulo y hedonismo). Como se ha observado en el apartado dedicado al modelo de Schwartz (*véase apartado 2.2*), estos cuatro polos presentan relaciones de conflicto o compatibilidad entre sí en base al interés motivacional que los origina, formando un continuo de motivaciones relacionadas que da lugar a una estructura circular, donde los valores en conflicto se sitúan en direcciones opuestas desde el centro, y los valores compatibles se encuentran próximos en el círculo. Desde este modelo se defiende que ésta organización estructural de los valores refleja el grado en el que otorgar al mismo tiempo una alta prioridad a dimensiones diferentes es motivacionalmente compatible o contradictorio.

En cuanto al modelo HT, los 125 valores identificados se distribuyen a lo largo de un Mapa de Valores, donde se establecen cuatro fases del desarrollo humano: *Supervivencia*, *Pertenencia*, *Iniciativa personal* e *Interdependencia*. Estas fases se han explicado en el apartado correspondiente a la teoría HT (*véase apartado 2.3*). Cada una de las cuatro fases representa una determinada manera de ver e interpretar el mundo, que conlleva un diferente nivel de conciencia sobre el mismo. Las fases, con sus respectivos valores, son progresivas y evolucionan desde una primera fase focalizada en la supervivencia, con una visión del mundo centrada en el “yo”, hasta una cuarta fase en la que se adquiere una visión global del mundo. En este sentido, muchos de los valores a los que el modelo Hall-Tonna hace referencia, no son sino “versiones”, más o menos complejas de un mismo valor (Elexpuru y Medrano, 1995).

Se ha señalado que estas fases del desarrollo humano son progresivas, lo cual no significa que su evolución se produzca de manera lineal o cronológica, sino que es una estructura cíclica, que permite avanzar y retroceder en dichas fases. De este modo, al contrario que en el modelo de Schwartz, Hall y Tonna no establecen valores contrapuestos, sino combinaciones peculiares de valores que pueden favorecer el crecimiento o provocar el conflicto. En este sentido, tanto para el crecimiento personal como para el institucional, debe existir una determinada correspondencia entre la fase del desarrollo de valores en que se halla el individuo y la fase en que se encuentran las organizaciones en las que participa. Por ejemplo, “el conflicto se genera si los componentes de la organización, o una parte de los mismos, se encuentran en una etapa de auto-iniciativa dentro de la fase tres, mientras que la institución funciona con valores de la fase dos, como control, deber, obligación, racionalidad, trabajo, etc.” (Elexpuru y Yániz, 2001, pág. 87). De este modo, Hall (1995, 2006) presenta un modelo holístico, ofreciendo una perspectiva global para abordar las relaciones dinámicas entre los valores y el desarrollo humano e institucional o social. Desde esta perspectiva, los valores se clasifican de manera globalizadora, donde no cabe la posibilidad de interpretarlos de manera aislada, sino desde un marco más amplio en el que todos los elementos constituyen una totalidad.

En definitiva, mientras Schwartz establece una estructura de los valores humanos basándose en la relación de compatibilidad u oposición que éstos mantienen entre sí respecto a su interés motivacional, el modelo HT se refiere a los valores desde el marco del desarrollo humano, en relación a aquellas combinaciones de valores que favorecen el crecimiento frente a aquellas que lo previenen y pueden ser motivo de conflicto para la persona o para la sociedad.

➤ **El contenido de los valores**

En cuanto al contenido psicológico de los valores, los dos modelos presentan diferencias que radican en la perspectiva desde la que cada uno se aproxima al estudio de los mismos.

Por un lado, Schwartz (1992, 1994, 2005, 2006) señala que los valores tienen origen en tres necesidades universales básicas (las necesidades biológicas básicas, las de interacción social y las de supervivencia y bienestar de los grupos) de las que deriva diez tipos de dominios motivacionales: logro, benevolencia, poder, universalismo, autodirección, hedonismo, tradición, seguridad, conformidad y estimulación. Cada tipo motivacional está, a su vez, compuesto por una serie de valores específicos (un total de 56) que se reflejan en los ítems del instrumento (SVS) diseñado para su medición.

Por otra parte, el modelo HT plantea el desarrollo humano basándolo en los valores. Estos autores tratan así de relacionar de forma específica los valores con distintas etapas de madurez de la persona, vinculando el crecimiento personal, social y moral del sujeto con el avance en las etapas del Mapa de valores del modelo. De este modo, Hall-Tonna entienden que los valores se construyen unos sobre otros a través de las experiencias vividas. Por tanto, desde este modelo el concepto valor no solo se aborda desde su manifestación en la conducta, sino también a través de experiencias universales codificadas en un repertorio de palabras-valor (Bunes, 2012). Estas palabras especiales del lenguaje denominadas valores son, de este modo, los motivadores básicos de la conducta humana.

Schwartz (1992, 1994, 2005) señala que los 10 tipos motivacionales básicos que propone cubren las distintas categorías halladas en las teorías previas sobre valores, así como todos los valores reconocidos en las distintas culturas a lo largo del mundo, ya que es posible clasificarlos en uno de los diez tipos de motivación de su modelo. Por tanto, puede considerarse que las fases y etapas identificadas por Hall-Tonna, de las que también se ha comprobado su carácter universal, pueden relacionarse con los 10 tipos motivacionales de la teoría de Schwartz.

Poblete (2000) realizó un estudio para la selección de personal docente universitario, como parte de un proyecto que buscaba definir y desarrollar las líneas a seguir en la actuación universitaria. El autor llevó a cabo su investigación con el Inventario HT-39, una adaptación del Inventario original elaborado por Hall en 1996. El autor comparó el modelo de HT-39 con varios instrumentos para la medición de valores, entre ellos, con el Cuestionario de Valores de Schwartz (SVS). Al comparar los resultados de los dos instrumentos, concluyó que 24 de los 39

valores del HT-39 tenían correspondencia con los diez tipos motivacionales propuestos por Schwartz. Por otra parte, Poblete indicó que no había encontrado ninguna correlación entre la primera etapa del modelo HT y los dominios motivacionales de Schwartz. Sin embargo, desde la presente investigación se entiende que, al relacionar los valores con las fases y etapas del desarrollo humano, el modelo HT parte de las necesidades básicas, que van evolucionando en cada una de las etapas y fases, construyéndose unos sobre otros hasta alcanzar una madurez personal, emocional y social. De este modo, la primera fase del modelo HT hace referencia a las necesidades básicas que han de satisfacer los individuos y los grupos para poder avanzar en su crecimiento.

Esta tesis doctoral supone un nuevo aporte al analizar los valores que perciben los adolescentes en sus personajes televisivos favoritos desde los modelos de Schwartz y Hall-Tonna. Para ello, se plantea la necesidad de explorar la posible complementariedad entre ambos modelos, que favorezca la posterior discusión en el marco empírico de la investigación, y el avance en el estudio de los valores. Se parte del supuesto de que se dan las siguientes relaciones de correspondencia teórica entre los valores de ambos modelos:

Tabla 14

Posible correspondencia teórica entre los modelos de HT y Schwartz

FASES HT	TIPO MOTIVACIONAL DE SCHWARTZ
Fase I	Seguridad
Fase II	Benevolencia Tradición Conformidad Poder Logro Hedonismo
Fase III	Estímulo Autodirección
Fase IV	Universalismo

Fuente: Elaboración propia.

En la fase 1 (*Supervivencia*) del modelo HT, el sujeto se siente indefenso ante un mundo abrumador sobre el cuál no tiene control y del que tiene que protegerse. De este modo, los valores en esta primera fase hacen referencia a la satisfacción de las necesidades básicas y están relacionados con el bienestar y la protección personal, desarrollando destrezas que aseguran la supervivencia, el autocontrol y la seguridad, reflejado en valores como *Autopreservación, Supervivencia, Seguridad o Propiedad/Control*. De este modo, se puede establecer una relación entre esta fase y el tipo motivacional *Seguridad* del modelo de Schwartz. Este valor, que se sitúa en la dimensión *Conservación* y sirve tanto a intereses individuales como colectivos, se refiere a la búsqueda de la armonía y estabilidad de la sociedad, de sus relaciones y de uno mismo, con valores específicos como la seguridad de la familia y la nación, el orden social, limpieza o la reciprocidad de los favores.

En la fase 2 (*Pertenencia*) del modelo HT, el sujeto percibe el mundo como un problema al que debe enfrentarse. Adquiere especial relevancia la pertenencia, y se busca el éxito a través de la aceptación y la aprobación de otras personas. Para obtener el reconocimiento social, la persona se preocupa por respetar las normas y las reglas del grupo dominante o de la sociedad. Para tener éxito y alcanzar un status de prestigio social, también es importante adquirir confianza en uno mismo y demostrar la propia competencia y el logro personal así como contribuir al éxito del grupo. Por tanto, las necesidades que predominan en esta segunda fase son la aceptación, la aprobación y el logro. Los valores que se encuentran esta fase son, por ejemplo, *Familia/Pertenecer, Amistad/Pertenecer, Apoyo/Semejantes, Cortesía/Hospitalidad, Obediencia, Control/Orden/Disciplina, Tradición, Creencia/Filosofía, Deber/Obligación, Competencia/Confianza, Prestigio/ Poder, Trabajo/Labor, Logro/Éxito o Productividad*. En este sentido, respecto a la relevancia que adquiere la pertenencia en la segunda fase del modelo HT, se aprecia una relación con el tipo motivacional *Benevolencia* de Schwartz. Este valor, perteneciente a la dimensión *Autotrascendencia* y con una orientación colectiva, hace referencia a la preservación y mejora del bienestar de las personas cercanas a uno, con valores específicos como ser atento, honesto, perdonador, leal, responsable, amistad verdadera o amor maduro. Así mismo, en la fase 2 del modelo HT, para obtener el reconocimiento social, la persona se preocupa por respetar las normas y las tradiciones, lo que puede relacionarse con el valor

Tradición del modelo de Schwartz, situado en la dimensión *Conservación* y con un carácter colectivista, que se refiere al respeto, la dedicación y la aceptación de las costumbres e ideas que la cultura o la religión proporcionan al sujeto, con valores específicos como ser humilde, aceptar mi parte en la vida, devoto y moderado o tener respeto por la tradición. En la misma línea, se establece una relación entre la fase 2 del modelo HT y el tipo motivacional *Conformidad* de Schwartz, que también se sitúa en la dimensión *Conservación* y tiene una orientación colectivista, y se refiere a la restricción de acciones, inclinaciones e impulsos que puedan alterar o dañar a otros o trasgredir las expectativas de las normas sociales, con valores específicos como la cortesía, la obediencia, la autodisciplina y honrar a los padres y a los mayores. Por otra parte, en relación al éxito y el reconocimiento social que se buscan en la fase 2 del modelo HT, se puede establecer un vínculo con el tipo motivacional *Poder* del modelo de Schwartz. Este valor, que se sitúa en la dimensión *Autopromoción* y tiene un carácter individualista, se define cómo conseguir un status de logro o prestigio social, controlando las personas y los recursos, e incluye valores específicos como poder social, autoridad, riqueza, reconocimiento social o preservación de la imagen pública. En esta misma línea se encuentra también el tipo motivacional *Logro* de Schwartz, que se posiciona junto al valor *Poder* en la dimensión *Autopromoción*, manteniendo una orientación individualista, e implica la búsqueda del éxito personal a través de la demostración de la competencia en base a los estándares sociales, con valores específicos como éxito, capacidad, ambición, influencia, inteligencia o respeto a sí mismo. Por último, hay que señalar que el valor *Diversión/Recreo* de la etapa 4 puede relacionarse con el valor *Hedonismo* del modelo de Schwartz, que se conceptualiza dentro de la dimensión *Apertura al cambio*, tiene una orientación individualista, y se refiere a la búsqueda del placer o gratificación personal, con valores específicos como placer o disfrutar de la vida. Así mismo, puede considerarse que el valor *Hedonismo* se relaciona con la fase 1 del modelo de HT, ya que, como se ha indicado previamente, en la primera fase del modelo HT el sujeto centra en la satisfacción de las necesidades básicas, buscando, entre otros, el placer personal, lo que se ve en valores como *Deleite Físico*, *Placer Sensorial* o *Afecto Físico*.

En la fase 3 (*Iniciativa personal*) del modelo HT, el mundo se concibe como un proyecto creativo en el que uno debe participar. El sujeto busca la autonomía y comienza a actuar de manera independiente y de acuerdo con sus propias iniciativas y, para evolucionar paulatinamente hacia la colaboración interpersonal e interinstitucional. En esta fase el control y la noción de autoridad se desplazan hacia el interior. La persona busca su papel creativo en la sociedad y desarrolla una perspectiva más global de sí mismo, con una visión del mundo más autodirigida que favorezca el desarrollo de la sociedad. Todo esto se refleja en valores como *Expresividad/Libertad*, *Independencia*, *Decisión/Iniciativa*, *Ser uno mismo*, *Búsqueda/Significado/Esperanza*, *Creatividad* o *Colaboración*. De este modo, se puede establecer una relación entre fase 3 del modelo HT y el tipo motivacional *Estímulo* de Schwartz. Este valor, situado dentro de la dimensión mayor de *Apertura al cambio*, es de orientación individualista y se define como la búsqueda de emoción, novedad y desafío en la vida, con valores específicos como el atrevimiento y una vida variada o excitada. En esta misma línea, también se puede encontrar una relación entre la fase 3 del modelo HT y el valor *Autodirección* del modelo de Schwartz, que se posiciona junto al anterior en la dimensión *Apertura al Cambio*. Este valor tiene un carácter individualista y se refiere a la independencia en el pensamiento y en la acción, desarrollando la creación y la exploración, y se concreta en valores específicos como creatividad, libertad, independencia, curiosidad, elección de los propios objetivos o respeto a sí mismo.

En la fase 4 (*Interdependencia*) del modelo HT el mundo se concibe como un misterio por el que preocuparse y en el que participar de forma activa. Se trata de una visión del mundo donde las preocupaciones son globales y universales. La persona actúa con la conciencia de que es parte de un “nosotros”. El sujeto busca experimentar la armonía tanto personal como en relación con otras personas y los sistemas, para lo que participa activamente en el cambio social y en la construcción de un planeta en armonía, a través de la colaboración y la acción colectiva y buscando comprender las interrelaciones entre las partes. Así, se encuentran valores como *Verdad/Sabiduría*, *Interdependencia*, *Sinergia*, *Derechos Humanos* o *Justicia Mundial Ecoridad*. De este modo, se considera que la fase 4 del modelo HT se relaciona con el valor *Universalismo* de Schwartz, que se sitúa en la dimensión *Autotrascendencia* y que sirve tanto a intereses colectivistas como

individualistas. Este valor se refiere a búsqueda del bienestar de todas las personas y de la naturaleza, trascendiendo los propios intereses, subrayando el entendimiento, la apreciación o la tolerancia, y se detalla en valores específicos como mente abierta, sabiduría, justicia social, igualdad, un mundo en paz, un mundo de belleza, la unión con la naturaleza o la protección del medio ambiente.

2.4.2. Marco Metodológico: diferencias y semejanzas entre Schwartz y Hall-Tonna

Los valores pueden ser medidos de varias maneras. Siguiendo a Cheng y Fleischmann (2010), una vía común para medir los valores es encuestar a los individuos sobre como ordenarían o evaluarían la importancia relativa de los ítems en una lista de valores concreta. Esto exige a los investigadores categorizar los valores en tipos particulares, que permiten integrar los inventarios de valor en pruebas empíricas. Por otro parte, estos autores proponen también el análisis de contenido como una aproximación eficaz para estudiar los valores, ya que ofrecen un análisis discreto de la información registrada (discursos o testimonios), en el que los datos textuales son clasificados en un esquema de codificación por los investigadores. Fleischmann, Oard, Cheng, Wang y Ishita (2009, cit. en Cheng y Fleischmann, 2010) señalan que con esta última técnica los codificadores pueden identificar los valores que un sujeto expresa consciente o inconscientemente en el texto, mientras que puede no querer expresarlos en una encuesta.

En esta línea, Vera Martínez (2001), señala que en la actualidad existen tres formas básicas para medir los valores: a) La observación, que realiza inferencias sobre los comportamientos observables de las personas; b) La entrevista, donde los sujetos comunican directamente los valores que subyacen en su conducta; y c) cuestionarios o listas, donde los sujetos deben valorar y posicionarse frente a unos estímulos determinados. Respecto a la observación, varios autores sostienen que no es un método apropiado, ya que la información es difícil de registrar y categorizar y además, está influenciada por la mirada del observador (Rokeach, 1973; Hechter, 1993; Hall, 1995). Respecto a la segunda opción, la entrevista, Vera Martínez (2001) señala que puede presentar dificultades para las personas a la hora de expresar los valores humanos en palabras y a su vez, para el entrevistador en el momento de interpretarlos. En cuanto a la tercera alternativa, la encuesta, es

la más utilizada para la investigación sobre valores, ya que presenta un formato útil y sencillo de aplicar. Este método permite trabajar con gran cantidad de información y facilita la estructuración de los datos. Sin embargo, puede presentar problemas ya que, al establecer una formulación predeterminada de los elementos, puede que éstos se interpreten de manera diferente por los participantes o que no se adecuen a los diferentes contextos y situaciones. Chippendale (2006) va más allá y señala que, al tratar de medir los valores a través de unos ítems predeterminados, se están limitando las opciones e imponiendo prejuicios sobre las opciones personales. Desde esta perspectiva, el modelo HT supone una importante aportación, al abordar los valores desde el desarrollo humano, en términos de prioridades y tratando de evitar emitir juicios al respecto.

Los modelos seleccionados presentan distintos instrumentos para la identificación de valores, bien a través de las respuestas individuales a un cuestionario (en ambos modelos) o, en el caso HT, también a través del análisis de documentos basado en el lenguaje utilizado en su redacción. En los cuestionarios de Schwartz (SVS, PVQ-40, PVQ-21), se observa que el autor refleja su concepción teórica en la metodología utilizada para medir los valores, al evaluarlos en base a los objetivos motivacionales que persiguen las personas. La información que se obtiene señala la compatibilidad o incompatibilidad de los valores que se priorizan, así como la relación dinámica entre ellos. En cuanto al modelo HT, en los Inventarios el encuestado tiene que priorizar ante las cuatro opciones de respuesta dadas en cada pregunta, es decir, tiene que elegir la opción que mejor refleja cómo se ve el sujeto a sí mismo o cómo actúa. Por otra parte, el análisis de documentos HT permite identificar los valores que el sujeto expresa, consciente o inconscientemente, en el texto, y que pueden no ser reflejados a través de las respuestas al Inventario. Como resultado de la aplicación de los instrumentos HT, se obtienen los perfiles que traducen toda la complejidad de los valores en información práctica y comprensible, ofreciendo unas guías para la reflexión.

La revisión bibliográfica realizada en este capítulo recoge varios inventarios de valores, de los cuales la mayoría están diseñados como encuesta, aunque existen también trabajos basados en el análisis de documentos (Elexpuru y Medrano, 2002; Bunes, 2012; Villa y Elexpuru, 1994). La presente investigación parte de los

modelos analizados a lo largo del presente capítulo, los cuales pueden ofrecer la posibilidad de interrelacionar los dos métodos para la identificación de valores. En este sentido, se plantea explorar si un tipo de respuesta enriquece a la otra, y si la lectura conjunta de los resultados hallados a través de ambos modelos proporciona una información más completa y clara sobre los valores que perciben los adolescentes estudiados del medio televisivo.

2.5. SÍNTESIS

En el presente capítulo se han recogido en primer lugar las definiciones propuestas por distintos autores del concepto “valor” así como diversos instrumentos diseñados para su medición. Esta revisión bibliográfica ha llevado a considerar la adecuación de los modelos de Schwartz y Hall-Tonna para trabajar los valores en el contexto educativo. Hacer los valores explícitos permite reflexionar sobre ellos, pudiendo trabajarlos de manera compartida con los demás. En este sentido, los dos modelos seleccionados cuentan con una definición operativa de los valores, dotándolos de un significado que hace comprensibles estos términos que resultan abstractos. De esta manera, los dos modelos facilitan la identificación de los valores, favoreciendo su posterior desarrollo.

De este modo, se han expuesto a lo largo de este capítulo los dos modelos que guiarán el estudio empírico de la presente tesis doctoral, atendiendo a sus fundamentos teóricos, a la tipología y la organización de valores que proponen y a los distintos instrumentos desarrollados para la identificación de los valores (*véase apartados 2.2. y 2.3*). En esta revisión, se ha comprobado que tanto el modelo de Schwartz como el de Hall-Tonna presentan una base teórica y conceptual sólida y que, a su vez, existen evidencias empíricas que subrayan la contribución de estos modelos a la identificación de valores. En este sentido, se han presentado a lo largo de los apartados dedicados a cada uno de los modelos diversos estudios que ponen de relieve la adecuación y validez de estos modelos y sus instrumentos para trabajar en la identificación y el desarrollo de valores.

Posteriormente, se ha realizado una comparación entre las diferencias y las semejanzas halladas entre los modelos de Schwartz y HT. En esta tesis se analizan los valores que perciben los adolescentes en su personaje de ficción seriada favorito a través de ambos modelos, para explorar si la interpretación conjunta de sus resultados permite obtener una mayor comprensión del fenómeno estudiado. Así, la comparación entre ambos modelos llevada a cabo en este capítulo ofrece una primera aproximación a su posible complementariedad y aplicación práctica. Conceptualmente, los dos modelos presentan la posibilidad de complementarse, al entender los valores como guías que orientan la vida de las personas y de las instituciones. Además, ambos ofrecen una interesante visión acerca de cómo operan y se originan los valores en el ser humano, estableciendo una conexión entre las personas y el contexto y las instituciones sociales con las que se relacionan cotidianamente. En cuanto a la tipología de valores y su organización, ambos modelos presentan similitudes, pero existen también diferencias que, sin embargo, no los hacen incompatibles, sino que más bien, se enriquecen mutuamente. Metodológicamente presentan propuestas distintas, resultando esto un aspecto enriquecedor para la recogida y el análisis de la información en mayor profundidad.

El mundo de los valores es un mundo complejo. Los dos modelos presentados permiten aproximarse y comprender dicha realidad abstracta. La posible complementariedad que se ha tratado de explorar entre ambos modelos, pretende avanzar hacia una mayor comprensión de los valores. El esfuerzo aquí realizado es una primera aproximación a los valores desde ambas perspectivas, cuyas implicaciones pueden ser de interés para futuras investigaciones en torno a los valores.

Televisión, adolescentes y desarrollo de valores

3.1. PERFIL DE CONSUMO TELEVISIVO ADOLESCENTE

- 3.1.1. La televisión en la era multipantalla**
- 3.1.2. Hábitos de consumo televisivo adolescente**
- 3.1.3. Gustos y preferencias en el consumo televisivo adolescente**

3.2. LOS PERSONAJES DE LAS SERIES DE FICCIÓN

- 3.2.1. Motivos de elección del personaje**
- 3.2.2. Identificación con el personaje**

3.3. ADOLESCENTES, TELEVISIÓN Y VALORES

- 3.3.1. Los valores de los adolescentes españoles hoy**
- 3.3.2. Televisión y desarrollo valores**

3.4. SÍNTESIS

CAPÍTULO 3. TELEVISIÓN, ADOLESCENTES Y DESARROLLO DE VALORES

En el presente capítulo se recogen los estudios previos hallados en relación al tema que ocupa la presente investigación. El interés de este estudio es conocer las preferencias de los adolescentes en torno a los personajes televisivos de ficción seriada e identificar los valores que perciben de dichas figuras simbólicas. Así, se indaga la relación que los adolescentes mantienen con el medio televisivo y, más concretamente, con los personajes de las series, para, a partir de este conocimiento, ahondar en los valores que perciben e interpretan de los mismos.

En primer lugar se realiza una aproximación al perfil de consumo televisivo de los adolescentes de hoy. Hay que enmarcar el medio televisivo en la era multipantalla actual para comprender los cambios que se han producido en el consumo y el visionado de los más jóvenes. A continuación, se realiza un repaso por los hábitos de consumo televisivo de los adolescentes así como por sus gustos y preferencias respecto al medio, considerando algunos estudios que se han ocupado de indagar sus posibles efectos en estos jóvenes.

En el segundo apartado se abordan las preferencias de los adolescentes sobre los personajes de las series televisivas a través de los distintos trabajos que han ahondado en este tema de estudio. Estos personajes se constituyen como modelos de identificación y comparación que pueden repercutir en la construcción de sus valores, creencias o actitudes (Hoffner y Buchanan, 2005; Montero, 2006; Medrano, Cortés y Palacios, 2009; Medrano y Martínez de Morentín, 2012; Lacalle, 2013; entre otros).

En el último apartado, se recogen una serie de trabajos que exploran los valores de los adolescentes de hoy, así como los valores transmitidos por la televisión y los valores que percibe la audiencia adolescente de dicho medio. Este punto permite comprender el estado actual de la investigación en torno al impacto de la televisión en la formación de los valores de los más jóvenes.

3.1. PERFIL DE CONSUMO TELEVISIVO ADOLESCENTE

La relación entre los adolescentes y la televisión se ha convertido en el centro de atención de las investigaciones en torno a los medios de comunicación de masas a lo largo de las últimas décadas, ya que este medio se ha constituido como el preferido entre la población juvenil y, a su vez, los jóvenes constituyen un importante grupo de consumidores para las empresas del sector. Así, el presente apartado aborda el lugar y tiempo que ocupa la televisión en la vida de los y las adolescentes, analizando sus hábitos de consumo, y sus gustos y preferencias en cuanto a los contenidos emitidos por el medio.

3.1.1. La televisión en la era multipantalla

Las últimas generaciones de jóvenes han nacido inmersas en una sociedad totalmente imbuida en el mundo de los medios de comunicación y consumen cada día productos mediáticos provenientes de múltiples pantallas (televisores, ordenadores, móviles,...) y producidos en ámbitos y contextos muy diversos. En este entorno multimediático donde se encuentran cada vez más productos de circulación global, estos jóvenes son usuarios multitaskers, propensos a un consumo mediático autónomo e independiente respecto al resto de la familia (Fedele y García-Muñoz, 2010). La revolución tecnológica ha traído consigo una multiplicación, tanto cuantitativa como cualitativa, en las pantallas y contenidos mediáticos, lo cual ha repercutido en las formas de consumir y relacionarse con los distintos medios, tal y como se detalla a continuación.

En la actualidad los estudios revelan que los adolescentes han modificado sus dietas mediáticas, aumentando el consumo de Internet en detrimento del televisivo (Instituto Nacional de Estadística, 2009). Las investigaciones señalan un descenso significativo en el visionado televisivo de la población entre 14 y 25 años en las últimas décadas, pasando de un 20% en 1995 a un 6,5% en 2011, según los estudios de Nielsen, Kantar Media y el Estudio General de Medios de los años 2009, 2010 y 2011, citados en la investigación de OCENDI (2012). Sin embargo, este descenso en el visionado televisivo no viene a significar un menor consumo de sus contenidos, sino una televisión diferente, que se vale de las nuevas tecnologías

para renovarse y promover nuevas formas de interacción con la audiencia, así como para ofrecer sus contenidos de una manera global y atemporal. Es decir, la proliferación de nuevas formas de comunicación mediática no ha traído la “muerte” de la televisión, sino “una reestructuración en las relaciones establecidas entre los medios ya existentes” (Maestre Pérez, 2004).

Televisión e Internet se han unido para ofrecer a la audiencia nuevas pantallas y soportes como los ordenadores, los móviles o las tablets, a través de los que acceder a los contenidos televisivos. Es decir, la aparición de los nuevos medios, ha servido fortalecido las relaciones con la pequeña pantalla, ya que, los contenidos televisivos son ahora consumidos mediante Internet y se han amplificado las posibilidades comunicativas ya existentes (Pindado, 2009). Como señala Morduchowicz (2008) los medios no se desplazan entre sí, sino que se complementan. Los datos del estudio de Orange (2011) reflejan esta dinámica: el 31% de los usuarios de tablets ven la televisión directamente en este dispositivo y un 50% de ellos son menores de 35 años. Los resultados de la investigación “La televisión: tradicional vs online” (AIMC, 2012) corroboran esta tendencia: un 28% de los casos estudiados afirmó haber disminuido su consumo televisivo tradicional por hacerlo a través de Internet.

El auge de Internet y las nuevas tecnologías ha traído consigo nuevas formas de consumo mediático, donde las características principales son la accesibilidad y la interactividad. Ante este escenario, los medios tradicionales no sólo conviven con las nuevas tecnologías (Internet, telefonía móvil,...) sino que además se han adaptado a los nuevos tiempos y ofrecen nuevas formas de interacción con la audiencia. Así, con la multiplicidad de las pantallas y los formatos audiovisuales los jóvenes tienen la posibilidad de acceder a los distintos contenidos televisivos sin limitaciones de lugar o tiempo, lo cual ha generado un consumo más individual y selectivo (Bringué y Sádaba, 2009), sin la mediación de la familia ni otros agentes que puedan favorecer la lectura crítica del visionado. Así, se hace referencia a este nuevo concepto de consumo televisivo con la denominada “Triple A”: *anytime, anywhere, anyway* (Arranz Esteban, 2011), resaltando la idea de que el visionado se produce de una manera más personalizada.

La tendencia general muestra así que las generaciones más jóvenes están modificando sus hábitos de consumo mediático en relación con las nuevas tecnologías, mostrando su preferencia por los dispositivos portables que les permiten compartir con su entorno gustos, contenidos y experiencias (López Vidales y Gómez Rubio, 2012). En este entorno multimediático y portable, la televisión sigue manteniéndose como el medio hegemónico, también entre los más jóvenes (Bringué y Sádaba, 2009; López, González y Medina de la Viña, 2011; Masanet, Medina-Bravo y Ferrés, 2012; Callejo, 2013).

Tabla 15

Consumo de medios según grupos de edad

% Impacto	GRUPOS DE EDAD	
	14 a 19	20 a 24
Televisión	88,8	86,2
Revistas	66,1	63,6
Internet	49,6	47,9
Radio	45,6	55,7
Diarios	33,6	44,6
Suplementos	17,3	19,7
Cine	8,1	9,4

Fuente: AIMC, 2008.

Por tanto, lejos de lo que pueda creerse, el público no ha dejado de ver la TV y sigue siendo el medio de comunicación elegido por la mayoría para entretenerse (López et al., 2011). Una vez abordada la situación del medio televisivo en la actual sociedad multipantalla, se procede a realizar una primera aproximación a los hábitos de consumo que tienen los adolescentes en torno a dicho medio.

3.1.2. Hábitos de consumo televisivo adolescente

Los estudios previos (García Muñoz, 1997; López Vidales, Martín Pérez y González Conde; Del Río, Álvarez y Del Río, 2004; Medrano, Palacios y Aierbe, 2007; Medrano, Aierbe y Palacios, 2010, Bermejo, 2012) en torno al consumo televisivo de los más jóvenes señalan tres ideas básicas respecto al mismo: el elevado número de horas dedicado a la televisión, la tendencia a ver la televisión en horario “prime time” (de 21 a 24 horas) y su preferencia por programas de ficción y entretenimiento.

En cuanto al tiempo de consumo televisivo, diversos estudios han comprobado que ver la televisión es la actividad predominante en la infancia, por encima incluso del tiempo que pasan en la escuela o hablan con sus padres (Pasquier, 1996; Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 2003; Cánovas y Sahuquillo, 2008). Este consumo desciende en la adolescencia, complementándose con la realización de otras actividades, como estar con sus amigos (Del Río, Álvarez y Del Río, 2004). Así, Medrano, Aierbe y Palacios resumen de este modo la evolución del visionado televisivo, que se relaciona con las capacidades cognitivas y los diferentes eventos propios de la edad:

“En relación con la edad, el patrón de visionado de acuerdo a la revisión de la bibliografía, va aumentando desde la enseñanza infantil hasta la primaria, tiempo en que decrece hasta que se vuelve a producir un pico en la pubertad y comienzo de la adolescencia para volver a descender al final de la misma” (2010, pág. 549).

El estudio realizado por Gabelas (2005) en el contexto español, mostró que los adolescentes ven la televisión una media de tres horas y media diarias. Bermejo y Núñez (2008) indican que los jóvenes españoles de 15 a 24 años dedican una media de 19 horas y 15 minutos semanales al consumo televisivo. Los datos proporcionados por Barlovento Comunicación (2011) encuentran un menor consumo y señalan que los jóvenes españoles entre los 13 y los 24 años vieron la televisión 148 minutos diarios a lo largo del año 2011. En esta misma línea, los adolescentes vascos afirman ver la televisión 2h y 20 minutos al día, consumo que aumenta los fines de semana hasta alrededor de 4 horas (Medrano, Palacios y Aierbe, 2007; Medrano, Aierbe y Orejudo, 2009; Medrano, Aierbe y Palacios, 2010).

Rodríguez, Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín (2013) en un estudio transcultural con 1238 sujetos de 8 contextos diferentes (tres contextos españoles, cuatro latinoamericanos y uno irlandés) encuentran que los adolescentes ven la televisión una media de tres horas los días laborables (3,33), aumentando ligeramente los fines de semana (3,46). Este estudio concluye también que los adolescentes vascos son los que menos televisión consumen de los 8 contextos estudiados (2,45 entre semana y 2,87 los fines de semana).

En esta línea, en el contexto latinoamericano, Bringué y Sádaba (2009) hallan en una muestra de casi 21.000 adolescentes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela, que estos consumen en torno a dos y tres horas diarias de televisión. Esta misma tendencia es hallada por Morduchowicz (2008) en una muestra con adolescentes argentinos, donde el 62% de los encuestados afirma ver la televisión entre 2 y 3 horas al día. Marinello (2004) también comprueba en un estudio llevado a cabo con adolescentes americanos, que estos ven una media de 21 horas a la semana la televisión. Sin embargo, Kuntsche, et al. (2006) en una muestra compuesta por jóvenes pertenecientes a diferentes países (Canadá, Estonia, Israel, Letonia, Macedonia, Polonia, Portugal y Estados Unidos) señalan que estos ven 4 horas de televisión entre semana y entre 4 y 5 horas los fines de semana. Así mismo, el estudio de Kaiser Family Foundation (Rideout, Foehr y Roberts, 2010) con niños y adolescentes americanos de 8 a 18 años señala que, en el mundo mediático actual, la televisión continua siendo el medio dominante, ocupando aproximadamente 4 horas y media diarias en la vida cotidiana de los jóvenes.

En cuanto a las diferencias en el consumo televisivo en relación al género, los estudios previos muestran resultados contradictorios. Medrano, Aierbe y Orejudo (2009), en un estudio sobre el perfil de consumo televisivo de 577 adolescentes de la Comunidad Autónoma Vasca, encuentran que, en términos generales, no se aprecian diferencias entre chicos y chicas en las horas que dedican al consumo televisivo. Sin embargo, el estudio subraya que en relación a la mediación parental, se han encontrado diferencias significativas que indican que a las chicas les prohíben ver más programas que a los chicos. En esta misma línea, Olmos Miguelañez et al. (2011), en un estudio sobre el tiempo libre de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Salamanca, señalan que en relación al tiempo que dedican los adolescentes a ver la televisión a diario no hay diferencias significativas por sexos, ni entre semana ni los fines de semana. Sin embargo, otros estudios tanto internacionales (Horton y Arquette, 2000) como los realizados en el contexto español (Garitonaindia, Juaristi y Oleaga, 2001; Callejo, 2008) destacan que las chicas pasan menos tiempo que los chicos ante la televisión.

Un aspecto a destacar es que, a pesar del tiempo que dedican a ver la televisión, un porcentaje significativo de los adolescentes tienen una opinión crítica respecto a la televisión. En el estudio de OCENDI (2012) un 8% de los encuestados, entre los 14 y los 17 años, tilda al medio de “telebasura”, aumentando el porcentaje hasta un 21% entre los jóvenes de 18 a 25 años. Algunos autores (Medrano, Palacios y Aierbe, 2007; Walzer, 2008) señalan que esto puede deberse al descenso en la programación infantil y juvenil ofrecida por los distintos canales televisivos.

Algunos autores también han estudiado las razones por las que puede aumentar el visionado televisivo. Krosnick, Narayan Anand y Hartl (2003) analizan los hábitos televisivos de una muestra de preadolescentes y adolescentes, concluyendo que los sujetos que manifiestan una menor interacción con sus iguales o sus padres ven más la televisión. Por otro lado, señalan que los adolescentes que tienen más acceso a la lectura o a actividades extracurriculares ven menos televisión. Un dato a resaltar es que los preadolescentes que pasan más tiempo con sus padres, dedican a su vez, un tiempo mayor a ver televisión con ellos. Estos autores no encuentran relación entre los hábitos televisivos y los ingresos económicos. Sin embargo, Pindado (2005) señala que el consumo televisivo se incrementa a medida que se desciende la pirámide social.

El número de televisores en cada hogar también se ha visto aumentado en las últimas décadas, lo cual puede repercutir en el aumento del consumo del medio así como en la forma en la que desarrolla el visionado del mismo. Según la investigación de Medrano, Palacios y Aierbe (2007), los adolescentes vascos entre 12 y 16 años disponen de una media de 2,57 televisores en el hogar y los jóvenes entre los 17 y los 24 años de una media de 2,23 aparatos televisivos. Más revelador es el dato hallado por los citados autores sobre el porcentaje de jóvenes vascos que dispone de una televisión en su propia habitación: el 36,5% de los adolescentes entre 12 y 16 años cuenta con un televisor en su habitación frente al 20,8% de la población entre 17 y 24 años. Este hecho sugiere una visualización más individual y personal de los más jóvenes, lo que implica, a su vez, una carencia en la mediación familiar o educativa que favorezca la adecuada interpretación de los contenidos visualizados.

Respecto a este último aspecto, diversos autores han llamado la atención sobre lo que denominan “bedroom culture” (Bovill y Livingstone, 2001; Livingstone, 2003) o “universo dormitorio” (Bringué y Sádaba, 2009). Este término hace referencia a los niños y jóvenes que al tener tantas facilidades y comodidades en su habitación no tienen la necesidad de salir de la misma para socializarse. Este hecho acrecienta el papel de la educación a la hora de trabajar con los más jóvenes la interpretación crítica de los mensajes audiovisuales, ya que su consumo se produce cada vez más de manera solitaria y sin ningún tipo de mediación.

Debido a la visión reduccionista que ha primado en el estudio de los medios de comunicación de masas, tal y como se ha comprobado en el primer capítulo, el debate sobre los efectos de la televisión en los niños y los adolescentes ha sido generalmente negativo. En este sentido, los hábitos televisivos de los adolescentes se han relacionado con frecuencia con distintos efectos negativos como el bajo rendimiento académico, el desplazamiento de otras actividades o el aumento de conductas y actitudes violentas, entre otros.

En primer lugar hay que considerar que los hábitos televisivos de los adolescentes distan mucho de las concepciones negativas que se les suele atribuir. Varios estudios con adolescentes del País Vasco (Medrano, Palacios y Aierbe, 2007; Medrano, Aierbe y Palacios, 2008) concluyen que éstos no ven un número excesivo de horas la televisión y que lo hacen fundamentalmente para entretenerse e informarse, sin que los programas visionados sean los más perjudiciales para ellos. Medrano, Aierbe y Palacios (2012) analizan las diferencias en los perfiles de consumo y hábitos televisivos de los distintos grupos etarios. A la hora de abordar las diversas características que definen el consumo adolescente (consume mucha televisión, deja de realizar otras actividades, dispone de un televisor en su habitación, ve la televisión sin control paterno, o ve programas de baja calidad), encuentran que, al contrario de lo que se puede presuponer, los adolescentes no muestran estos rasgos. Aunque existen muchas afirmaciones que culpabilizan a la televisión de los males que sufren los jóvenes, los autores inciden en que, en realidad, son múltiples los factores personales y contextuales que determinan su influencia.

En cuanto al rendimiento escolar, algunos autores mantienen posturas defensivas ante el medio, señalando que el excesivo visionado televisivo se asocia con déficits de atención y un bajo rendimiento académico (Johnson, Cohen, Kasen y Brook, 2007; Hancox, Milne y Poulton, 2005), mientras otros autores, por el contrario, lo conciben como un instrumento educativo e indican que la televisión puede favorecer y complementar el aprendizaje de contenidos escolares así como fomentar el desarrollo de valores (Pasquier, 1996; Medrano, 2006; 2008; Medrano, Palacios y Aierbe, 2007; Medrano, Aierbe y Palacios, 2010). Por ejemplo, Montero (2006) señala que la televisión ha ayudado a lograr mayores niveles de concienciación social que informaciones reales o campañas de publicidad respecto a temas que carecían de una normalización en la sociedad, como puede ser el caso de las parejas homosexuales. De hecho, existen datos que indican que los niños y jóvenes creen que pueden aprender viendo la televisión (Medrano, 2005).

Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger y Wright (2001) realizan un estudio longitudinal con una muestra de 570 jóvenes de 15 a 19 años que habían participado a los 5 años en alguno de sus estudios sobre la influencia del visionado televisivo en el rendimiento académico. Los autores concluyen que existe una relación positiva entre el visionado de programas educativos en la infancia y las puntuaciones más elevadas en algunas disciplinas, como lengua, ciencias y matemáticas, y también en determinadas actitudes, como leer más libros, poner más énfasis en el logro, una mayor creatividad y menos agresividad. Sin embargo, aquellos sujetos que en la edad preescolar veían con más frecuencia programas violentos, tenían calificaciones académicas más bajas en la adolescencia. En este sentido, los valores que se promueven en los contenidos televisivos y las temáticas tratadas son factores significativos que inciden en el tipo de efecto en el receptor.

De este modo, distintos autores han señalado la capacidad del medio televisivo para ejercer una influencia positiva sobre los más jóvenes, subrayando la importancia de generar una televisión que transmita contenidos educativos. Por ejemplo, Calvert y Kotler (2003), comparan las preferencias y la comprensión que los niños realizan de los contenidos de los programas educativos emitidos tras la propuesta del Decreto de 1990 sobre la Televisión Infantil –CTA– por cuatro cadenas comerciales americanas (ABC, CBS, NBC y FOX), con los programas

similares emitidos por PBS y Nickelodeon. El estudio muestra que, la comprensión de los contenidos televisivos, en particular de los prosociales, es mayor en el caso de las chicas, y que, en general, mejora con la edad. Sin embargo, el visionado de programas educativos disminuye con la edad. Así, en el caso de los chicos más mayores, el visionado de programas televisivos educativos se redujo a lo largo de los 9 meses de investigación. En términos generales, los resultados sugieren que los programas televisivos educativos muestran efectos beneficiosos para los niños, que pueden mejorar su bienestar social, emocional y cognitivo. Se puede concluir que a través de una televisión educativa los niños aprenden lecciones de valores sociales, aunque hay que recordar que su visionado se reduce en chicos mayores.

Además, Gentile y Walsh (2002) señalan la importancia de analizar los efectos de los medios considerando las distintas variables que intervienen en el proceso de visionado así como el contexto donde se produce. De este modo, en una investigación con 527 padres con hijos de edades comprendidas entre 2 y 17 años, analizan la relación entre los usos mediáticos familiares y el éxito académico de los hijos. Los autores concluyen que, a pesar de que el mayor consumo televisivo se relaciona positivamente con un bajo rendimiento escolar, la mediación de los padres hace que esto varíe cuando acompañan a sus hijos en el visionado de determinados programas e intervienen en la comprensión e interpretación de los mismos. Las familias que utilizan los medios “de manera sana” (ver programas educativos, no hacer los deberes viendo la televisión,...) tienen hijos con un mayor rendimiento escolar. Este estudio demuestra la relevancia de la mediación familiar y educativa para potenciar el uso positivo de la televisión.

Cabe destacar que el medio televisivo integra imágenes visuales en movimiento y sonido, lo que favorece el desarrollo de un tipo de aptitudes y capacidades, muy distintas a la comunicación verbal, que han de ser aprovechadas desde una perspectiva educativa (Medrano, 2006). Por ejemplo, Low y Durkin (1998) investigaron la inferencia de la estructura narrativa y la coherencia causal que los niños de 6 a 12 años realizan de las narraciones televisivas. Los resultados sugieren que, con la edad, los sujetos se vuelven más flexibles en el uso de su conocimiento para establecer conexiones causales entre las distintas escenas, e inferir estructuras narrativas más complejas.

Respecto al desplazamiento de otras actividades, Aguaded (2005, pág. 8), señala que la televisión es un ritual crónico que sustituye “al padre y la madre, al amigo, la calle, el libro, el juguete, la lectura, la imaginación”. Sin embargo, Medrano, Palacios y Aierbe (2007) y Medrano, Aierbe y Palacios (2010) atendieron a dicha variable concluyendo que el tiempo dedicado por los jóvenes a la televisión no sustituye de una manera alarmante a otras actividades, destacando que no ha desplazado el papel que juega el grupo de iguales durante la adolescencia. En esta misma línea, Livingstone y Bovill (2001), concluyen que los jóvenes establecen una relación normal y cotidiana con los mismos, sin que estos deterioren las relaciones familiares o entre iguales. Estos datos han sido constatados también en otros trabajos (Garitonandia, Juaristi y Oleaga, 1999; Naval y Sádaba, 2005).

Gran parte de los trabajos en torno a los efectos de la televisión, se han centrado en la relación entre la visualización de contenidos violentos y los efectos en las conductas de los menores. En los estudios iniciales llevados a cabo desde la teoría del aprendizaje observacional, Bandura, Ross y Ross (1963) hallaron que los niños expuestos a modelos agresivos mostraban una disposición a imitar dichos comportamientos en el aula. Así, algunos estudios sugieren que los sujetos que ven más violencia en la televisión tienen una mayor tendencia hacia la conducta violenta (Paik y Comstock, 1994). Sin embargo, como se ha comprobado en el primer capítulo de la presente investigación, los efectos de la televisión sobre las opiniones y actitudes de los sujetos no se dan en el “vacío”. Urra, Clemente y Vidal (2000) comprueban que, cuando los adultos intervienen en el visionado de escenas violentas de sus hijos, estos tienden a imitar dichas conductas en menor medida. Nuevamente se observa aquí la importancia que adquiere la intervención educativa y familiar a la hora de visionar e interpretar los contenidos mediáticos.

La revisión llevada a cabo en este apartado permite concluir que la televisión no es ni buena ni mala y que su influencia dependerá de una serie de factores vinculados al espectador, al propio contenido televisivo y al contexto donde se produce la visualización. Por ello, tanto la familia como la institución educativa no deben dar la espalda al medio televisivo, sino que han de considerarlo y utilizarlo como una herramienta educativa más, que puede proveer oportunidades para el aprendizaje tanto de conocimientos y habilidades como de valores.

3.1.3. Gustos y preferencias en el consumo televisivo adolescente

Entre los gustos televisivos de los adolescentes destacan los programas de ficción, en concreto, las series televisivas. Hace más de una década Núñez Ladevéze y Pérez Ornia (2002) destacaban entre los gustos adolescentes «Gran Hermano», las series de ficción y los programas de humor, por este orden. En un estudio posterior realizado por Bermejo y Núñez (2008), los autores comprueban la preferencia de los jóvenes por los programas de ficción (entre los que destacan las series) respecto a los programas de realidad o los lúdicos. López y Gómez (2012) resaltan también la preferencia sobre los géneros de entretenimiento y cine, sumándose, entre los adolescentes, la ficción y los musicales. En el contexto del País Vasco, el trabajo de Medrano, Palacios y Aierbe (2007) concluye que los adolescentes vascos de secundaria tienden a preferir series de ficción (con un 65% de preferencia), deportes, musicales y concursos; por este orden. Como se puede observar, los gustos de los adolescentes se han mantenido más o menos estables a lo largo del tiempo, destacando la preferencia por las series de ficción.

A la hora de analizar los contenidos televisivos que los jóvenes siguen por el ordenador u otras pantallas, las series se posicionan en primer lugar, seguidas por las películas y los informativos (Bermejo, de Frutos y Courdechon, 2011). Aunque la televisión siga manteniéndose como el medio que obtiene mayor tiempo de consumo de series de ficción, su visionado a través de los ordenadores está en aumento y en la actualidad un 42,4% de los jóvenes afirma ver alguna vez durante la semana series en Internet (Bermejo, de Frutos y Courdechon, 2011).

Tabla 16

Preferencias del tipo de contenidos en la televisión y en Internet desde el ordenador

Qué contenidos prefieres ver en...	Internet desde el PC		TV	
	N	%	N	%
Ninguno	59	17,9	7	1,4
Series	103	31,3	108	21,2
Películas	79	24	142	27,8
Informativos	52	15,8	157	30,8
Magazines	10	3	26	5
Deportivos	9	2,7	32	6,3
Realities	2	0,6	7	1,4
Otros	15	4,5	31	6,1
Total	329	100	510	100

Fuente: Bermejo, 2012.

Tanto a través de la televisión como de las nuevas pantallas disponibles, las series de ficción tienen un gran seguimiento por parte de la audiencia adolescente. Estos espacios televisivos presentan diversidad de modelos y personajes que pueden resultar familiares y ser contrastados y comparados por los espectadores (Livingstone, 1998). Además, las series forman parte de la vida cotidiana de los adolescentes, siendo uno de los temas de conversación al que recurren con frecuencia tanto en la familia como con amigos (Stanger, 1997; Von Feilitzen, 2004; Bermejo y Nuñez, 2008; Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010). Por tanto, aunque el consumo se esté volviendo más individualista debido a la cantidad de formatos disponibles, sigue compartiéndose fuera del espacio de visionado, trasladándose a la vida cotidiana y a las relaciones entre los sujetos.

Además, como indica Guarinos (2009), en la actualidad el fenómeno televisivo ficcional excede las fronteras de la propia televisión y tiende a aprovechar la evolución tecnológica que han experimentado los adolescentes y su su sabiduría generacional que le permite interactuar con nuevas pantallas como la de Internet, la telefonía móvil o las consolas de videojuegos. Así, el espectador joven no sólo siente el placer del espectador sino también el placer del jugador (Gabelas, 2005). Siguiendo a Guarinos et al. (2010) las televisiones buscan realizar esa “captura de pantalla” doble, en televisión y en ordenador, respecto al público juvenil. Por un lado, señalan que la ficción de estas series va encaminada principalmente a un público adolescente y juvenil y, por el lado de la realidad, estos espectadores tienen ahora la oportunidad de formar parte de comunidades donde compartir sus filias y fobias por las tramas y los personajes de dichas series, con amigos desconocidos a lo largo del planeta. Es decir, las series se trasladan no solo a la vida y a las relaciones cotidianas de los espectadores, sino también al mundo virtual generado por el desarrollo tecnológico e Internet.

La preferencia de los adolescentes por los formatos de ficción y, en concreto, por las series televisivas, puede verse determinada por aspectos relacionados con el propio desarrollo evolutivo (Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010). Así, los adolescentes y jóvenes tienden a visionar series televisivas que reflejan su contexto cotidiano, sus preocupaciones e inquietudes, de igual manera que los adultos buscan una programación que aborde sus intereses y necesidades

(Montero, 2006). Diversos trabajos ponen de relieve la capacidad socializadora de este género televisivo, subrayando que los adolescentes encuentran en estos personajes modelos de identificación y comparación que pueden repercutir en la construcción de sus valores, creencias o actitudes (Hoffner y Buchanan, 2005; Montero, 2006; Pindado, 2006; Medrano y Martínez de Morentín, 2012; Masanet, Medina y Ferrés, 2012; Lacalle, 2013; entre otros).

De este modo, el estudio de la ficción televisiva en relación a la adolescencia se ha convertido en un ámbito de interés para la investigación. Fedele y García-Muñoz (2010; García-Muñoz y Fedele, 2011) ofrecen un recorrido por las distintas investigaciones que exploran el consumo adolescente de seriales televisivos en un contexto internacional. Se pueden destacar, entre otros, estudios que se focalizan en la representación de los personajes adolescentes (Heintz-Knowles, 2000) o del género (Signorielli y Kahlenberg, 2001; Lauzen, Dozier y Horan 2008) en los contenidos televisivos, en el estudio de los mensajes sexuales y la conducta sexual de los personajes de las series (Meyer, 2003; Aubrey, 2004) o en el análisis del contenido de determinadas series dirigidas principalmente a la audiencia juvenil (Crossdale 2001; Davis y Dickinson; 2004). En el ámbito español se encuentran, entre otros, estudios sobre la contribución de las series a la formación de la identidad (França, 2001; Bermejo, 2012; Lacalle, 2013) y los valores (Montero, 2006) de los adolescentes, así como investigaciones que se centran en el análisis de la representación de género (Galán Fajardo, 2007; Figueras, Tortajada y Araña, 2014) o la imagen de los jóvenes (Ramajo et al., 2008; Guarinos, 2009; García-Muñoz y Fedele, 2011), los inmigrantes (Galán Fajardo, 2006; Marcos, Igartua, Frutos y Barrios, 2014) y los roles ocupacionales en las series (García-Muñoz, Fedele y Gómez-Díaz, 2012), y del tratamiento de temas concretos como la sexualidad (Masanet, Medina-Bravo y Ferrés, 2012) o el discurso amoroso (Medina y Rodrigo, 2009), poniendo especial atención en determinadas “teen series”, por ejemplo, el análisis de las tramas y conflictos de la serie norteamericana “Dawson’s creek” (García-Muñoz y Fedele, 2011b).

De este modo, este estudio quiere contribuir a esta área de conocimiento desde la mirada de los propios adolescentes, a través del análisis de sus personajes de ficción seriada preferidos y los valores que perciben de los mismos.

3.2. LOS PERSONAJES DE LAS SERIES DE FICCIÓN

Atendiendo al tiempo semanal que los jóvenes dedican a la televisión y en particular, al consumo de series de ficción, los personajes de estos espacios tienen un lugar privilegiado a la hora de ejercer una influencia sobre el desarrollo de valores en los adolescentes. Los adolescentes en pleno proceso de búsqueda de su propia identidad encuentran en las figuras mediáticas modelos con los que identificarse y compararse. Estos personajes son la base de la narrativa audiovisual y el elemento principal que moviliza los sentimientos de los espectadores, tal y como recuerda Huertas (2002, pág. 94), “pueden actuar como modelos de comportamiento y como amigos –hacen compañía-, además de representar un modo de observar el mundo. Se convierten así en uno de los principales vehículos para influir en la audiencia, y el estudio del proceso de relación con los personajes es esencial”.

El trabajo de Sonia Livingstone, reconocida investigadora en el campo de la psicología social y la televisión, permite extraer algunas claves para justificar la idoneidad del serial televisivo como objeto de estudio. La autora llevó a cabo en 1988 un estudio de recepción con los seguidores de algunos de los seriales británicos más populares, titulado *Why people watch soap operas: an analysis of the explanations of British viewers*. En esta investigación Livingstone preguntó a los espectadores porque creían que los seriales televisivos eran tan populares. Los participantes proporcionaron una amplia variedad de explicaciones que, posteriormente, la autora agrupó en ocho categorías generales de respuesta, tal y como recoge en una obra posterior (Livingstone, 1998):

1. El papel en la vida diaria del espectador: enfatizan la regularidad de los programas y su continuidad, que se convierten así en parte de su rutina, en hábito, en un tema entretenido de conversación que facilita también la interacción social.
2. Entretenimiento: los espectadores definen los seriales como entretenidos, divertidos, relajantes, interesantes e intrigantes.

3. Realismo: se refiere a la posibilidad de relacionar los eventos, las situaciones y los problemas representados en la serie, con la propia vida de los espectadores.
4. Experiencia emocional: los seriales proporcionan emociones como el atractivo sexual, la excitación o el suspense, entre otras. Los espectadores viven una amplia variedad de emociones a través de los personajes y, a su vez, comparten las experiencias emocionales de estos.
5. Relación con los personajes: los espectadores sienten que pueden vincularse a los personajes, experimentando comprensión y simpatía hacia los mismos. Así, sienten que reconocen a los personajes, que les recuerdan a alguien familiar, se pueden identificar con ellos, ver a través de sus ojos, y pueden también involucrarse con los personajes, sintiendo que ellos mismos son parte del mundo del serial.
6. Resolución de problemas: a través de los seriales los espectadores aprenden cómo viven y cómo se enfrentan a los problemas otras personas, lo que les permite imaginar qué harían ellos en una situación así. Es decir, los espectadores aprenden a solucionar problemas reflexionando sobre la forma en que lo hacen los personajes del serial.
7. Escapismo: se utiliza el serial para escapar de la propia vida en general, y de los problemas y preocupaciones propias en particular.
8. Respuestas críticas: los espectadores describen su satisfacción con la calidad del programa pero también se muestran críticos. Tienen en cuenta el equilibrio entre el realismo y el entretenimiento, considerando que el género del serial necesita un balance entre fantasía y realismo. También valoran los mensajes sociales, morales y humanos del programa, asumiendo que los seriales tratan temas básicos de la vida y que, por tanto, reflejan y/o crean una cultura común.

Montero (2006) subraya que la televisión cumple su función socializadora principalmente mediante el entretenimiento, de modo que los espacios de ficción y, en especial, las series de ficción, pueden ser mucho más eficaces que la no ficción a la hora de ejercer una influencia sobre las opiniones y actitudes de la gente.

Además, como indica Pindado (2006, pág. 13), “el binomio convergencia-divergencia, referido al contexto vivencial del muchacho o muchacha adolescente, aparece como clave en la actitud hacia lo representado”. Es decir, la mayor o menor cercanía hacía los contenidos transmitidos por la televisión, hará que los adolescentes se impliquen más o menos con los mensajes. En este sentido, las series televisivas parecen ser las que más se aproximan a su realidad.

En esta misma línea, Bermejo y Núñez (2008) analizan la importancia de los presentadores y personajes de ficción como factor de atracción para el consumo televisivo, concluyendo que, mientras los presentadores de programas no son un elemento de enganche para el visionado, los personajes de las series, muy ligadas al concepto de entretenimiento, favorecen la identificación y el consumo de los adolescentes. De esta manera la ficción aparece como “un terreno más favorable que las emisiones de realidad para ejercer el influjo de sus personajes sobre los y las jóvenes” (Bermejo, 2012, pág. 37). Estos autores exploraron también la relación entre los adolescentes y su personaje televisivo preferido. Los autores observaron que algunos jóvenes citaban al actor y no al personaje que encarnaba, lo cual “contribuye a poner de manifiesto la delgada línea que separa para algunos espectadores el papel del actor en el personaje y la existencia misma del actor fuera de la pantalla” (Bermejo, 2012, pág. 42).

Montero (2005), al analizar el contenido y la recepción adolescente del serial juvenil «*Al salir de clase*», encuentra que “para algunos adolescentes, la vida real y la vida de las series de televisión parecen formar parte de un todo inseparable, donde se mezclan las imágenes televisivas con las percepciones donde la realidad y las interacciones personales, cara a cara, con las mediáticas” mientras que para otros adolescentes esta ficción “nada tenía que ver con su percepción de la realidad y de los jóvenes de su edad”. Pero, tanto unos como otros, utilizan la ficción seriada para “su auto socialización, para proteger su identidad personal y la coherencia de su sistema de valores y del de su grupo de iguales, exponiéndose o rehuendo de los mensajes que refuerzan o contravienen esa identidad y coherencia (...) el serial no actúa de forma diferente al resto de agentes de socialización, sino que utiliza sus mismas técnicas de dar ejemplo, ni obtiene resultados distintos: sus enseñanzas a veces son aceptadas y asimiladas y a veces rechazadas”.

Huertas (2002) resalta que la relación que los jóvenes establezcan con estos personajes será fundamental en la influencia socializadora del medio. Hay que recordar que los jóvenes usan la televisión en el proceso de formación de su identidad y, especialmente, a través de las relaciones que establecen con los personajes de las series, los jóvenes pueden identificarse o alejarse de los mismos, descubrir cómo actúan en las distintas situaciones representadas y hacer comparaciones con sus propios comportamientos en situaciones reales o posibles (Von Feilitzen, 2004). Estos personajes aparecen en los programas favoritos de los más jóvenes actuando, resolviendo conflictos, tomando decisiones e interactuando con el grupo y el contexto donde se desarrolla la acción narrativa y, por tanto, tienen influencia en los menores, no sólo como propulsores de la construcción de su identidad, sino también como grandes influyentes en lo que a estilos, moda, constitución de grupos sociales y representación de estereotipos se refiere (López-Sánchez, Tur Viñes y García del Castillo, 2010).

En base a lo anterior, la presente tesis doctoral centra su atención en los personajes de ficción de las series televisivas. En este sentido, se han realizado una serie de estudios que ahondan en las preferencias de los adolescentes sobre los personajes televisivos y los motivos de su elección.

3.2.1. Motivos de elección del personaje

Entre los factores que propician la elección de un personaje como preferido, además de las características de las audiencias, el contexto de recepción y la construcción de los textos en que intervienen, se encuentran las propias características de los personajes (Cohen, 2001; 2006). Por tanto, los rasgos y atributos del personaje inciden en el grado de atracción que el espectador puede sentir con el mismo.

En esta línea, Hoffner (1996) encuentra, en una investigación con 155 sujetos de edades comprendidas entre los 7 y los 12 años, que tanto los chicos como las chicas adolescentes tienden a preferir personajes de su misma edad y género. Distintos estudios encuentran que los adolescentes prefieren personajes de su misma edad (Cohen, 1999; Lacalle, 2012) y se identifican en mayor medida con personajes de su mismo género (Calvert, Murray y Conger, 2004). En el contexto

español, Montero (2006) comprueba que la mayoría de los adolescentes se identifican con personajes de su mismo género y que esto se produce, en ocasiones, porque se ven reflejados en el mismo y encuentran una similitud en sus aficiones, su estilo de vida o su aspecto. Estos resultados son apoyados por otros autores como Harwood (1997) y Hoffner y Buchanan (2005), quienes manifiestan que los adolescentes tienden a identificarse con personajes de su misma edad y género. Sin embargo, otras investigaciones señalan que entre los niños y adolescentes destacan los personajes masculinos tanto para ellos como para ellas (Eyal y Rubin, 2003; Bermejo, 2012). El informe *Menores y televisión, estudio sobre los hábitos, actitudes y uso del medio entre los niños y las niñas de la Comunidad de Madrid* (Defensor del menor de la Comunidad de Madrid, 2010) con una muestra de 2.500 menores de entre 8 y 16 años, muestra que lista de sus personajes televisivos preferidos está encabeza por la única referencia femenina (Hannah Montana), seguida por 17 personajes masculinos.

Medrano, Aierbe y Palacios (2010) en una investigación con 1318 sujetos del País Vasco, comprueban que los adolescentes eligen personajes mayoritariamente masculinos, mayores que ellos (en concreto, jóvenes o adultos), de ficción y que no suelen desempeñar un trabajo. El hecho de que no elijan personajes de su misma edad y género puede explicarse por la poca cabida que tienen los personajes de dichas características en la programación televisiva (Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010). En sus trabajos, Núñez Lavadèze y Pérez Ornia señalan que hay “un alto porcentaje de historias protagonizadas por individuos masculinos (81,8%) frente a un 14,3% de elementos femeninos” (2006, pág. 163). Otros autores destacan que las series proyectan una imagen estereotipada de la tercera edad (López y Cuenca, 2005) y que tanto la niñez como la vejez están representadas en menor medida que las franjas etarias intermedias (Harwood, 1997).

En cuanto a las cualidades y características del personaje que favorecen la atracción de los receptores, se exponen a continuación una serie de trabajos que aportan información relevante sobre el tema:

Hoffner (1996) señala que los rasgos que más valoran los adolescentes en los personajes televisivos son su inteligencia, personalidad, apariencia física y su sentido del humor. Además, los participantes de ambos géneros juzgaban a los personajes femeninos basándose principalmente en el atractivo físico. En el contexto español, Ruiz, Conde y Torres (2005) llevan a cabo una investigación transversal con tres grupos de niños y adolescentes (de 8, 14 y 17 años), con el objetivo de analizar la importancia del atractivo físico en las representaciones televisivas. Los autores concluyen que el atractivo físico es una categoría deseable para todas las edades estudiadas. Sin embargo, esta característica es más valorada por los sujetos de menor edad que por aquellos de 14 y 17 años, que dan una alta puntuación a los personajes que son físicamente atractivos, pero también otorgan las valoraciones más altas en atributos como la generosidad y el altruismo a los personajes menos atractivos físicamente. Bandura (1986) también reconoce que el atractivo del modelo es un factor que favorece la implicación de la audiencia. Así mismo, Hoffner y Cantor (1991) manifiestan que además de la fuerza y el humor, el atractivo físico es uno de los motivos por los que los jóvenes eligen a un personaje como favorito.

Sin embargo, Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo (2010) en un estudio donde analizan los argumentos dados por 859 personas para elegir sus programas y personajes preferidos, comprueban que el atractivo físico no es uno de los motivos principales para identificarse con los personajes. El estudio halla que los adolescentes optan por programas de contenidos positivos y de humor, así como por personajes de series cómicas y de dibujos animados, que son mayoritariamente masculinos, de edad madura, de ficción y que no desempeñan una profesión específica. Así mismo, los personajes considerados divertidos son los que más escogen. En esta misma línea, Medrano y Martínez de Morentín (2012) comprueban que los adolescentes prefieren la personalidad y la simpatía del personaje, mientras su atractivo físico es la razón menos esgrimida junto con la actitud no conformista y rebelde. Igualmente, Calvert, Murray y Conger (2004) destacan que los jóvenes taiwaneses y estadounidenses valoran las características prosociales y la personalidad de sus personajes favoritos. Turner (1993) también señala que los adolescentes valoran el humor y la personalidad del personaje.

Ugalde, Medrano y Aierbe (2012) encuentran, en un estudio con 132 universitarios vascos acerca de la identificación con personajes cinematográficos discapacitados, que puede existir un alto nivel de identificación con personajes que no tienen un gran atractivo físico, que no coinciden con su género y con los que tienen una similitud aparentemente baja.

En un punto intermedio se sitúan los resultados de Pérez y Torres (2012), que analizan cómo los niños, niñas y adolescentes procesan e interpretan la ficción seriada, y, en concreto, la comprensión de los personajes que participan en dichas narrativas. Este estudio concluye que la distinción, caracterización y probablemente la identificación con los personajes se refiere en primer lugar a las características personales del personaje, seguidas por sus rasgos físicos. En esta línea, Ugalde (2015) encuentra que, entre los adolescentes de distintos contextos culturales, la personalidad y, sobre todo, la simpatía y el humor del personaje son los motivos de identificación más destacados. En cuanto al atractivo físico señala que se sitúa en un punto intermedio, ya que mientras en algunos contextos es un elemento notorio en otros no adquiere importancia.

El estudio del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2010) destaca que los menores prefieren personajes con los que se identifican, en los que se proyectan o cuyos rasgos de personalidad les resultan atractivos, aunque además eligen personajes “negativos”, que representan lo rechazado, pero también lo divertido, como padres caricaturizados como Homer Simpson o Petter Griffin. Por otra parte, Lacalle (2012) señala que los personajes seguros de sí mismos, así como los rebeldes y los ambivalentes, despiertan mayor interés entre los adolescentes.

Otro aspecto a considerar es la profesión desempeñada por los personajes. Como recoge Montero (2006), en Estados Unidos se ha comprobado que las profesiones de los protagonistas de las series de éxito se han convertido en las más demandadas en muchas universidades. Sin embargo, Reigosa York (2009), al explorar si en las elecciones o aspiraciones profesionales ha podido influir la forma en que muestran estas cuestiones los programas de televisión más vistos por los jóvenes, concluye que la gran mayoría (84,7%) considera que los modelos profesionales que ofrecen las series no han tenido nada que ver en su elección.

Bermejo (2012) lleva a cabo un análisis de contenido sobre las respuestas dadas por cientos de jóvenes españoles, con edades entre 15 y 24 años, en torno a su personaje televisivo favorito. El autor comprueba que destacan los personajes de ficción, con quienes mantienen un contacto frecuente y prolongado en el tiempo, y en los que identifican unos rasgos y conductas que se sitúan en su propia red de valores. El estudio concluye que los adolescentes y los jóvenes utilizan cuatro tipos de argumentos para sentir atracción o rechazo hacia un personaje: su grado de humor, la adecuación de los atributos del personaje ligados a la trama; la actitud del espectador hacia el actor que encarna el personaje; y la comparación y el grado de correspondencia entre lo que es y hace el personaje con lo que ocurre en la vida fuera de ese mundo de ficción. Estas cuatro categorías de respuesta citadas se utilizan también a la hora de evaluar a las personas cercanas y ponen en relieve “procesos de conexión entre el sujeto humano que aparece en pantalla y su espectador en términos de los mecanismos de empatía e identificación” (2012, pág. 46), en concreto, cuando esta relación genera aprecio y actitudes positivas hacia la figura televisiva (Bermejo y Nuñez, 2008; Bermejo, 2012).

También se dan diferencias en las razones esgrimidas en relación al género de los receptores. Horton y Arquette (2000) en estudio con 77 jóvenes hispanos, ingleses y norteamericanos, indican que mientras las chicas buscan personajes más afines a su propia personalidad, los chicos prefieren personajes más violentos y rudos. Medrano, Cortes, Aierbe y Orejudo (2010) encuentran que los hombres tienden a elegir personajes divertidos y de características negativas y las mujeres personajes en los que destacan la profesionalidad y la personalidad positiva. En esta misma línea, el estudio del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2010) señala que los personajes “negativos” y divertidos parecen ser más propios de los chicos, mientras las chicas optan por personajes “positivos” o “atractivos”. Lacalle (2012) defiende que las chicas se decantan más por los personajes guapos y los chicos por personajes “freaks”, aunque en el caso de ellos la dispersión de los gustos es mayor. Así mismo, Ugalde (2015) comprueba que para las chicas adolescentes el atractivo físico es la razón más importante en la identificación, mientras para los chicos lo es la personalidad.

En relación a todo esto hay que prestar atención a los roles de género que se transmiten en la televisión. Los medios de comunicación son simultáneamente reproductores y creadores de los modelos y estereotipos femeninos y masculinos, es decir, de las expectativas establecidas social y culturalmente para las mujeres y los hombres. Así, los estudios previos muestran que los roles que desempeñan los personajes televisivos son diferentes en función del género:

Steenland (1990) encuentra que en los programas de *prime-time* las mujeres aparecen como más pasivas y orientadas a lo social, mientras los hombres tienen un rol más activo y orientado a lo individual. Hoffner (1996) subraya que los personajes masculinos tienden a ser más interesantes y consistentes que los femeninos. Diversos estudios destacan que la televisión presenta los estereotipos tradicionales de género, donde la mujer se relaciona con el contexto familiar y con temáticas relativas al amor, la familia o los amigos, mientras los hombres se vinculan principalmente al trabajo y el contexto social (Signorelli, 2001; Lauzen, Dozier y Cleveland, 2006; Lauzen, Dozier y Horan, 2008). García-Muñoz y Fedele (2011), al analizar el serial juvenil de éxito internacional “*Dawson’s Creek*”, destacan que los personajes femeninos tienen menor presencia que los masculinos, ellas se representan con constituciones más delgadas que ellos y en situaciones sociales menos prestigiosas, relacionadas en general con actividades de cuidado personal. Al contrario, los hombres aparecen representados con constituciones físicas comunes o musculosas y en situaciones sociales más prestigiosas, como son las referidas a la política, cultura o deporte. Hay que considerar que, como señalan las autoras, el modo en el que se representan los personajes de ficción genera estereotipos que a su vez repercuten en los receptores mediante la identificación con ellos. Mastro y Ortiz (2008) muestran resultados similares al analizar los seriales de habla hispana emitidos en Estados Unidos, donde inciden, además, en que las mujeres tienden a ser representadas vestidas de manera más provocativa y como más sumisas que los hombres. Rivadeneyra (2011), también en seriales de habla hispana, halla que, a pesar de que hombres y mujeres son representados en una cantidad similar, la apariencia física y los roles relacionados con el cuidado están más enfocados a personajes femeninos, mientras los roles ocupacionales se vinculan mayormente a personajes masculinos.

En el contexto español, Galán Fajardo (2007) analiza los estereotipos de género en dos series de gran éxito ("*El Comisario*" y "*Hospital Central*", ambas de Telecinco). Las series reflejan la evolución de la mujer en el terreno social y laboral e incluyen en sus tramas temas de actualidad (retraso de la maternidad, importancia del aspecto físico, violencia de género,...), sin embargo, las representaciones de género siguen siendo fieles a las convenciones: los personajes femeninos son, en general, mujeres atractivas de 25 a 50 años, más emotivas y altruistas que los hombres, que se presentan como más racionales, y más preocupadas de la familia y el hogar que ellos. Belmonte y Guillamón (2008) señalan que algunas series plantean un discurso que refuerza los estereotipos sociales, donde el trabajo doméstico y el cuidado de personas se asocian a personajes femeninos, mientras los hombres se vinculan con actividades del ámbito público. El estudio señala que las series de ficción nacionales son las preferidas por el público joven, aunque también tienen buena acogida las producciones internacionales. En el análisis llevado a cabo sobre 6 series concluyen que todas ellas están ambientadas en el presente e intentan representar la vida cotidiana facilitando, de esta manera, la identificación con los espectadores. Así mismo, encuentran que hay un cierto equilibrio entre la aparición de personajes masculinos y femeninos, aunque las tramas establecen la separación hombre/mujer a partir de una "guerra de sexos" que incide en la representación de estereotipos de masculinidad y feminidad.

Figueras, Tortajada y Araña (2014), analizan como interpretan los y las jóvenes dos series españolas con gran seguimiento por parte de los mismos: *Física o Química* (Antena 3, 2008) y *Sin Tetas No Hay Paraíso* (Telecinco, 2008). Así, indagan en las percepciones de los jóvenes sobre los personajes de estas series, los elementos y rasgos que consideran atractivos, y los modelos de relaciones sexuales y afectivas deseables. Las autoras señalan que en estos discursos prevalecen los estereotipos sociales, donde el amor se asocia al sufrimiento, el atractivo masculino al ejercicio del poder y se restringe el femenino a la belleza física. Destacan la pervivencia del estereotipo del "malote", que mezcla agresividad, e incluso violencia, con ternura y sensibilidad. En las relaciones amorosas y sexuales también se da un doble estándar sobre lo adecuado para ellos y para ellas.

Esta revisión muestra que los estereotipos de género tradicionales siguen presentes en los contenidos televisivos. Frente a estos discursos que actúan como modelos de desigualdad, la alfabetización audiovisual, desde un enfoque educativo, puede ser una buena herramienta contra la desigualdad de género (Belmonte y Guillamón, 2008). Por ello, en la presente investigación se considera relevante incluir la variable género a la hora de abordar las preferencias de los adolescentes sobre los personajes televisivos y los valores que perciben de los mismos. Conocer los personajes de series de televisión que resultan más atractivos para los adolescentes, y los rasgos y características que más valoran de ellos, puede favorecer el trabajo educativo en la adquisición de competencias para responder creativamente a los contenidos y modelos mediáticos.

3.2.2. Identificación con el personaje

En el contexto de los estudios de recepción audiovisual se han realizado trabajos empíricos que demuestran que los espectadores establecen distintas relaciones con los personajes de ficción que pueden llevarles a cambiar actitudes, valores, aspiraciones o creencias (Hoffner y Buchanan, 2005; Montero, 2006). En este sentido, varios autores llaman la atención sobre la importancia de la identificación con los personajes a la hora de comprender los posibles efectos del medio (Igartua y Paéz, 1998; Horton y Arquette, 2000; Cohen, 2001; Hoffner y Buchanan, 2005; Chory-Assad y Cicchirillo, 2005; Igartua, 2007; Igartua y Muñiz, 2008; Igartua, Acosta y Frutos, 2009; entre otros).

Como recogen Navarro-Amal y Climent-Rodríguez (2014) los estudios previos indican que se establece una identificación de las metas y la identidad de los personajes a través de comparación y evaluación de modelos de valores, de modo que cuanto más se identifica el espectador con un personaje más incrementa su influencia. Por tanto, la identificación es un elemento a considerar a la hora de explicar cómo se produce la recepción televisiva y su impacto en la construcción de la identidad adolescente. Este concepto puede definirse como el proceso emocional y cognitivo a través del cual el espectador se pone en el lugar del personaje, olvidando su propia realidad para volverse el personaje y asumir su perspectiva temporalmente (Moyer-Gusé, 2008).

Cohen (2001) ha realizado una de las aportaciones más completas sobre el concepto de identificación con los personajes. El autor señala que la identificación es un mecanismo a través del cual el espectador experimenta la recepción e interpretación del texto desde el interior, como si los hechos le estuviesen ocurriendo al él. El trabajo de este autor se dirige a clarificar este concepto, distinguiéndolo de sus “vecinos”, como pueden ser la imitación, el reconocimiento y la interacción parasocial. Cohen (2001) define la identificación como un proceso emocional y cognitivo mediante el cual el espectador se pone en la piel del protagonista y toma su perspectiva, y que se compone de las siguientes dimensiones básicas: empatía emocional (sentir lo que los protagonistas sienten), empatía cognitiva (tomar la perspectiva del personaje), y compartir o interiorizar las metas del personaje y la sensación de volverse el personaje o absorción (pérdida temporal de la autoconciencia durante el visionado).

Moyer-Gusé (2008) conceptualiza el proceso de identificación en un sentido más amplio, refiriéndose a la “implicación con el personaje” para recoger las distintas formas de relación que establecen los receptores con las figuras mediáticas, incluyendo: la identificación con los personajes, el deseo de ser como los personajes, la similitud con los personajes, la interacción parasocial y la atracción hacia los personajes. Igartua y Muñiz (2008) e Igartua, Acosta y Frutos (2009) recogen parcialmente la definición de Cohen y señalan que las dimensiones de la identificación, cuya base es la empatía, son: la empatía emocional (sentir con los personajes y sentir por los personajes), la empatía cognitiva (tomar la perspectiva del personaje), la experiencia de volverse el personaje y la pérdida de autoconciencia, y, por último, la atracción personal hacia los personajes (valoración positiva, percepción de similitud y desear ser como los personajes). En esta misma línea, Igartua (2009; 2010) comparte que las dimensiones básicas del concepto de la identificación con los personajes son: la empatía emocional, la empatía cognitiva y la sensación de volverse el personaje.

Por tanto, la identificación con los personajes es un constructo que se compone de distintas dimensiones, entre las que destacan las siguientes:

Algunos autores han subrayado que la relación empática que se establece con los personajes es una dimensión básica de la identificación (Igartua y Paéz, 1998; Cohen, 2001; Eyal y Rubin, 2003; Chory-Assad y Cicchirillo, 2005; Igartua, 2009; 2010), que se compone de: la empatía cognitiva, referida a entender al personaje y adoptar su perspectiva, la empatía emocional, que alude a la capacidad de sentir lo que siente el personaje e implicarse afectivamente con el mismo y, por último, de la sensación de “volverse el personaje”, que se vincula con situarse en la piel del personaje y sentir como si uno mismo fuera uno de los protagonistas de la serie. A este respecto, algunos autores han señalado que la identificación con los personajes se asocia a una mayor elaboración cognitiva y reflexiva (Cohen, 2001; Igartua, 2007; 2010; Ugalde, Medrano y Aierbe, 2012), aunque otros han señalado que la implicación emocional en los relatos disminuye la capacidad crítica ante los mismos (Chory-Assad y Cicchirillo, 2005; Moyer-Gusé, 2008).

Otro aspecto que se relaciona con la identificación es la similitud percibida con el personaje. Así, Bandura (1986) indica que las personas tienden a identificarse con aquellos personajes con los que encuentran una similitud o en los que ven reflejados lo que quieren ser. El autor señala que la similitud percibida con el personaje favorece la imitación de comportamientos modelados. Los estudios de Bandura se centraron originalmente en el estudio de los efectos de la identificación y su relación con la agresividad en niños expuestos a personajes televisivos violentos. Desde esta perspectiva, que se centra en la similitud percibida, se han desarrollado diversos trabajos que comprueban que la relación con los personajes televisivos se ve reforzada cuando el espectador encuentra una similitud con el mismo (Hoffner y Cantor, 1991; Cohen y Perse, 2003; Chory-Assad y Cicchirillo, 2005). En concreto, Eyal y Rubin (2003) constatan que existe una fuerte correlación entre la identificación con los personajes de contenidos televisivos violentos y la percepción de similitud. En esta misma línea, Hoffner y Buchanan (2005) concluyen que los adolescentes tienden a desear parecerse a personajes que tienen actitudes similares a las suyas, encontrando una fuerte asociación entre la percepción de similitud y el grado de identificación con el personaje.

Otro concepto que se vincula con el anterior y que participa en la identificación con el personaje es el deseo de parecerse al mismo (Hoffner y Cantor, 1991; Hoffner, 1996; Hoffner y Buchanan, 2005). Este concepto se refiere a la similitud percibida entre las cualidades representadas por el personaje y el concepto personal ideal del espectador (Cohen, 2001). En este punto el espectador admira al personaje y encuentra en él/ella un referente al que seguir e imitar. De este modo, este proceso trasciende a menudo del momento de visionado, pudiendo fomentar en el espectador un cambio de actitudes, aspiraciones o valores para coincidir con el personaje (Hoffner y Buchanan, 2005). En este sentido, normalmente se evalúan de manera positiva los personajes atractivos, con prestigio, que llevan una vida gratificante y con éxito (Igartua y Paéz, 1998).

Así mismo, según otros autores la implicación de la audiencia con los personajes se relaciona con la interacción parasocial (Hoffner, 1996; Livingstone, 1998; Eyal y Rubin, 2003), que se refiere al proceso a través del cual el espectador mantiene una pseudorelación con el personaje (Moyer-Gusé, 2008), interactuando con él del mismo modo que con una persona real y convirtiéndose en su amigo (Hoffner, 1996). De este modo, Eyal y Rubin (2003) resaltan que el televidente responde al personaje como si lo hubiese conocido en la calle, pero conservando su propia personalidad. Es decir, en contraste con la empatía, cuando se experimenta la interacción parasocial el espectador no pierde su propia consciencia, y en vez de “volverse” el personaje, se convierte en su amigo. Rubin y Perse (1987) argumentan que cuando los individuos forman una relación parasocial utilizan los mismos procesos psicológicos que en actividades sociales reales, viéndose a sí mismos como participantes activos en la vida de los personajes.

Cohen (2001; 2006) constata que, entre los antecedentes que propician la identificación, los factores vinculados con las características de las audiencias (por ejemplo, la empatía como rasgo de la personalidad), el diseño de los personajes (como la apariencia física), la construcción de los textos en que intervienen (aspectos narrativos y técnicas de producción), y el contexto de recepción tienen una incidencia directa en el grado de identificación con los mismos.

El género y la edad de los espectadores también son un factor relevante a la hora de sentirse identificado con un personaje. Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo (2010) analizan las diferencias evolutivas y de sexo en los argumentos esgrimidos por 859 personas en cuanto a sus programas y personajes televisivos preferidos. Por un lado, los adultos se identifican con personajes de concursos, culturales e informativos, mientras los jóvenes lo hacen con los de series de ficción y que desempeñan una profesión, y los adolescentes con los de dibujos animados. Por otro lado, los hombres se identifican con personajes de dibujos animados y deportes, y las mujeres con los de telenovelas y series humorísticas. Estos resultados en torno a las diferencias de género, coinciden, tal y como señalan los autores, con otras investigaciones previas (Leal, 2002; Rivadeneyra y Lebo, 2008).

Igartua, Acosta y Frutos (2009) encuentran que las mujeres tienden a experimentar reacciones más emocionales y afectivas hacia los personajes con los que se identifican. En esta línea, Ugalde (2015), al analizar las diferencias de género en la identificación con sus personajes televisivos favoritos, en su tesis doctoral, comprueba que el contenido empático de la identificación con el personaje favorito es mucho más importante para las mujeres que para los hombres, mientras estos dan mayor importancia que ellas al hecho de intentar parecerse a su personaje. Así mismo, Chory-Assad y Cicchirillo (2005) han estudiado la relación entre la empatía personal y la identificación con los personajes favoritos de televisión. Los participantes de este estudio cumplieron una escala desarrollada por Cohen (2001) para evaluar la empatía y una escala de identificación con los personajes. Los resultados muestran que existe una conexión entre la empatía, en particular en la dimensión que se refiere a tomar la perspectiva o comprender el punto de vista de las otras personas, y la identificación con los personajes favoritos nombrados.

En relación con lo anterior, Igartua, Acosta y Frutos (2009) indican que la empatía es un rasgo de personalidad que puede ejercer una incidencia directa en el impacto de los contenidos de entretenimiento mediático. Así, han contrastado que la capacidad para ponerse en el lugar de otras personas en la vida cotidiana, se convierte en un prerrequisito para implicarse en mayor medida con los personajes de la ficción y disfrutar más de la narración de ficción.

En este sentido, la literatura previa parece mostrar que las mujeres tienen una mayor capacidad empática que los hombres (Mestre, Samper y Frías, 2002; Mestre, Frías y Samper, 2004; Retuerto Pastor, 2004; Esteban-Guitart, Rivas y Pérez, 2012). En concreto, Lozano y Etxebarria (2007) en una investigación con 264 adolescentes de 14 a 16 años, comprueban que ellas muestran puntuaciones significativamente más altas en la tolerancia y la empatía que los chicos. Estas autoras destacan que los chicos y chicas con mayor capacidad empática y que tienen una percepción positiva de sí mismos, tienden a mostrar actitudes de mayor tolerancia a la diversidad. Estos resultados inciden en la importancia de prestar atención a la autoestima y la empatía en las intervenciones educativas para el desarrollo de valores.

Como se ha indicado previamente, además de la edad y el género, otros factores como el diseño de los personajes, la construcción de los textos en que intervienen y el contexto de recepción, influyen en la elección y la identificación con los personajes (Cohen, 2001, 2006). Se han recogido en el epígrafe anterior una serie de estudios que reflejan las características que valoran los adolescentes en el diseño de los personajes televisivos (*véase apartado 3.2.1*).

En relación a la identificación con los personajes, Guarinos et al. (2010) analizan los perfiles masculinos de dos series españolas contemporáneas (*Física o química* y *El internado*, ambas de Antena 3). El estudio concluye que ambas series reflejan un afán por abarcar perfiles diversos, heterogéneos y novedosos. Por un lado, *Física o Química* cuenta con personajes muy diversos para que cualquier adolescente pueda sentirse identificado con alguno de ellos y fomentar a su vez la identificación narrativa con la serie. Son estudiantes de 17 o 18 años que asisten a un instituto privado y presentan una serie de individualidades bien diferenciadas a partir de rasgos estereotipados. A pesar de la diversidad, estos personajes, en general, poseen algunos elementos que construyen modelos poco comunes y socialmente inapropiados, por ejemplo, se caracterizan por una extrema atención al aspecto físico y la moda. Por otro lado, en *El Internado* los personajes se construyen en función de las tramas. En este caso, los procesos de identificación se consiguen a partir de situaciones apetecibles y deseables, en vez de los mecanismos de proyección utilizados en *Física o Química*.

Además, estas autoras (Guarinos et al., 2010) subrayan que hay que tener presente que las nuevas tecnologías y pantallas posibilitan que los espacios televisivos puedan encontrar otras vías para fomentar la participación de los espectadores y la fidelización de la audiencia. Para los adolescentes este mundo virtual constituye un espacio natural, y colaboran en foros, chats, redes sociales y webs oficiales donde conversan sobre sus series y personajes favoritos, empatizando en ocasiones con los mismos. En esta línea, las dos series analizadas (*Física o química* y *El internado*) han convertido a Internet en una plataforma privilegiada para promover la audiencia y estimular la participación del público juvenil, ofreciendo distintos espacios para fomentar la participación de los espectadores, entrevistas exclusivas, galería de fotos, encuentros digitales donde interactúan con los actores, tienen una presencia en Facebook y otras redes sociales,... Incluso invitan a los fans a participar en la construcción de la serie o lanzan preguntas para orientar el desarrollo de la historia. Todas estas estrategias favorecen la implicación de la audiencia con la trama y los personajes de la serie. El estudio muestra que entre las imágenes que los seguidores de estas series utilizan para representar sus identidades virtuales, tienen especial relevancia las directamente relacionadas con estos productos, en especial, las fotografías de los personajes o intérpretes. Se puede concluir que la identificación de los usuarios con los personajes o los actores que los encarnan aparece como un mecanismo determinante para la definición de sus personalidades *online*, que puede darse por cuestiones de físico, estilo o carácter, por condición sexual, entorno familiar o incluso por acontecimientos que tienen lugar en las vidas de estos. Los adolescentes encuentran motivos más que suficientes para “etiquetarse” a sí mismos y asociarse con sus “semejantes”, encontrando en estas series modelos de identificación que contribuyen a la configuración de su personalidad y la construcción de sus valores.

3.3. ADOLESCENTES, TELEVISIÓN Y VALORES

Como se ha recogido a lo largo del primer capítulo, la adolescencia es una etapa en la que el sujeto trata de buscarse a sí mismo, descubriendo sus capacidades y limitaciones, tomando sus propias decisiones y desarrollando su capacidad de abstracción y razonamiento. Es en este proceso de construcción personal donde toma especial relevancia la adquisición de valores. Los valores son elementos fundamentales para el desarrollo personal y social de los individuos, grupos e instituciones, ya que son motivadores de las actitudes y comportamientos, orientando y guiando las decisiones y, por tanto, la vida de los sujetos. Por ello, de entre las distintas variables que configuran la identidad, la presente investigación centra su interés en los valores. Hay que recordar que la esencia de los valores está estrechamente vinculada al contexto social e histórico en el que se desenvuelve el sujeto (Elzo, 2004, 2008). Es decir, los valores van variando con los cambios sociales que se dan en los distintos momentos históricos (Montero, 2006). Se han recogido a lo largo del primer capítulo algunos de estos cambios sociales que repercuten de manera significativa en el desarrollo de las generaciones más jóvenes. Así mismo, se ha comprobado que muchos de esos cambios se relacionan con la rápida evolución de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

El nuevo paradigma socioeconómico y cultural ha generado una discusión social en torno a la existencia y transmisión de valores en la sociedad, lo cual ha repercutido en el sistema educativo, y se ve reflejado en la legislación educativa actual (*Marco de Referencia Europeo y Ley Orgánica de Educación*), donde se incide en la responsabilidad social de la educación para fomentar en los adolescentes valores para promover un mundo más justo y equitativo.

Si se quiere educar en valores hay que asumir que estos no solo se aprenden de los agentes clásicos de socialización, sino también de los medios de comunicación. La importancia de la televisión en el proceso de socialización de los adolescentes ha quedado recogida en diversos trabajos presentados a lo largo del marco teórico de esta investigación (Arnett, 1995; Fisherkeller, 1997; França, 2001; Del Río, Álvarez y Del Río, 2004; Medrano, Cortés y Palacios, 2007; Morduchowicz, 2008; Rodríguez, Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2013).

Desde la presente investigación se comparte la hipótesis básica de que la televisión transmite valores y, por tanto, constituye una oportunidad para enseñar y aprender valores humanos a través de sus narrativas (Medrano, 2005; 2008; Medrano y Aierbe, 2008).

“Sabemos que los modelos que transmite la televisión no son únicamente estilos de personas, sino que van creando tendencias en la sociedad. Los valores que transmite no son neutros, presentan determinadas opciones de vida y una determinada escala de valores, que no siempre coincide con los valores deseables desde el punto de vida educativo. Es decir, en ocasiones, las instituciones educativas las familias tratan de educar en unos principios y/o valores y los medios lo hace en valores opuestos” (Medrano, Martínez de Morentín y Aierbe, 2010, pág. 24).

De este modo, desde una perspectiva educativa se hace necesario atender a los modelos y mensajes que transmite la televisión así como a la interpretación que los adolescentes realizan de sus contenidos, ya que la confluencia o la contraposición de los mensajes transmitidos desde una y otra instancia tienen un gran impacto formativo en la población infantil y adolescente.

Desde la perspectiva del aprendizaje social, se considera que el sujeto no aprende sólo por experiencia propia o bajo el mecanismo de ensayo-error, sino también a través de las experiencias que vive, comparte y observa en su entorno significativo. Por tanto, los medios, como transmisores de referentes y recursos simbólicos, son también fuente de aprendizaje de valores y actitudes. Es más, los valores encarnados por los personajes de las series de ficción televisiva, a veces, son transferidos a los espectadores (Montero, 2006). Sin embargo, como se viene señalando, el sujeto reconstruye e incorpora los mensajes televisivos desde otros contextos con los que interactúa.

Considerando lo anterior, en esta investigación se realiza un esfuerzo por comprender, desde el punto de vista de los propios adolescentes, sus preferencias sobre los personajes de ficción seriada, con especial atención a los valores que perciben de los mismos.

A lo largo del presente apartado se recogen una serie de estudios relacionados con la televisión y la formación de valores en los adolescentes. En primer lugar, se exploran los valores de los adolescentes de hoy. Se considera relevante atender a este aspecto para poder comparar los valores personales de los adolescentes con aquellos que transmite el medio televisivo y con los que perciben del mismo. Posteriormente, se exponen diversas investigaciones que han analizado los valores que transmite la televisión así como los valores que los adolescentes perciben de sus contenidos. Hay que señalar que, debido a las teorías clásicas que han predominado en el estudio de los medios, se ha encontrado un volumen mayor de trabajos relacionados con los valores presentes en los contenidos televisivos, que con los percibidos por la audiencia.

3.3.1. Los valores de los adolescentes españoles hoy

Los estudios previos en torno a los valores de los adolescentes de hoy no muestran conclusiones homogéneas. Resulta complejo medir los valores, más aún en una etapa de búsqueda personal como la adolescencia y en el contexto de una sociedad en constante cambio y evolución como la actual.

En un contexto internacional algunos estudios indican que se está produciendo un cambio de los valores materialistas, que priorizan la seguridad física y emocional y las normas tradicionales, hacia los valores post-materialistas, que valoran la estima y la expresión estética e intelectual (Inglehart, 1998; Inglehart y Baker, 2000; Inglehart y Welzel, 2006). En concreto, Schwartz (2005), en un estudio transcultural, encuentra que los jóvenes priorizan valores como el hedonismo, la estimulación y la autodirección, dando una menor importancia a la conformidad, la seguridad y la tradición, mientras que las personas con mayor edad valoran más la seguridad, la conformidad y la tradición, dando una menor prioridad al éxito, el hedonismo y la estimulación. Este autor encuentra también que los hombres atribuyen más importancia al poder, el logro, el hedonismo, la estimulación y la autodirección; y las mujeres, en cambio, a la benevolencia, el universalismo, la conformidad y la seguridad. Aunque hay que señalar que este autor apunta a que las diferencias en los valores son más culturales que relacionadas con el género.

En España, un estudio reciente elaborado por Yagüe, Sánchez, De Miguel y Gómez (2013) también refleja que se está produciendo un cambio desde los valores materialistas defendidos por los adultos, hacia los post-materialistas perseguidos por los jóvenes. Así, los resultados obtenidos señalan que los jóvenes prefieren valores más hedonistas e individualistas (felicidad, amistad, placer, reconocimiento social, vida excitante,...) y se alejan de valores más tradicionales como la seguridad nacional o la salvación. En cuanto a los adultos, se orientan hacia valores tradicionales como el respeto hacia uno mismo, la armonía interior, la igualdad, la paz mundial, la sabiduría y una vida confortable, valores que se centran en el bien social. Por su parte, el género también se muestra como fuente de diferenciación en relación a la relevancia otorgada a los valores. El estudio halla que las mujeres otorgan mayor importancia que los hombres a los valores finales relacionados con la madurez psicológica y la responsabilidad social y a valores instrumentales como la cordialidad, mientras dan menor importancia que los hombres a valores finales relacionados con el propio bienestar y a valores instrumentales como ser ambicioso y tener autocontrol.

En relación a los valores de los jóvenes, en el contexto español algunos estudios resaltan que priorizan valores orientados al bienestar colectivo como la tolerancia o el respeto hacia los demás (Canteras Murillo, 2003), mientras otros hallan que los jóvenes presentan principalmente valores individualistas, dejando poco lugar a las conductas prosociales (Vera, Martín y Fuentes, 2003). Tras una amplia revisión sobre estudios realizados en el contexto español en torno a los valores, Sánchez, Mejías y Rodríguez (2004) concluyen que frente al desinterés por los valores más normativos y tradicionales, los jóvenes priorizan la familia y la individualidad. La familia se convierte en el refugio de unos individuos cada vez más desconectados socialmente, donde el trabajo pierde importancia como mecanismo para la realización personal, que se busca principalmente en los espacios de ocio. Así mismo, la autonomía personal se convierte en el referente del universo de los valores juveniles. Hay que resaltar que, aunque los valores de tipo pragmático muestran mayores niveles de adhesión, los valores de tipo altruista-normativo están presentes en niveles similares. Los autores inciden en que la imagen tópica y estereotipada que frecuentemente se tiene de los adolescentes ha de ser superada,

ya que los valores materialistas e idealistas conviven y se complementan en muchos jóvenes. En este sentido, se pueden encontrar distintos estudios que proporcionan resultados que se sitúan lejos de los clichés juveniles tan comúnmente asumidos y subrayan que la familia es el valor más importante para los adolescentes, seguido por la amistad y el amor (Elexpuru y Medrano, 2002).

En esta línea, en el estudio *Jóvenes, valores y drogas*, Megías y Elzo (2006) señalan que los jóvenes españoles valoran, sobre todo, la familia y los amigos, que suponen un colchón particular para garantizar el desarrollo personal y la defensa en momentos de dificultad, mientras lo relacionado con la política y la religión ocupa las últimas posiciones en las prioridades juveniles. Los resultados de la investigación *Valores sociales y drogas* (Elzo, Megías, Rodríguez, Ballesteros y Rodríguez, 2010) ratifican esta tendencia, destacando que los jóvenes españoles valoran, sobre todo, la amistad, el tiempo libre y el ocio, el presentismo y el cuidado estético y corporal. La valoración de la familia adquiere una creciente importancia mientras descende el interés por cuestiones religiosas o espirituales.

El *Informe Jóvenes Españoles 2010* (González-Anleo y González Blasco, 2010) corrobora esta idea, donde la población juvenil considera “muy importante”, sobre todo, la familia, la salud y los amigos. Este estudio incide en que la desconfianza y el pesimismo de los jóvenes ante el futuro y las instituciones, ha acrecentado en ellos la confianza en la familia, que se presenta como el primer y fundamental espacio de libertad y autonomía y, a su vez, ha aumentado la pasividad ante la participación política y social. Estos mismos resultados han sido obtenidos en distintas investigaciones llevadas a cabo por INJUVE (2008; 2012), que concluyen que los jóvenes priorizan los referentes de la experiencia individual (familia y amigos) y la integración personal en la esfera social y económica (escuela, trabajo, ocio y dinero). La valoración de la familia y los amigos se relaciona con el apoyo que suponen desde el punto de vista económico y de integración: los jóvenes creen que el éxito está más garantizado por el estatus, la influencia de la familia y los contactos que por el esfuerzo, el trabajo, los estudios o la inteligencia. Hay que destacar que el estudio realizado por esta institución en el año 2012 refleja un aumento en el énfasis puesto en los valores que se refieren a la implicación en aspectos colectivos, trascendiendo el nivel puramente individual (INJUVE, 2012).

Los jóvenes valoran la lealtad, la igualdad de oportunidades o la solidaridad frente a las tradiciones o la riqueza personal. En un estudio reciente del Centro Reina Sofía (2014) llevado a cabo por Elzo junto con otros investigadores, se subraya que los jóvenes se están volviendo cada vez más conservadores e implicados en lo colectivo. Se concluye que la jerarquía de valores de los jóvenes ha sufrido algunas transformaciones en los últimos años. Desde 2010, debido a la crisis económica, se produce una inflexión que subraya los valores de supervivencia y seguridad y, a su vez, enfatiza la proactividad ante lo comunitario y el interés por lo colectivo.

Considerando la revisión de la literatura, se puede concluir que los adolescentes españoles presentan tanto valores orientados al ámbito individual como al colectivo. Por un lado, poseen valores orientados al placer y la promoción personal, centrados en el apoyo de la familia y los amigos así como en la preservación de su bienestar, y, por otro lado, se implican cada vez más en lo colectivo y en la mejora social (son generosos, tolerantes, preocupados por la naturaleza,...). Así mismo, los adolescentes valoran en menor medida aspectos relacionados con la tradición y la religión.

Hay que señalar que varios de estos estudios destacan que, aún hoy, se dan entre los jóvenes actitudes racistas, xenófobas, sexistas o de intolerancia hacia la diferencia (Megías y Elzo, 2006; INJUVE, 2008; INJUVE, 2012). En el contexto concreto del País Vasco, aunque la mayoría de los jóvenes son respetuosos con los derechos de los demás y tolerantes con la diferencia, Elzo (2009) llama la atención sobre la presencia de actitudes intolerantes entre los menores vascos, en forma de sexismo, racismo, xenofobia u homofobia así como de la extensión de determinados contravalores y comportamientos poco respetuosos con los derechos sociales. El autor destaca, además, que entre los menores vascos priman, sobre todo, los valores materialistas ligados muchas veces al consumo y las modas y que se reflejan, entre otros, en los iconos con los que los menores se sienten más identificados, como pueden ser las figuras mediáticas.

En la siguiente tabla (Tabla 17) se detallan los estudios citados de manera cronológica, lo que permite trazar un recorrido sobre los adolescentes españoles y sus valores en los últimos años:

Tabla 17

Estudios sobre los valores de los adolescentes españoles

ESTUDIO	CONTEXTO	VALORES DE LOS ADOLESCENTES
<i>Elxpuru y Medrano (2002)</i>	Exploran conjuntamente los valores del profesorado, del alumnado y de los centros, en la etapa educativa de educación secundaria, a través de la metodología HT.	- Se extrae una lista final de 12 valores prioritarios para los adolescentes: placer sensorial, familia, fantasía/juego, amistad, lealtad, prestigio/ imagen, diversión/recreo, igualdad, autoestima, compartir/ escuchar/ confiar, respeto y diversidad
<i>Canteras Murillo (2003)</i>	Estudio realizado sobre una muestra representativa de 2500 jóvenes españoles. Se analizan los cambios que se están dando en los sentidos, los valores y las creencias de los jóvenes.	- La tolerancia y el respeto hacia los demás ocupan el primer lugar en la jerarquía de valores de los jóvenes. - Se da cierta primacía de valores subjetivamente “blandos” (la honradez, la responsabilidad, la lealtad o la sencillez) frente a otros más “duros y competitivos” (la disposición a trabajar duro, la perseverancia o la competitividad personal). - Los jóvenes relegan a último término la obediencia y la fe religiosa, aspectos, entre otras cosas, íntimamente relacionados con el modelo de orden moral tradicional.
<i>Sanchez, Megías y Rodríguez (2004)</i>	Amplia revisión sobre estudios en el contexto español en el campo de los valores	- Frente a la progresiva pérdida de influencia de la religión, el creciente desinterés por la política y el debilitamiento del asociacionismo, los jóvenes priorizan en mayor medida la individualidad y los valores familiares. - Poseen valores finalistas de índole más privado (buenas relaciones familiares, bienestar, vida cotidiana gratificante, etc.) que comunitario (interés por la religión o política).
<i>Megías y Elzo (2006)</i>	Estudio sobre jóvenes, valores y drogas, con una muestra de españoles entre 15 y 24 años	- Las prioridades en la vida son la familia y los amigos. En último lugar sitúan la política y la religión. En medio, y por este orden: el trabajo, ganar dinero, el tiempo libre, llevar una vida moral y digna, tener una vida sexual satisfactoria y los estudios para tener una buena formación y competencia profesional. - Se ven a sí mismos como consumistas, egoístas, presentistas y con poco sentido del deber y el sacrificio, mientras señalan como sus rasgos menos característicos: ser maduros, generosos, tolerantes, trabajadores, solidarios y leales. - Se aprecia un aumento de la intolerancia respecto a los años anteriores, especialmente hacia los inmigrantes, los gitanos y grupos concretos como neonazis, drogadictos o punks.

INJUVE (2008)	A través de una encuesta en la que se entrevista a 5.000 jóvenes entre 15 y 29 años, aporta datos acerca de numerosos aspectos relacionados con los mismos (economía, empleo y consumo, estado de salud,...)	- Valoran principalmente la familia, la salud y la amistad. Las relaciones afectivas (relaciones con los padres, amigos, pareja) tienen preferencia en su esquema vital. - Al contrario, se muestran poco interesados por la política, ya que les genera mucha desconfianza y esperan poco de la política y de los políticos. - Perviven importantes cotas de rechazo hacia la homosexualidad y más de un tercio se muestra a favor de la pena de muerte. - Hay una tendencia solidaria creciente, más en valores y opiniones que en la implicación personal directa.
Elzo (2009)	Estudio llevado a cabo en el País Vasco con 1.829 escolares repartidos en tres grupos de edad (8-10 años, 10-12 años y 12-16 años). Analiza los valores de los menores y el peso de los distintos agentes en su construcción	- En general, se sitúan en posiciones respetuosas en cuanto a los derechos de las personas y la aceptación de la diferencia. Sin embargo, se encuentran también actitudes sexistas, racistas, xenófobas u homófobas, entre otras. Se concluye que el respeto y la tolerancia a la diferencia son mayores en el caso de las chicas. - Los menores vascos priman, sobre todo, los valores materialistas ligados muchas veces al consumo y las modas, aunque también presentan aspectos positivos como el alto grado de satisfacción que muestran respecto a su familia, profesorado y amistades, el apoyo a las víctimas del terrorismo, la existencia de una conciencia medioambiental y la solidaridad ante la discapacidad.
Elzo, Megías, Rodríguez, Ballesteros, y Rodríguez (2010)	Este estudio analiza los valores en la sociedad española y su relación con las actitudes hacia las drogas y su consumo. Se recogen aquí los resultados referidos a los jóvenes de 15 a 24 años.	- Dan mayor importancia a tener amigos y conocidos, al tiempo libre, el ocio y vivir al día, así como al cuidado estético y corporal. - Se incrementan la valoración a la familia y la importancia de ganar dinero, tener una vida sexual satisfactoria, cuidar la salud, vivir como a cada uno le guste y cuidar el medio ambiente. - Aumenta la importancia otorgada al respeto a las normas, la autoridad, la superación personal, el riesgo y la política, y descende el interés por cuestiones religiosas o espirituales.
González-Anleo y González Blasco (2010)	Investigación con cerca de 4.000 jóvenes de entre 15 y 24 años. Ofrece una radiografía de la percepción de la realidad social por parte de los jóvenes	- Valoran como "muy importante", ante todo, su familia, la salud y los amigos, mientras lo menos importante son la política y la religión. - Se consideran consumistas, rebeldes y demasiado preocupados por la imagen. - Casi la mitad (46,3%) ve su futuro con pesimismo, al margen de que se supere o no la crisis económica. Son pesimistas, apáticos y desconfiados, al menos en sus opiniones, lo que ha acrecentado en ellos la confianza en la institución familiar. Los jóvenes se sienten cómodos en el entorno familiar, que se presenta más democrático y como un refugio a medida. - La desconfianza en las instituciones y las personas incide en su pasividad: los jóvenes se sienten desvinculados de la política y de cualquier actividad asociativa, por lo que la participación social juvenil se hunde.

INJUVE (2012)

Este informe aborda los aspectos más relevantes que afectan a la juventud, a través de una encuesta aplicada a una muestra representativa de 5.000 jóvenes entre 15 y 29 años.

- Para los jóvenes lo más importante es: los amigos, la familia y la salud. Tras estos aspectos aparecen el trabajo, el tiempo libre, los estudios, el dinero y la sexualidad. En los últimos lugares se encuentran la política y religión.
- Aumenta la importancia de los valores que se refieren a la implicación en lo colectivo, que trascienden el ámbito estrictamente individual.
- Se muestran muy cercanos a las ideas de lealtad, apuestan por igualdad de oportunidades y la solidaridad más que por la asunción de las normas, las tradiciones, o la riqueza personal.
- Valoran la búsqueda de la libertad, la preocupación por el medio ambiente, la creatividad, la experimentación y la diversión, pero también la necesidad de seguridad.
- Aumenta el rechazo a determinados colectivos, en especial hacia aquellos que se asocian con estereotipos de potencial riesgo, pero también a colectivos que son, simplemente, diferentes.
- Aumenta la importancia otorgada a los asuntos políticos y el interés por la política, aunque desconfían de la política formal ha crecido la participación en acciones de carácter político.
- En los últimos años se ha incrementado la disponibilidad subjetiva de tiempo libre, cuyas actividades se conectan principalmente con el espacio relacional y tecnológico/audiovisual.

Centro Reina Sofía (2014)

Estudio en torno a los jóvenes españoles y sus valores realizado con entrevistas a una muestra de 1000 sujetos de 15 a 24 años,

- Son cada vez más conservadores (destacan valores como el esfuerzo, el ahorro, la honestidad o la prudencia) y también se implican cada vez más en lo colectivo.
- Los que más importa a los jóvenes de hoy sigue siendo: la familia, la amistad y el éxito social.
- A partir de 2010, motivado por la crisis socio-económica del país, se produce una inflexión que subraya los valores de supervivencia y seguridad y, a su vez, enfatiza la proactividad ante lo comunitario y el interés por lo colectivo.
- Aspectos relacionados con el hedonismo como, vivir al día, tener muchos amigos y disfrutar del tiempo libre, han perdido importancia, mientras que ha aumentado el compromiso con lo colectivo en aspectos como el cuidado del medio ambiente, el compromiso con las tareas comunitarias y la preocupación por los demás.
- Las mujeres muestran mayor sensibilidad social y los hombres subrayan los intereses materialistas y hedonistas.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los valores de los adolescentes hay que considerar que varios estudios plantean diferencias en los valores en relación al género de los sujetos. Algunos trabajos con el modelo Schwartz muestran que los chicos adolescentes otorgan mayor importancia a los valores individualistas como hedonismo, poder, estimulación o logro, mientras que las chicas priorizan valores universalistas, de benevolencia y de tradición (Llinares, 2003; Herrera y Lens, 2005).

En el contexto español Lezcano, Abella y Casado (2012), en un estudio con 499 estudiantes de entre 12 y 18 años de Castilla y León, encuentran que estos prefieren los valores relacionados con la Apertura al cambio y la Autotrascendencia, mientras que muestran una menor preferencia por la Autopromoción y la Conservación. Al prestar atención al género de los sujetos, el estudio comprueba que las chicas priorizan los valores colectivistas (Autotrascendencia y Conservación), mientras ellos dan una importancia mayor a los valores individualistas (Autopromoción). Es decir, mientras los chicos parten de una perspectiva de disfrute, individualidad y novedad; las chicas toman sus decisiones matizadas por la valoración de la familia y amigos, tratando de evitar poner en riesgo o hacer sufrir a las personas cercanas. En esta misma línea se sitúan los resultados de Tejerina, García y García (2014) con una muestra de adolescentes de 12 a 16 años, encuentran que estos, en general, dan una prioridad mayor a las metas intrínsecas (relaciones interpersonales significativas, salud física, auto-aceptación) que a las extrínsecas (imagen, dinero, poder). El estudio destaca que las chicas dan una mayor prioridad a todas las metas relacionadas con el desarrollo personal y la pertenencia, mientras los chicos priorizan la riqueza, el poder y la fama.

Estos estudios plantean diferencias de género que reflejan los estereotipos sobre los roles diferenciados para hombres y mujeres, que los distintos agentes sociales transmiten y perpetúan. Hay que considerar que el proceso de socialización de los roles sociales influye en la priorización de los valores (Cuervo, Medrano y Aierbe, 2011). Desde los planteamientos sobre la construcción psicológica y social del género se subraya que, mientras los intereses de los hombres se han enfocado principalmente a la consecución de logros y éxitos personales, las motivaciones de las mujeres se han orientado a las relaciones

sociales y el bienestar de las personas cercanas. Esta manera de educar a hombres y mujeres deriva en que se comporten de manera diferente y se desarrollen en distintos ámbitos de actividad, reforzando la creencia de que ambos géneros son naturalmente opuestos (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006). Es decir, la diferencia entre hombres y mujeres no es sólo biológica, sino que es también consecuencia de la influencia de una serie de mediaciones subjetivas y culturales (el origen sexual, el lenguaje, la familia, la instrucción escolar, el grupo de iguales, el estatus económico y social, las ideologías, los estilos de vida, las creencias, los mensajes de la cultura de masas...) que intervienen en la construcción de las identidades (Lomas, 2007). En este sentido, el concepto de la ética del cuidado de Gilligan (1985) plantea que las mujeres razonan con la voz del cuidado mientras la voz masculina es la de la justicia, ya que los roles desempeñados por cada uno de ellos han estado vinculados a lo largo de la historia a dos mundos distintos: los hombres se han vinculado a la esfera pública mientras la esfera doméstica ha sido para las mujeres. Cortina (1998) también señala que se educa a las mujeres en la responsabilidad y el cuidado de las personas que les rodean, y a los hombres en el ejercicio de la independencia y la autonomía.

Sin embargo, Gibson y Schwartz (1998), en un estudio con casi 1.000 hombres y mujeres de Israel, de 19 a 45 años, encuentran que no se dan diferencias de género significativas en ninguno de los valores. De este modo, señalan que el género no es un factor influyente en la construcción de valores, dando relevancia a otras variables como la edad, el nivel educativo o la situación geopolítica y cultural que explican las diferencias respecto a los valores en hombres y mujeres. Aun siendo poco significativas las diferencias entre ambos géneros, los hombres tienden hacia valores relacionados con la autopromoción y la gratificación personal, mientras las mujeres lo hacen hacia la benevolencia, la conformidad y la tradición. Schwartz y Rubel (2005) encuentran resultados similares, destacando que, con pequeñas diferencias, los hombres priorizan con mayor fuerza los valores poder, estimulación, hedonismo, logro y autodirección, mientras las mujeres dan mayor importancia que ellos a los valores benevolencia y universalismo.

3.3.2. Televisión y desarrollo de valores

Como se ha recogido a lo largo del presente marco teórico la televisión tiene un importante papel en el proceso de socialización de los más jóvenes. Siguiendo a Medrano y Aierbe (2008, pág. 55), los medios, y en concreto la televisión, “tienen importancia porque implícita y explícitamente tratan de aspectos socio-morales que afectan y explican el desarrollo de los valores, así como algunas identificaciones con determinados personajes, estilos relacionales, concepciones de vida, estereotipos, prejuicios, etc.”. La presente investigación comparte con estas autoras la hipótesis que afirma que la televisión transmite valores y puede proporcionar, por tanto, oportunidades para enseñar valores a través de sus narrativas. Como se ha venido señalando los adolescentes utilizan el medio televisivo en la construcción de su propia identidad, y, en este proceso adquiere especial relevancia el desarrollo de valores. Sin embargo, existen pocas investigaciones sobre la televisión y su impacto en la formación de valores de los más jóvenes.

La literatura previa se ha centrado principalmente en el análisis de los valores transmitidos por el medio en sus contenidos, obteniendo resultados diversos y complejos. En el contexto español, los resultados hallados por el Informe Pigmalión (Del Río, Álvarez y Del Río, 2004) concluyen que la televisión tiende a amortiguar unos valores sociales y morales de la sociedad y a resaltar otros. Los autores señalan que desde los años ochenta, cuando se han realizado estudios empíricos del análisis de los valores de la televisión, se ha ido dando una transición gradual desde valores más prosociales e integradores en la actividad social, hacia valores menos prosociales y más materialistas. En esta línea, Del Moral y Villalustre (2006), subrayan que en los últimos años los valores de materialismo, hedonismo, individualismo y agresividad están siendo promovidos con mayor intensidad en las programaciones televisivas. Silva (2006), en relación a los valores televisivos y la identidad de género, señala que la televisión fomenta una tendencia hacia el placer a través de la imagen corporal.

En esta línea, García Reina (2004) al analizar una serie de ejemplos destacados de la programación española (entre otros, *“Al salir de clase”* o *“Operación Triunfo”*), concluye que los valores más recurrentes en estos contenidos, especialmente en aquellos dirigidos a la juventud, se relacionan con el culto al cuerpo, a la belleza y a la eterna juventud, el infantilismo en los adultos, la mercantilización del sexo y la violencia sexual, el sexismo, la apología de la violencia como conducta plausible y efectiva, la potenciación del *american way of life*, el consumismo, el individualismo, el éxito o la fama, entre otros. Así mismo, un informe de Canal Sur (2006) indica que los valores asociados al poder, la fama y el dinero son los que más destacan en los contenidos televisivos. Estudios realizados en diversos contextos también afirman que la televisión presenta en mayor medida valores materialistas que valores de orientación social (Raffa, 1983; Strassburguer y Wilson, 2002; Dates, Fear y Stedman, 2008; Shrum, Lee, Burroughs y Rindfleisch, 2011).

Sin embargo, la televisión puede promover también valores positivos y conductas orientadas al bienestar social (Medrano, 2005). Como recoge Medrano (2008) existen varios estudios que reflejan la capacidad del medio para reforzar y complementar determinadas actitudes y valores prosociales, como los de Gentile y Walsh (2002); Morley (2006) o Medrano, Cortés y Palacios (2007). De hecho, una revisión de la literatura existente muestra que la televisión transmite tanto valores materialistas como colectivistas, del mismo modo que están presentes en la sociedad (Medrano y Aierbe, 2008; Medrano, Cortés y Palacios, 2009). En el contexto español, el estudio presentado por el Instituto de la Juventud (2004) subraya que en la publicidad se proyecta una imagen estereotipada del universo valorativo de los jóvenes, dominando los valores pragmáticos, presentistas y hedonistas, aunque también tienen espacio los valores de tipo altruista-normativos (preocuparse por los problemas colectivos, formarse, tener buenas relaciones familiares, etc.). El estudio señala que, en la publicidad dirigida a jóvenes, destacan los valores post-modernos de la sociedad actual, aunque se incorporan también ciertos valores tradicionales o universales como la amistad, la familia, el amor, etc., debidamente actualizados. Sobre estos resultados, Méndiz (2005) recuerda que la publicidad influye pero no impone, ya que los jóvenes tienen la libertad de prestar o no atención al anuncio y de asumir o no los valores que transmite.

Retomando la transmisión de valores en series televisivas, López, González y Martín (2011), señalan que dentro de las series españolas, algunas de las más seguidas por el público juvenil ("*Cuéntame cómo pasó*", "*Los protegidos*", "*Hospital central*" o "*El internado*") son, en el sentido de transmisión de valores culturales, lo que se denomina series blancas, ya que fomentan el trabajo vocacional, las relaciones familiares, la amistad, la colaboración, la solidaridad, los buenos modales o el respeto a los demás, entre otros. Sin embargo, otras series, transmiten más contravalores que valores ("*Aída*" o "*Física y Química*"), donde se muestran unos personajes centrados en la superficialidad de las relaciones y comentarios, y se descuidan las maneras o el lenguaje, entre otras características. Se enfatiza así la idea de que en los contenidos televisivos aparecen representados tanto valores positivos como negativos. En esta línea, Grandío (2008) analiza la representación de valores en una de las series internacionales más populares entre el público adolescente: *Los Simpson* (Fox, 1989-), concluyendo que esta serie puede dificultar la visión del menor hacia la realidad (el uso de la ironía que impregna la narración, el estancamiento de los personajes en unos estereotipos eternos o la trivialización constante de la violencia) o enriquecer la misma (la unidad de una familia que a pesar de su excentricidad ofrece al espectador momentos de ternura y buenos sentimientos). Así, dentro de un mismo programa televisivo pueden presentarse valores que influyen en el desarrollo de los menores en las dos direcciones.

Por tanto, se puede concluir que la televisión presenta tanto valores prosociales y positivos como contravalores o valores negativos, tal y como subrayan distintos autores en contextos diferentes (Muir, 1993; Pasquier, 1996; Medrano, Cortés y Palacios, 2007; Morgan, 2007). Siguiendo a Medrano, Cortés y Palacios:

"De alguna manera se puede afirmar que la televisión trasmite tanto valores positivos como negativos, valores y contravalores, como, en realidad, son los que manifiestan las personas y, en concreto, los adolescentes. Es decir, no existe disonancia entre los discursos sociales, la identidad de los adolescentes y los valores representativos en los contenidos televisivos. La televisión presenta lo que los adolescentes valoran y, a su vez, estos conforman, en parte, sus valores a través de dicho mass media" (2009, pág. 55).

En este sentido, Medrano (2008) señala que el hecho de que los jóvenes estén expuestos tanto a contenidos prosociales como a modelos que incitan al consumismo y al hedonismo en las narraciones televisivas, puede generar una ambivalencia que resulta particularmente perjudicial para su desarrollo moral. En esta línea, Mares (2005) hace hincapié en el peligro que puede acarrear la doble moral que se presenta en la televisión, especialmente, para la infancia y juventud. Así, la investigación actual. Del Río, Álvarez y del Río (2004) indican que proponer modelos violentos e inmorales combinados con modelos pacíficos y morales produce un efecto más negativo en el desarrollo que presentar solo modelos violentos. Estos apuntes inciden en la importancia que adquiere la educación para fomentar una lectura positiva de los contenidos del medio televisivo.

A pesar de que los valores transmitidos por el medio televisivo han sido ampliamente estudiados, existe escasa evidencia empírica sobre los valores que perciben los espectadores de sus contenidos (Medrano y Aierbe, 2008). Como se ha venido señalando a lo largo del marco teórico, la audiencia juega un papel activo en la selección y la interpretación de los contenidos televisivos, incorporando la información desde los distintos contextos con los que interactúa, que median en su posible influencia y en lo que perciben a través del televisor (Medrano, 2005; Medrano y Aierbe, 2008; Medrano y Aierbe, 2011). La televidencia es un proceso complejo que implica múltiples factores, tanto personales como contextuales. Por tanto, ante unos mismos contenidos televisivos los adolescentes pueden percibir valores diferentes. Desde esta posición es relevante indagar el papel de los sujetos a la hora de interpretar y resignificar los contenidos televisivos, concretamente, en términos de valores. Así, cabe preguntarse: ¿qué valores perciben los adolescentes en sus personajes televisivos preferidos?, ya que este conocimiento ayudará a diseñar propuestas educativas orientadas a la lectura autónoma y reflexiva de los valores mediáticos. Por tanto, en esta tesis centra la atención en los valores que perciben los adolescentes de la televisión, y no en los valores que el propio medio transmite. Hay que considerar que la familiaridad con la que los adolescentes se relacionan con el medio televisivo y la capacidad de situarse ante sus contenidos de manera activa, no viene a decir que hayan adquirido las competencias necesarias para responder de manera crítica y positiva a los mismos.

Los pocos estudios que se han ocupado de analizar los valores que perciben los adolescentes del medio televisivo se han llevado a cabo principalmente desde una perspectiva cuantitativa, a través del uso de cuestionarios. En el contexto español, desde la línea de investigación denominada *valores y contextos de desarrollo* (Medrano y Aierbe, 2008) se han desarrollado distintos estudios que exploran la recepción de valores televisivos por parte de los adolescentes y su relación con distintos factores que intervienen en dicho proceso, tomando como base el modelo de valores de Schwartz.

En este sentido, Medrano (2008), en una investigación con una muestra de 823 adolescentes de 13 a 15 años del País Vasco y utilizando tanto el Cuestionario de Hábitos Televisivos (CH-TV 0.1) como la Escala de Dominios de Valores Televisivos (Val-TV 0.1), encuentra que los adolescentes perciben en sus programas preferidos tanto valores prosociales (benevolencia) como valores materialistas (hedonismo), siendo el valor poder el menos percibido por estos jóvenes. Por tanto, los adolescentes perciben en sus programas preferidos valores contradictorios, lo que resulta coherente con los modelos tanto positivos como negativos que transmite el medio televisivo. Estos resultados han sido recogidos en diversos trabajos llevados a cabo por este equipo de investigación (Medrano, Cortés y Palacios, 2007; 2009; Aierbe y Medrano, 2008; Medrano, Aierbe y Palacios, 2008).

En esta línea, Medrano, Aierbe y Orejudo (2010), en un estudio con una muestra de 1.318 adolescentes, jóvenes y adultos del País Vasco (España), destacan la enorme variedad existente tanto en las preferencias televisivas como en los valores percibidos, es decir, los espectadores pueden percibir valores de diverso índole en sus programas televisivos favoritos. Una primera conclusión de este estudio es la enorme variedad existente tanto en las preferencias televisivas como en los valores. Los autores indican que la televisión puede ser un medio para el aprendizaje de valores positivos a través de sus contenidos (por ejemplo, la lealtad, la amistad o la capacidad de perdonar), incluso en aquellos programas considerados menos ideales desde la perspectiva del desarrollo de valores.

De manera similar, el estudio transcultural llevado a cabo por Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín (2011) con 1.238 adolescentes españoles, irlandeses y latinoamericanos y aplicando el Cuestionario de Hábitos Televisivos (CH-TV 0.2) y el Cuestionario Valores Televisivos (Val-TV 0.2), confirma que estos jóvenes perciben en su personaje televisivo preferido tanto valores centrados en uno mismo (autodirección) como valores orientados al colectivo (benevolencia). Por el contrario, los valores que los adolescentes perciben en menor medida son poder y conformidad. Este estudio destaca que no se encuentran diferencias significativas en los valores percibidos por los adolescentes de los distintos contextos estudiados, lo que podría deberse a que en la aldea global actual la transmisión y percepción de los valores televisivos se homogeneiza.

Medrano, Aierbe y Palacios (2008) señalan que un estudio llevado a cabo por Medina, Pinilla y Acosta (2006) con adolescentes colombianos se halla que estos perciben, sobre todo, antivalores tales como celos, intriga, hipocresía y falta de respeto. En esta línea, Medrano y Aierbe (2008) recogen otra serie de trabajos realizados en Colombia (Rentería, Mena, Sarria, Gil, Rentería, Sandoval y Londoño, 2003; Sandoval y Ardila, 2004), que inciden en la importancia de la televisión en la socialización de la juventud, señalando que su visionado puede tener una influencia negativa si no se realiza de una manera crítica, ya que entre los valores predominantes que se adquieren a través de dicho medio destacan los siguientes: falta de reflexión, baja autoestima, imitación de estereotipos, ausencia de principios,... Sin embargo, Sevillano (2004) encuentra, en un estudio con jóvenes madrileños entre 18 y 30 años, que estos prefieren programas que transmiten valores intelectuales, estéticos, cívicos, éticos (tolerancia, solidaridad, respeto) y espíritu crítico. En un punto intermedio se sitúa la investigación de Besley (2008), que examina, a partir de la encuesta European Social Survey de 2004, el uso general de los medios y sus efectos en los valores de la audiencia en el contexto de Estados Unidos, concluyendo que la preferencia por la televisión de entretenimiento e Internet se asocia tanto con valores relacionados con el conservadurismo (aceptación de las estructuras de poder existentes) como con la promoción personal (reforzamiento de la autopercepción consumista y búsqueda de prestigio y éxito personal).

En relación a la influencia del género en la percepción de valores televisivos hay que señalar que son escasos los estudios que se han ocupado del tema. Esto dificulta establecer un marco contextual sobre los valores que perciben los chicos y las chicas adolescentes durante su exposición a los contenidos televisivos. Cuervo, Medrano y Aierbe (2011) llevan a cabo un estudio con 1.221 adolescentes latinoamericanos, irlandeses y españoles, con edades entre los 14 y 19 años, para conocer las diferencias en los valores percibidos en su personaje favorito en relación al contexto cultural y el género. Los resultados obtenidos indican que las mujeres son quienes puntúan más alto en todos los valores. La excepción se presenta en el valor poder donde las puntuaciones de ellos son superiores. Las diferencias se centran principalmente en los valores benevolencia, universalismo y tradición. Las autoras destacan que, por un lado, los valores percibidos indican cierto refuerzo en los ocho contextos sobre los estereotipos tradicionales de género, aunque, por otro lado, el escaso número de valores donde se generan las diferencias refleja que los valores son ideales universales dentro de la sociedad y, por tanto, las diferencias están más relacionadas con el contexto cultural que con el género de los sujetos. Esta idea es corroborada por Ugalde (2015) en su tesis doctoral, al encontrar que los chicos perciben más el valor individualista poder y las chicas los valores colectivistas benevolencia, universalismo y tradición.

Los diversos trabajos llevados a cabo por el equipo de investigación *valores y contextos de desarrollo*, también comprueban que existen correlaciones significativas entre los valores que los espectadores perciben en sus programas televisivos preferidos y sus propios valores personales (Medrano, Cortés y Palacios, 2007; 2009; Medrano, Aierbe y Palacios, 2008). Es decir, los sujetos tienden a percibir en los contenidos televisivos aquellos valores que ellos mismos manifiestan. Este hecho ha sido corroborado también en otros estudios (Potter, 1990; Muir, 1993; Fisherkeller, 1997; Evans y Hall, 2002; Rideout, Foehr y Roberts, 2010). Este resultado es muy interesante desde la perspectiva de la presente investigación, ya que explorar los valores que los adolescentes perciben de sus personajes televisivos favoritos puede favorecer la aproximación a los propios valores de los adolescentes, desde los modelos simbólicos que estos jóvenes aprecian y siguen.

Como se puede observar, los resultados proporcionados por la línea de investigación *valores y contextos de desarrollo* resultan de especial interés para la presente tesis doctoral. Sin embargo, dada la complejidad inherente a la medición de los valores, más aún en una etapa de maduración como la adolescencia, desde estos trabajos se subraya la necesidad de desarrollar estudios adicionales a través de metodologías cualitativas que permitan profundizar en esta área de conocimiento y comparar y contrastar los resultados obtenidos (Medrano, Cortés y Palacios, 2007; 2009; Medrano, Aierbe y Palacios, 2008; Medrano, Aierbe y Orejudo, 2010). Atendiendo a esta necesidad y considerando el escaso conocimiento existente en torno al tema, la presente investigación propone un enfoque innovador al abordar las preferencias de los adolescentes sobre los personajes de ficción seriada y los valores que perciben de dichas figuras mediáticas desde una metodología cuantitativo-cualitativa. Una vez que los valores se identifican y se explican, es posible fomentar un diálogo sobre ellos y diseñar pautas para intervenir educativamente en su desarrollo.

3.4. SÍNTESIS

Los adolescentes de hoy han nacido inmersos en una sociedad mediática y multipantalla, e interactúan con ellos de manera natural y cotidiana. El desarrollo tecnológico ha traído consigo nuevas formas de consumir y relacionarse con los distintos medios. En la actualidad la televisión ofrece sus contenidos de manera global y atemporal, a través de diversos soportes los ordenadores, los móviles o las tablets. Así, hay una tendencia creciente entre los jóvenes a disminuir el consumo televisivo tradicional por hacerlo por Internet (AIMC, 2012). De este modo, los adolescentes son propensos a un consumo mediático autónomo e independiente, sin la mediación de la familia u otros agentes que puedan favorecer la interpretación crítica de sus contenidos. Además hay que destacar que los adolescentes tienen cada vez más dispositivos tecnológicos y comodidades en su habitación, por lo que no tienen la necesidad de salir de la misma para socializarse. Todo esto refleja la importancia de intervenir educativamente para promover en el alumnado la capacidad de interpretar los medios de manera personal y reflexiva.

En cuanto al consumo televisivo, se ha comprobado que diversos estudios señalan que los adolescentes ven la televisión 2-3 horas diarias (Morduchowicz, 2008; Bermejo y Núñez, 2008; Bringué y Sádaba, 2009; Barlovento Comunicación, 2011; entre otros), aunque hay que considerar que otros trabajos indican que el tiempo dedicado a la televisión es más elevado (Gabelas, 2005; Kuntsche, et al., 2006; Rideout, Foehr y Roberts, 2010). Respecto a los efectos negativos con los que se han relacionado generalmente los hábitos televisivos de los adolescentes, la revisión bibliográfica realizada a lo largo de este capítulo invita a reflexionar sobre el valor de la televisión como herramienta educativa. Así, se puede concluir que este medio, bien utilizado y a través de una participación guiada, puede ser una fuente de aprendizaje, tanto de conocimiento como de valores, atractiva y cercana para los más jóvenes (Medrano y Aierbe, 2008).

En relación a las preferencias televisivas de los adolescentes, la literatura previa refleja que destacan los contenidos de ficción, especialmente las series televisivas. Los adolescentes, en pleno proceso de búsqueda de su propia identidad, encuentran en los personajes de estas series modelos de identificación y comparación que pueden repercutir en la construcción de sus valores, creencias o actitudes (Hoffner y Buchanan, 2005; Montero, 2006; Pindado, 2006; Medrano y Martínez de Morentín, 2012; Masanet, Medina-Bravo y Ferrés, 2012; entre otros).

En cuanto a los personajes preferidos por los adolescentes, varios autores manifiestan que tienden a elegir personajes de su misma edad y género (Calvert, Murray y Conger, 2004; Hoffner y Buchanan, 2005; Montero, 2006; entre otros), mientras otros estudios muestran que entre los adolescentes destacan los personajes masculinos (Eyal y Rubin, 2003; Medrano et al. 2010; Bermejo, 2012; entre otros) y que prefieren que estos sean jóvenes o adultos (Medrano et al. 2010). En relación a los motivos de atracción hacia el personaje, los estudios previos destacan la importancia que adquieren el humor y la personalidad (Hoffner, 1996; Calvert, Murray y Conger, 2004), mientras el atractivo físico tiene menor importancia (Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010). Respecto a este último aspecto, otros autores concluyen que el atractivo físico es un aspecto importante para los adolescentes (Bandura, 1986; Ruiz, Conde y Torres, 2005), o que se sitúa en una posición intermedia (Pérez y Torres, 2012; Ugalde, 2015).

Otros estudios reflejan que valoran la profesión del personaje (Montero, 2006) y que también eligen personajes negativos o ambivalentes (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2010; Lacalle, 2012). En cuanto al género, la chicas parecen decantarse por personajes con una personalidad positiva, mientras los personajes divertidos y “negativos” parecen más propios de los chicos (Horton y Arquette, 2000; Medrano, Cortes, Aierbe y Orejudo, 2010; Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2010). Hay que destacar que los estudios previos subrayan que los personajes televisivos siguen manteniendo los estereotipos tradicionales de género donde la mujer se relaciona con el contexto familiar y el cuidado de los demás, mientras los hombres se vinculan principalmente al trabajo y el contexto social (Signorielli, 2001; Galán Fajardo, 2007; Lauzen, Dozier y Horan, 2008; García-Muñoz y Fedele, 2011; Figueras, Tortajada y Araüna, 2014; entre otros).

La literatura previa concluye que la identificación con los personajes es un factor importante a la hora de comprender los posibles efectos del medio (Hoffner y Buchanan, 2005; Chory-Assad y Cicchirillo, 2005; Moyer-Gusé, 2008; Igartua, 2010; entre otros). Este proceso puede darse por diversos motivos, entre los que destacan; la relación empática con los personajes, la percepción de similitud con el personaje, el deseo de ser o parecerse al personaje, y la interacción parasocial. En cuanto al género, las chicas tienden a implicarse más con los personajes (Igartua, Acosta y Frutos, 2009; Ugalde, 2015), lo que puede relacionarse con la mayor capacidad empática que muestran las mujeres (Mestre, Frías y Samper, 2004; Lozano y Etxebarria, 2007; Esteban-Guitart, Rivas y Pérez, 2012; entre otros).

En el proceso de maduración en el que se encuentran inmersos los adolescentes la formación de valores adquiere especial relevancia. Respecto a los valores de los adolescentes se ha comprobado que no existe uniformidad, ya que presentan tanto valores individualistas como colectivistas (Sánchez, Mejías y Rodríguez, 2004; Elzo, Megías, Rodríguez, Ballesteros y Rodríguez, 2010; Centro Reina Sofía, 2014; entre otros). Así mismo, se hallan diferencias en los valores en función del género de los sujetos, donde ellos priorizan valores individualistas orientados al disfrute y el éxito, mientras ellas prefieren valores colectivistas relativos a las relaciones sociales y el bienestar de las personas cercanas (Lezcano, Abella, Casado, 2012; Tejerina, García y García, 2014; entre otros).

A lo largo de este capítulo se han recogido diversos estudios en torno a la televisión y el desarrollo de valores en los adolescentes. En cuanto a los valores transmitidos por la televisión, se concluye que el medio presenta tanto valores prosociales como materialistas, del mismo modo que están presentes en la sociedad (Morgan, 2007; Grandío, 2008; Medrano y Aierbe, 2008; Medrano, Cortés y Palacios, 2009; López, González y Martín, 2011; entre otros). Respecto a los valores que se perciben del medio televisivo, estos han sido escasamente investigados y se han explorado, principalmente, desde una perspectiva cuantitativa. Se han recogido a lo largo de este capítulo los distintos estudios realizados desde la línea de investigación *valores y contextos de desarrollo*, donde concluyen que los adolescentes perciben tanto valores prosociales como materialistas de los contenidos y personajes televisivos, y que los espectadores tiende a percibir aquellos valores que ellos mismos manifiestan (Medrano, 2008; Medrano, Aierbe y Orejudo, 2010; Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2011). En relación a los valores percibidos en función del género de los sujetos, los pocos estudios previos hallados indican que los chicos perciben en mayor medida el valor poder y las chicas los valores benevolencia, universalismo y tradición (Cuervo, Medrano y Aierbe, 2011, Ugalde, 2015).

Considerando el escaso conocimiento existente en torno al tema, la presente investigación aborda, desde una perspectiva cuantitativo-cualitativa, los personajes de ficción seriada preferidos por los adolescentes y los motivos que guían su elección, así como los valores que perciben de estas figuras simbólicas. Esta información puede ayudar a una mejor comprensión de la recepción adolescente de los mensajes televisivos y fomentar el desarrollo de propuestas educativas orientadas al desarrollo de las competencias mediáticas necesarias para favorecer la interpretación autónoma y crítica de los contenidos y valores televisivos por parte de los más jóvenes.

PARTE II

ESTUDIO EMPÍRICO

Metodología y diseño de la investigación

4.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

4.3.1. Tamaño y selección de la muestra

4.3.2. Características de los participantes

4.4. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

4.4.1. Elección del personaje favorito

4.4.1.1. *Cuestionario de Hábitos Televisivos CH-TV 0.2*

4.4.1.2. *Redacción personal: Personajes televisivos y valores*

4.4.2. Concepto de valor aplicado a la recepción televisiva

4.4.2.1. *Cuestionario de Valores Televisivos Val-TV 0.2*

4.4.2.2. *Redacción personal: Personajes televisivos y valores*

4.5. ESTUDIO PILOTO

4.5.1. Desarrollo y aplicación de la prueba piloto

4.5.2. Análisis y reflexión crítica de la prueba piloto

4.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

4.7. ANÁLISIS DE DATOS

4.7.1. Cuestionario de Hábitos Televisivos CH-TV 0.2.

4.7.1.1. *Análisis descriptivos e inferenciales*

4.7.2. Cuestionario de Valores Televisivos Val-TV 0.2

4.7.2.1. *Análisis descriptivos e inferenciales*

4.7.3. Redacción personal: Personajes televisivos y valores

4.7.3.1. *Análisis de contenido*

4.7.3.2. *Análisis de documentos Hall-Tonna*

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se expone de manera detallada el proceso metodológico llevado a cabo en el estudio empírico de la presente investigación, atendiendo a los objetivos que han guiado el proceso investigador, el diseño utilizado en el estudio, las características de los sujetos participantes, las variables y los instrumentos de medida utilizados, la prueba piloto realizada y sus implicaciones en la investigación, el procedimiento seguido para la recogida de la información y las técnicas de análisis de datos empleadas.

4.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

A continuación se definen los objetivos que han guiado el presente estudio:

OG₁: Identificar las características de los personajes televisivos de ficción seriada favoritos de los adolescentes y los motivos de su elección según el género de los sujetos:

- a) Género de los personajes elegidos*
- b) Edad de los personajes elegidos*
- c) Naturaleza de los personajes elegidos*
- d) Serie en la que aparecen los personajes elegidos*
- e) Procedencia de las series en las que participan los personajes*
- f) Motivos de elección del personaje*
- g) Identificación con el personaje*
- h) Permanencia televisiva*

OG₂: Analizar los valores que perciben los adolescentes en su personaje de ficción seriada preferido según el género de los sujetos.

OE_{2.1}: Identificar y describir los valores que perciben los adolescentes en su personaje televisivo favorito a través del modelo de Schwartz.

OE_{2.2}: Indagar las diferencias y semejanzas según género en los valores percibidos en el personaje favorito a través del modelo de Schwartz.

OE_{2.3}: Identificar y describir los valores que perciben los adolescentes en su personaje televisivo favorito a través del modelo de Hall-Tonna.

OE_{2.4}: Indagar las diferencias y semejanzas según género en los valores percibidos en el personaje favorito a través del modelo de Hall-Tonna.

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente tesis doctoral es un estudio descriptivo de carácter cuantitativo-cualitativo. Es decir, se exploran las diferencias y semejanzas según el género de los adolescentes en cuanto a los personajes televisivos de ficción seriada que prefieren, los motivos de su elección y los valores que perciben en dichas figuras mediáticas, tratando de integrar el paradigma cuantitativo y el cualitativo, lo cual amplía no sólo la información disponible en torno al tema sino también la interpretación de la misma. Esto supone una aproximación innovadora al fenómeno de estudio, ya que, como se ha comprobado en la revisión teórica (véase capítulo 3), existen pocas investigaciones en relación a los valores percibidos por los adolescentes en las figuras mediáticas, y menos aún, de carácter cualitativo.

En el caso del análisis de los valores percibidos, la metodología viene pautada por las teorías de Schwartz y Hall-Tonna (véase capítulo 2). Estos modelos han desarrollado distintos instrumentos para medir los valores basándose en técnicas metodológicas diferentes. De este modo, se pretende analizar e interpretar los valores percibidos por los adolescentes a través de dos fuentes distintas: un cuestionario basado en el modelo de Schwartz y una redacción personal cuyo análisis se realizará a través del análisis de documentos Hall-Tonna.

Posteriormente, se trata de explorar si la interpretación de los valores percibidos desde ambos modelos ayuda a una mejor comprensión del fenómeno objeto de estudio.

En investigaciones de carácter educativo el empleo de métodos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio puede resultar de especial relevancia para dar una mayor fiabilidad y validez a los datos obtenidos. En el caso de esta tesis doctoral, al trabajar con el complejo y abstracto fenómeno de los valores en una etapa de transición y búsqueda personal como la adolescencia, la metodología mixta resulta aún más conveniente para verificar y comparar los resultados.

4.3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La elección de la muestra ha sido estratificada con asignación proporcional. Es decir, se han aplicado una serie de técnicas de muestreo que han permitido extraer los sujetos suficientes y necesarios para poder comprender la naturaleza del fenómeno que se explora. En el caso que ocupa este estudio se ha centrado la atención en los alumnos/as que cursan el último año de Educación Secundaria Obligatoria (4º de ESO) en Centros de la provincia de Bizkaia en el año académico 2013-2014. Las principales razones que justifican la elección de esta población son:

- Los adolescentes siguen las series televisivas de manera rutinaria y cotidiana, estableciendo un vínculo con los personajes que participan en ellas. Los personajes de ficción seriada televisivos son importantes modelos y referentes que participan en la formación de la identidad de los adolescentes. Además, los adolescentes están motivados acerca de las cuestiones relacionadas con sus personajes televisivos favoritos.
- En concreto, en 4º de ESO los adolescentes están llamados a madurar y han de tomar decisiones importantes relacionadas con su futuro académico y profesional, de modo que tratan de definirse a sí mismos, no solo en el presente sino también con miras al futuro.

Según los datos publicados por el Gobierno Vasco (2013), en el curso académico 2013-2014, hay un total de 38.047 estudiantes matriculados en 4º de la ESO en Bizkaia (Tabla 18). Teniendo en cuenta la diversidad existente en el sistema educativo vasco, se ha prestado atención a la distribución de la población en relación a los distintos tipos de centros y modelos lingüísticos que conforman la realidad educativa de Bizkaia.

Tabla 18

Distribución del alumnado de 4º de la ESO en Bizkaia (2013-2014)

TIPO DE CENTRO	MODELO LINGÜÍSTICO	Nº DE ALUMNOS 4º DE ESO CURSO 2013-2014
Público	A	1865
	B	1634
	D	13762
	X ¹⁴	0
Privado	A	3311
	B	9393
	D	7554
	X	508
TOTAL		38047

Fuente: Gobierno Vasco, 2013.

4.3.1. Tamaño y selección de la muestra

Para la selección de la muestra se han tenido en cuenta los siguientes parámetros:

- La titularidad del centro: público o privado.
- El modelo lingüístico en el que se estudia: modelo D, enseñanza basada totalmente en euskera; modelo B, enseñanza basada al 50% en castellano y en euskera; y modelo A, enseñanza basada íntegramente en castellano. El modelo X no ha sido considerado debido al poco peso poblacional que tiene (un 1'33%).
- Comarcas que componen Bizkaia: Gran Bilbao, Encartaciones, Duranguesado, Uribe, Busturia, Arratia y Lea-Artibai.

¹⁴ Modelo X: Alumnado que actualmente no estudia euskera.

En primer lugar, se ha determinado el tamaño de la muestra necesario en cada uno de los estratos establecidos (tipo de centro y modelo lingüístico) para asegurar que el número de sujetos participantes es lo suficientemente grande como para ser representativo de la población que se estudia (Tabla 19). Así, con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%, la amplitud de la muestra debe ser de 381 sujetos. A cada estrato de la muestra seleccionado se le ha asignado un número de centros determinado, atendiendo a su peso poblacional.

Tabla 19

Tamaño de la muestra recomendado y número de centros asignados

Tipo de centro	Alumnado total	% de alumnado total	Nº de alumnos necesarios	Nº de centros
PUB A	1865	5,0	19	1
PUB B	1634	4,4	17	1
PUB D	13762	36,7	140	4
PRIV A	3311	8,8	34	1
PRIV B	9393	25,0	95	3
PRIV D	7554	20,1	77	2
	37539	100,0	381	12

Fuente: Elaboración propia.

A la hora de decidir la distribución de los 12 Centros según el modelo lingüístico a lo largo de la provincia de Bizkaia, se han considerado las comarcas que componen la misma, atendiendo a su peso poblacional (EUSTAT, 2014) así como al nivel de vascoparlantes (EUSTAT, 2014). Esta distribución queda recogida en la Tabla 20 que sigue a continuación:

Tabla 20

Distribución de los centros por comarcas de Bizkaia

% de vascoparlantes	Comarca	Peso Poblacional	Tipo de centro
0-25%	Gran Bilbao (Bilbao, Margen Derecha, Margen Izquierda)	872.540	Público A
			Privado A
			Público B
			Privado D
			Privado B
			Privado B
	Encartaciones	32.013	Privado B
25-49%	Duranguesado	97.953	Privado D
50%-75%	Uribe	73.450	Público D
	Busturia	46.172	Público D
	Arratia	23.651	Público D
75%-100%	Lea Artibai	26.417	Público D

Fuente: Elaboración propia.

En este punto, hay que señalar que se han seleccionado 6 tipos de centros situados en el Gran Bilbao, debido a que es la comarca que más población abarca. Así, se ha elegido un único centro por cada una de las seis mancomunidades restantes que conforman la provincia.

Para evitar los posibles problemas de variabilidad que puedan surgir en los estratos de la muestra que tienen un menor peso poblacional, se ha asignado un mayor número de sujetos a dichos estratos. De este modo, se ha superado el mínimo matemático exigido, tendiendo a una asignación más óptima y fiel a la realidad. Para ello, se vio la posibilidad de aplicar los instrumentos en aulas de distinto modelo lingüístico en el caso de dos de los centros seleccionados (centro 06 y centro 10). De este modo, atendiendo a la distribución de los centros en las comarcas de Bizkaia, la muestra queda distribuida de la siguiente manera (Tabla 21):

Tabla 21

Distribución de la muestra por comarcas y centros

Comarca	Tipo de centro	Código de centro	Muestra
Gran Bilbao (Bilbao, Margen Derecha, Margen Izquierda)	Privado D	01	43
	Privado B	02	34
	Público B	03	21
	Público A	04	20
	Privado A	05	26
	Privado B	06-B	52
	Privado A	06-A	23
Encartaciones	Privado B	08	16
Duranguesado	Privado D	09	57
Uribe	Público D	10-D	39
	Público A	10-A	11
Busturia	Público D	11	63
Arratia	Público D	12	38
Lea Artibai	Público D	07	21
TOTAL			464

Fuente: Elaboración propia.

4.3.2. Características de los participantes

La muestra de la presente tesis doctoral está compuesta por un total de $n=464$ adolescentes de Bizkaia que están en el curso académico 2013-2014 en 4º de la ESO. La siguiente tabla (Tabla 22) recoge las características de la muestra participante:

Tabla 22

Resumen de los datos de la muestra

Variable	Niveles	n	%
Género	Hombres	239	51,5%
	Mujeres	225	48,5%
Edad	15 años	369	79,5%
	16 años	70	15,1%
	17 años	20	4,3%
	18 años	5	1,1%
Tipo de centro	Privado	251	54,1%
	Público	213	45,9%
Modelo lingüístico	Modelo D	261	56,3%
	Modelo B	123	26,5%
	Modelo A	80	17,2%
Comarca de Bizkaia	Gran Bilbao	219	47,2%
	Busturia	63	13,6%
	Duranguesado	57	12,3%
	Uribe	50	10,8%
	Arratia	38	8,2%
	Lea Artibai	21	4,5%
	Encartaciones	16	3,4%

Fuente: Elaboración propia.

4.4. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En el presente apartado se definen las variables estudiadas y los instrumentos de medición utilizados para la recogida de datos. Teniendo en cuenta los objetivos de este estudio (véase apartado 4.1.), las principales variables se relacionan con la elección de los personajes de ficción seriada preferidos por la muestra y los valores que perciben en los mismos. Además, en todos los análisis se atenderá la variable género de los sujetos, para conocer las diferencias y semejanzas que presentan los y las adolescentes del estudio en los distintos objetivos abordados. En la presente tesis se han utilizado dos cuestionarios y una redacción personal para medir las variables implicadas en el estudio.

4.4.1. Elección del personaje favorito

Se refiere a las características que presentan los personajes favoritos elegidos por la muestra, en cuanto a género, edad, naturaleza del personaje (humano o ficticio), serie en la que aparece y procedencia de la misma (nacional, internacional o autonómica). Se parte de la elección de los adolescentes participantes para, a través de análisis estadísticos descriptivos, conocer los rasgos principales que presentan dichas figuras simbólicas que les resultan atractivas. Se contemplan así mismo los motivos de elección del personaje y la identificación con el mismo, así como la permanencia televisiva de los adolescentes participantes. Como se ha indicado previamente, se identifican las diferencias y semejanzas que se dan según el género de los sujetos en los resultados de los distintos análisis.

Los instrumentos utilizados se detallan a continuación:

4.4.2.1. Cuestionario de Hábitos Televisivos CH-TV 0.2

El CH-TV 0.2, elaborado por Medrano y Aierbe (2008), se utiliza para recoger el perfil y/o consumo televisivo. Este cuestionario consta de dos partes diferenciadas. La primera se compone de siete preguntas sobre: estudios, profesión y situación actual del padre y de la madre, personas con las que se convive, sexo y edad de los hermanos, y el lugar que se ocupa entre los mismos. La segunda parte consta de 24 ítems que recogen respuestas cerradas y se agrupan en 14 indicadores relativos al perfil de consumo televisivo. En el caso de la presente investigación se han incluido 3 de dichos indicadores, al considerar su relación con el tema que ocupa este estudio (*Anexo 4. Indicadores del Cuestionario CH-TV 0.2 incluidos en el estudio*):

- *Motivos de elección del personaje favorito*: este indicador recoge las razones por las que mejor le cae a su personaje favorito. Se recoge a través del ítem nº21 del CH-TV 0.2, que afirma lo siguiente “Mi personaje de TV favorito, me gusta por...” y se ofrecen seis opciones de respuesta: el atractivo físico, la inteligencia, la simpatía y el humor, la personalidad, el trabajo, y la actitud no conformista y rebelde.

- *Identificación con el personaje*: este indicador se refiere al grado de identificación que tiene el espectador con el personaje elegido como favorito. Se recoge a través del ítem nº12 del CH-TV 0.2, en el que se enuncia lo siguiente: “En relación a mi personaje favorito de un serial televisivo...” y a continuación se ofrecen cuatro opciones que los participantes han de valorar: a) Intento ver las cosas desde su punto de vista, b) Me preocupo por lo que le ocurre, c) Yo mismo experimento sus reacciones emocionales, d) Me gustaría parecerme y actuar como él/ella.
- *Permanencia televisiva*: se refiere a la cantidad de horas diarias que ven la televisión los días laborables y los fines de semana y se mide a través de los ítems nº1 y nº2 del CH-TV 0.2:
 - Horas de permanencia televisiva entre semana (ítem 1)
 - Horas de permanencia televisiva los fines de semana (ítem 2)

La inclusión de estos ítems tiene su justificación en la revisión teórica realizada, que refleja el interés de abordar estos aspectos al estudiar la recepción televisiva adolescente. Así mismo, las conclusiones derivadas de la prueba piloto, que se recoge más adelante (*véase apartado 4.5*), indican que los adolescentes del estudio esgrimen motivos muy diversos para justificar la elección de su personaje preferido y, a su vez, confirman la relevancia que adquiere la identificación con los personajes a la hora de decantarse por un determinado personaje.

En cuanto a la fiabilidad de este cuestionario presenta un coeficiente aceptable con un $\alpha=.8826$ (Medrano y Aierbe, 2008). Este instrumento ha sido utilizado en diversas investigaciones, bien en su versión original o bien utilizando unos determinados ítems del mismo con el objetivo de realizar distintos cruces de variables que permitan ahondar en el conocimiento de la recepción televisiva adolescente (Aierbe y Medrano, 2008; Aierbe, Medrano y Orejudo, 2008; Rodríguez, Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2013; Aierbe y Medrano, 2013; Ugalde, 2015). Estos estudios muestran la adecuación del instrumento para identificar el perfil y/o consumo televisivo y para explorar la relación entre los indicadores de dicho perfil y distintos elementos que intervienen en la recepción televisiva adolescente.

4.4.2.2. Redacción personal: Personajes televisivos y valores

Con el objetivo de aportar una perspectiva cualitativa sobre el fenómeno estudiado, se ha diseñado una plantilla de redacción personal donde los adolescentes pueden argumentar libremente la elección de su personaje televisivo preferido de ficción seriada (*Anexo 5. Plantilla de redacción*).

La plantilla, elaborada en euskera y castellano, recoge en primer lugar los datos de edad y género de los sujetos, y posteriormente, ofrece un párrafo introductorio a la actividad con el objetivo de asegurar su claridad y comprensión:

El personaje de ficción seriada que más me gusta es:
..... y pertenece a la serie de televisión:
.....

Ahora debes señalar cuáles son las razones que te han llevado a elegir este personaje como tu favorito y por qué te gusta. No se trata de describir el personaje, sino de argumentar la elección de tu personaje favorito. La extensión mínima del texto debe ser de una página, a partir de ahí puedes extenderte cuanto creas conveniente.

La extensión mínima que se establece para el texto es de una página (15 líneas), con el propósito de favorecer que el alumno/a aporte información suficiente y significativa en torno a su personaje favorito. Además, se cree que es necesario dejar que el estudiante se exprese con libertad, sin limitar la extensión del escrito.

Se ha optado por esta técnica metodológica al entender que al enfrentarse a una redacción personal, los adolescentes realizan un esfuerzo de reflexión en solitario. Esta actividad implica al estudiante de manera activa, otorgándole la libertad de expresar sus propios sentimientos y pensamientos, de volver sobre ellos, interrumpirlos y meditarlos.

De este modo, se lleva a cabo un análisis de contenido sobre estas redacciones con el apoyo de la herramienta informática ATLAS.ti (*véase apartado 4.7.3*), para identificar y profundizar en los argumentos y motivos esgrimidos por los adolescentes del estudio para elegir al personaje televisivo favorito. Este proceso permite contrastar y ampliar, desde la mirada del sujeto, la información derivada del CH-TV 0.2.

4.4.2. Concepto de valor aplicado a la recepción televisiva

Se refiere a los valores que perciben los adolescentes en su personaje favorito. En este punto, se atiende también a las diferencias y semejanzas según el género de los sujetos, ya que esta variable ha sido destacada en la literatura previa. Para ello, en el presente estudio, se han utilizado dos instrumentos distintos que se basan en técnicas y modelos teóricos diferentes. Por tanto, los valores vienen determinados por los propios modelos seleccionados para llevar a cabo esta investigación, es decir, por los modelos de Schwartz y Hall-Tonna. La elección de estos modelos se justifica doblemente. En primer lugar, la revisión recogida en el segundo capítulo en torno a las distintas pruebas de medición de valores existentes y vigentes en la actualidad llevó a considerar la adecuación de los modelos e instrumentos seleccionados desde una perspectiva educativa, ya que posibilitan traducir en términos de valores las conductas visualizadas en los contenidos televisivos, favoreciendo la identificación, la comprensión y el desarrollo de los mismos. Además, la elección de estos instrumentos también viene determinada por el contexto donde se produce la investigación, al contar con el apoyo y la supervisión de una experta en el modelo Hall-Tonna (la directora de la tesis, la Dra. Iciar Elexpuru) y con la colaboración de una especialista en el modelo de Schwartz (la Dra. Concepción Medrano), se vio la oportunidad de trabajar con ambos modelos.

A continuación se detallan los instrumentos utilizados:

4.4.2.1. *Cuestionario de Valores Televisivos Val-TV 0.2*

El Cuestionario de Valores Televisivos Val-TV 0.2 (*Anexo 6. Cuestionario de Valores Televisivos Val-TV 0.2*), elaborado por Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín (2011), permite conocer los valores percibidos por los adolescentes en su personaje televisivo preferido en términos del modelo de Schwartz, que ha sido descrito en el capítulo dos de la presente tesis. En este sentido, considerando los propósitos de la presente investigación, este cuestionario se presenta como una oportunidad para trabajar en la dirección deseada. Se han recogido a lo largo del marco teórico varios estudios realizados con este instrumento (*véase capítulo 3*).

Este cuestionario es una adaptación de la escala 21 PVQ de Schwartz (2003) y consta de 21 ítems cuyas respuestas se puntúan en una escala tipo Likert, con valores de entre uno (nada) y seis (mucho), dando como resultado la identificación de los valores percibidos en el personaje televisivo favorito en relación a las 10 dimensiones básicas, que pueden agruparse en 4 dimensiones superiores, propuestas por Schwartz. De esta forma, se solicita al encuestado que seleccione su personaje televisivo preferido e indique en que programa aparece. El sujeto debe responder en qué medida (nada, casi nada, poco, algo, bastante o mucho) cree que el personaje televisivo elegido se parece a lo afirmado por cada ítem (*Anexo 7. Relación entre los tipos motivacionales de Schwartz y los ítems del Val-TV 0.2*).

Tabla 23

Agrupación de los ítems por valores y por dimensiones

Dimensiones	Valores	Ítems Val. TV 0.2
Apertura al cambio	Autodirección	1,11
	Estimulación	6,15
	Hedonismo	10,21
Auto-promoción	Logro	4,13
	Poder	2,17
Conservación	Seguridad	5,14
	Conformidad	7,16
	Tradición	9,20
Auto-trascendencia	Benevolencia	12,18
	Universalismo	3,8,19

Fuente: Cuervo, Medrano y Aierbe, 2011.

Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín (2011) con el objetivo de analizar las semejanzas y diferencias en los valores percibidos en una muestra transcultural, adaptaron la escala Val-TV 0.2, de la versión española, a una boliviana, una chilena y otra mexicana, y la tradujeron y adaptaron a una versión inglesa, siendo todas ellas revisadas por ocho expertos. En la presente investigación, al desarrollarse en la provincia de Bizkaia, se han utilizado la versión original en español y la traducción y adaptación de la misma a una versión en euskera. Ambas versiones han sido facilitadas por la Dra. Concepción Medrano y su equipo de investigación.

Los estudios previos indican que, la consistencia interna de cada dimensión mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, arroja índices de fiabilidad superiores a $\alpha=.50$ (el máximo se alcanza en universalismo $\alpha=.798$ y el mínimo en seguridad $\alpha=.529$), exceptuando el valor “poder” que presenta un $\alpha=.389$.

La validez de este instrumento ha sido comprobada mediante la técnica de escalamiento multidimensional (Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2011; Medrano y Aierbe, 2011), que es la técnica utilizada por el propio Schwartz para mostrar la consistencia de su modelo, y que, en una solución puramente espacial, encuentra una configuración circular de la estructura propuesta por el autor. De este modo, en el caso del Val-TV 0.2, los estudios previos (Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2011; Medrano y Aierbe, 2011; Rodríguez, Medrano, Aierbe y Martínez de Morentin, 2013; Ugalde, 2015) muestran que se obtiene una configuración espacial muy similar a la estructura circular propuesta por Schwartz (2003) y Schwartz y Boehnke (2004). Estos trabajos destacan la excepción del valor *Poder*, que presenta una configuración espacial inadecuada. En esta investigación no se realiza la técnica de escalamiento multidimensional, ya que excede los propósitos del estudio, pero se ve el interés de profundizar en esta línea en futuras investigaciones.

En la presente tesis, con el objetivo de profundizar en la consistencia del instrumento, se han llevado a cabo tanto el análisis de fiabilidad mediante el Alpha de Cronbach como el análisis factorial exploratorio.

a) Fiabilidad del cuestionario

La fiabilidad del cuestionario se ha calculado a través del Alpha de Cronbach (α), obteniendo un $\alpha=.703$. En la (Tabla 24) se presentan los resultados del análisis de la consistencia interna de cada dimensión, donde se obtienen índices de fiabilidad superiores a $\alpha=.50$ en todos los casos, exceptuando las dimensiones *Poder*, *Tradición* y *Autodirección*. En el caso del valor *Poder*, que presenta los índices de fiabilidad más bajos, hay que recordar que los estudios previos también indican que esta dimensión presenta una configuración espacial inadecuada.

Tabla 24

Alpha de Cronbach de cada dimensión

Valor	Alpha
Autodirección	.439
Poder	.369
Universalismo	.770
Logro	.781
Seguridad	.550
Estimulación	.724
Conformidad	.615
Tradición	.438
Hedonismo	.725
Benevolencia	.792

Estos resultados son similares a los hallados en la prueba piloto llevada a cabo en este estudio (véase apartado 4.5), donde los índices de fiabilidad más bajos se presentaron en *Poder* y *Tradición*, y a los estudios previos realizados en la línea de *valores y contextos de desarrollo* donde *Poder* presenta también los índices de fiabilidad más bajos (Medrano y Aierbe, 2011; Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2011). Sin embargo, tanto la prueba piloto como los estudios previos realizados por Medrano y otros investigadores, muestran una fiabilidad mayor *Autodirección*. En esta línea, Schwartz (2003; 2005) encuentra que el PVQ (instrumento en el que se basa el Val-TV 0.2) presenta niveles de fiabilidad similares a los encontrados en la presente investigación, y señala que en todas las dimensiones la fiabilidad ronda el $\alpha=.70$, excepto en el valor *Tradición* ($\alpha=.40$), que obtiene la fiabilidad más baja. De este modo, el autor halla niveles de fiabilidad más elevados que en este estudio en los valores *Poder* y *Autodirección*. Atendiendo a estos resultados, se considera oportuno seguir trabajando en la reformulación de los ítems de los indicadores que presentan los índices de fiabilidad más bajos.

b) Análisis factorial

En esta tesis se ha llevado a cabo un análisis factorial exploratorio con el objetivo de conocer en qué medida se asemejan los datos hallados a la estructura del modelo original. La factibilidad del análisis se evaluó a través de los índices habituales: el índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que presentó un valor de .729 y la prueba de esfericidad de Bartlett que dio resultados significativos ($p<.001$). De este modo, los resultados hallados demuestran que es posible realizar un análisis factorial de los datos.

Tabla 25

KMO y prueba de Bartlett

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.729
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	.1522,247
	gl	45
	Sig.	,000

Se efectuaron análisis factoriales exploratorios, a través del método de análisis de componentes principales con rotación tipo Varimax. Así, se extraen tantos factores como autovalores mayores que 1 tiene la matriz analizada, obteniendo una solución factorial que contempla tres factores diferenciados entre sí que explican el 67,218% de la varianza:

Tabla 26

Matriz de componentes rotados

	1	2	3
Universalismo	,867		
Tradición	,821		
Benevolencia	,774		
Conformidad	,725		
Seguridad		,768	
Poder		,745	
Logro		,742	
Hedonismo			,850
Estimulación			,786
Autodirección			,529

Como puede observarse en la tabla anterior (Tabla 26), la estructura teórica propuesta por Schwartz (1992; 1994; 2003) se ratifica parcialmente, evidenciándose una estructura de tres dimensiones diferenciadas y no cuatro. Se considera que la reformulación de los ítems del Val-TV 0.2 realizada en esta tesis no influye en la estructura factorial obtenida, dado que se trata de adaptaciones orientadas a facilitar la comprensión de los ítems sin alterar su sentido (véase *Anexo 8*), y en la prueba piloto realizada con la versión original del Val-TV 0.2 se han hallado los mismos resultados. A continuación, se comparan los resultados obtenidos en esta tesis con la propuesta realizada por Schwartz, marcando con un * aquellos valores que se agrupan de manera diferente al modelo original:

Tabla 27

Diferencias entre la propuesta de Schwartz y las dimensiones extraídas en esta tesis

Dimensiones de la propuesta de Schwartz		Dimensiones extraídas en la presente investigación
1 Autotrascendencia	Universalismo, Benevolencia	Universalismo, Benevolencia, Tradición*, Conformidad*
2 Autopromoción	Poder, Logro	Poder, Logro, Seguridad*
3 Apertura al cambio	Hedonismo, Estimulación, Autodirección	Hedonismo, Estimulación, Autodirección
4 Conservadurismo	Seguridad, Tradición, Conformidad	

La dimensión *Conservadurismo* propuesta por Schwartz desaparece y los valores contenidos en la misma se distribuyen entre las dimensiones *Autotrascendencia* y *Autopromoción*. Por un lado, *Tradición* y *Conformidad* se funden con los valores *Universalismo* y *Benevolencia* de la dimensión *Autotrascendencia*. Esta dimensión es adyacente y compatible con la dimensión *Conservadurismo*, y ambas persiguen intereses colectivistas. Por otro lado, el valor *Seguridad* se sitúa junto a *Poder* y *Logro* de la dimensión *Autopromoción*. *Seguridad* se posiciona junto a *Poder* en la figura circular del modelo de Schwartz, ya que su carácter es mixto y puede perseguir tanto intereses individuales como colectivos.

De este modo, la solución de 3 factores obtenida con el análisis factorial es conceptualmente coherente con el modelo original de Schwartz, ya que en todos los casos los valores se funden con otros con los que mantienen una relación de compatibilidad en la propuesta del autor.

En esta línea, Palacios y Medrano (2007) en un trabajo en el que presentan la adaptación y validación de la Escala de Dominios de Valores Televisivos (EDTV), basada en la escala de valores de Schwartz (SVS), encuentran a través del análisis factorial que las dimensiones *Apertura al Cambio* y *Autopromoción* aparecen con nitidez, mientras las dimensiones de *Conservadurismo* y *Autotrascendencia* no se separan adecuadamente. De este modo, los valores *Seguridad*, *Conformidad*, *Tradición*, *Benevolencia* y *Universalismo* se agrupan en un mismo factor. Los autores subrayan que este resultado no invalida la validez de la escala, ya que el gráfico de componentes rotados confirma la similitud con el modelo de Schwartz.

Otros autores que han trabajado con el Portrait Values Questionnaire (PVQ) encuentran también resultados similares, que reflejan la tendencia de las dimensiones adyacentes del modelo a integrarse. Imhoff y Brussino (2013) encuentran que el instrumento presenta buenos niveles de confiabilidad en las dimensiones *Conservadurismo*, *Apertura al cambio* y *Autopromoción*. Sin embargo, los reactivos de la dimensión *Autotrascendencia* se funden con los ítems la dimensión *Conservadurismo*, que son dimensiones colindantes. Castro y Nader (2006), en el contexto argentino, obtienen también una estructura factorial que se ajusta parcialmente al modelo teórico propuesto por Schwartz, donde los valores que se funden son adyacentes y no opuestos. Como señalan estos autores es común encontrar desviaciones de valores a la dimensión bipolar vecina debido, por un lado, al continuo de motivaciones relacionadas que forman la estructura de los valores propuesta por Schwartz, y, por otro lado, a la técnica utilizada para estudiar los valores, es decir, al análisis de distancias en un espacio bidimensional. Sin embargo, hay que considerar que los estudios previos realizados con el cuestionario Val-TV 0.2 en el contexto del País Vasco, no presentan esta problemática en el análisis factorial y ratifican la propuesta de 4 factores de Schwartz (Medrano y Aierbe, 2011; Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2011).

Se concluye que la estructura factorial derivada de este estudio se ajusta bastante bien al modelo teórico, ya que las dimensiones que se funden son vecinas. Además, las estructuras factoriales pueden variar de una población a otra, por lo que futuras investigaciones podrían seguir indagando en la estructura factorial que emerge de los valores televisivos percibidos por los adolescentes, para ver si se mantiene la propuesta teórica del autor o se dan modificaciones respecto a la misma en distintos contextos culturales y en momentos diferentes.

Este instrumento ha sido aplicado en diversos trabajos (Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2011; Ugalde, Medrano y Aierbe, 2012; Aierbe y Medrano, 2013; Rodríguez, Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2013), concluyendo que puede resultar adecuado para identificar los valores que los adolescentes perciben en sus personajes televisivos preferidos. Sin embargo, los autores del instrumento señalan que la cumplimentación de una escala Likert conlleva cierta

inercia y puede favorecer el efecto de la deseabilidad (Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2011). De este modo, la combinación de otro tipo de técnicas de recogida de datos de corte cualitativo, puede ser de gran utilidad para contrastar y completar las conclusiones derivadas de este cuestionario.

4.4.2.2. Redacción personal: Personajes televisivos y valores

En el caso de la redacción personal elaborada por los adolescentes de la muestra, los valores contenidos en estos textos se han identificado a través del análisis de documentos Hall-Tonna (véase apartado 4.7.3).

La siguiente tabla recoge los objetivos planteados, los instrumentos descritos y las técnicas utilizadas para analizar la información obtenida a través de los mismos.

Tabla 28

Objetivos, instrumentos y análisis de datos utilizados

OBJETIVO	Instrumento de recogida	Enfoque	Análisis de los datos	Objetivo específico
1. Identificar las características de los personajes televisivos de ficción seriada favoritos de los adolescentes y los motivos de su elección según el género de los sujetos	Cuestionario CH-TV 0.2	Cuantitativo	Análisis estadístico. SPSS.	
	Redacción personal	Cualitativo	Análisis de contenido. ATLAS.ti	
2. Analizar los valores que perciben los adolescentes en su personaje de ficción seriada preferido según el género de los sujetos	Cuestionario Val-TV 0.2	Cuantitativo	Análisis estadístico. SPSS.	OE2.1.: Identificar y describir los valores que perciben los adolescentes en su personaje televisivo favorito a través del modelo de Schwartz OE2.2.: Indagar las diferencias y semejanzas según género en los valores percibidos en el personaje favorito a través del modelo de Schwartz
	Redacción personal	Cualitativo	Análisis de documentos HT.	OE2.3.: Identificar y describir los valores que perciben los adolescentes en su personaje televisivo favorito a través del modelo de Hall-Tonna OE2.4.: Indagar las diferencias y semejanzas según género en los valores percibidos en el personaje favorito a través del modelo de Hall-Tonna

Fuente: Elaboración propia

4.5. ESTUDIO PILOTO

Una vez definida la metodología y seleccionados los instrumentos para llevar a cabo la investigación, se procede a comprobar su adecuación mediante un estudio piloto. El objetivo que se persigue es comprobar la adecuación de los instrumentos y realizar las posibles mejoras o modificaciones en los mismos.

4.5.1. Desarrollo y aplicación de la prueba piloto

Se contacta en primer lugar con un único centro elegido, sin ningún criterio de muestreo, respetando que cumpliesen los requisitos necesarios para participar en el estudio. El proceso llevado a cabo en la prueba piloto es el siguiente:

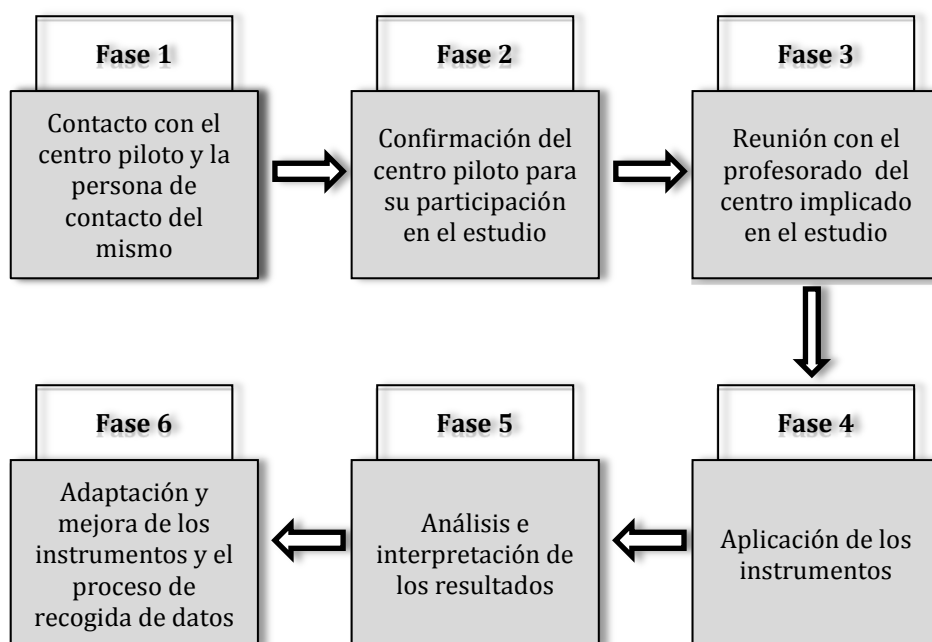


Figura 4. Proceso llevado a cabo en la prueba piloto. Fuente: Elaboración propia.

El 8 de Octubre de 2013 se establece contacto telefónico con el centro piloto para solicitar la autorización para llevar a cabo el estudio en sus aulas. Se remite a la investigadora al jefe de estudios de la ESO del centro, quien aprueba la participación del centro y se encarga de trasladar la información al profesorado implicado y acordar una fecha de reunión con los mismos. Esta reunión se produce el 31 de Octubre de 2013, donde se presentan los instrumentos y se explica el proceso de aplicación de los mismos. Al finalizar la reunión se establece una fecha y hora para su desarrollo en el aula, que se lleva a cabo el 6 de Noviembre de 2013.

Una vez en el aula, la investigadora se presenta al alumnado, explica lo que se pretende con el estudio e introduce los instrumentos a utilizar. En primer lugar se aplica la redacción personal para que no se vea contaminada por los ítems del cuestionario. Los dos instrumentos constan de un código para cada alumno/a. Así, al terminar la redacción personal se proporciona al estudiante el cuestionario Val-TV 0.2, siguiendo el código establecido en la plantilla de redacción. El código identificado es de tipo numérico, con el siguiente formato: 00-000. Las dos primeras cifras hacen referencia al código del centro escolar y las últimas tres cifras hacen referencia al informante. En el caso de la prueba piloto el código asignado al centro ha sido el 00.

El tiempo empleado en la administración de ambas herramientas es de una hora aproximadamente, lo que permite su aplicación en una misma sesión lectiva. El tiempo establecido se estimó suficiente y adecuado para el desarrollo de la tarea, en la que tanto la investigadora como el tutor-profesor acompañante han de asegurar un clima relajado, que favorezca la concentración y la correcta expresión de los adolescentes.

A lo largo de la sesión, se anotan las preguntas y dudas de los estudiantes con respecto a la forma y el contenido de las herramientas aplicadas. También se solicita la colaboración de los profesores para evaluar ambos instrumentos considerando sus aportaciones y sugerencias para mejorar tanto los propios instrumentos como el proceso llevado a cabo en la recogida de la información.

4.5.2. Análisis y reflexión crítica de la prueba piloto

En la prueba piloto participan 48 alumnos/as (23 chicas y 25 chicos) de 4º de la ESO de un centro privado de modelo D de Bilbao. Una vez recogidos los datos se procede a analizar sus resultados con el objetivo de mejorar y adecuar aquellos elementos que pudieran implicar dificultades en la obtención de información.

En el caso del cuestionario Val-TV 0.2, la prueba piloto arrojó una fiabilidad de $\alpha=.690$. Respecto a la consistencia interna de cada dimensión, se obtienen índices de fiabilidad superiores a $\alpha=.50$ en todos los casos, exceptuando los valores *Poder* ($\alpha=.343$) y *Tradición* ($\alpha=.430$).

Estos resultados son similares a los hallados en estudios previos (Medrano y Aierbe, 2011; Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2011), donde los valores poder y seguridad presentan también los índices de fiabilidad más bajos, aunque estos estudios obtienen en el valor tradición un índice de fiabilidad mayor que en la prueba piloto. Considerando lo anterior, se decide revisar el cuestionario y reformular para hacer más fácilmente comprensibles los ítems de las dimensiones que presentan una consistencia interna menor, con el objetivo de observar si su fiabilidad aumenta (*Anexo 8. Revisión de los ítems del Cuestionario Val-TV 0.2*). En este proceso se han tenido en cuenta tanto la definición de los valores del modelo de Schwartz como la formulación de los ítems en distintos idiomas (euskera, castellano, inglés) y en cuestionarios similares (SVS, PVQ y Val-TV 0.1). De este modo, se han reformulado el ítem 17 relativo al valor poder, el ítem 14 relacionado con el valor seguridad, y el ítem 20 correspondiente al valor tradición. En el caso de la versión en euskera, también se han reformulado los ítems 1 y 11 referidos al valor autodirección. Así, se ha tratado de ofrecer una formulación más clara de estos ítems, sin alterar su sentido y significado. Por ejemplo;

PODER – ÍTEM 17 CASTELLANO	
ORIGINAL	Para él/ella es importante ser respetado por la gente. Desea que las personas hagan lo que les dice.
PROPUESTA	Para él/ella es importante que las personas le tengan respeto y hagan lo que él/ella les dice.

En el caso de la plantilla diseñada para recoger los escritos de los estudiantes en torno a su personaje de ficción seriada preferido, se realiza una lectura de todas las redacciones, comprobando que los alumnos/as entienden la actividad y se ajustan a los objetivos planteados, ofreciendo información interesante para el estudio. Una vez efectuada esta primera lectura, se procede a comprobar la pertinencia del análisis de documentos Hall-Tonna para identificar los valores contenidos en las redacciones. Se trabaja con esta técnica sobre 5 redacciones seleccionadas al azar, concluyendo que permite obtener una visión global y completa de la situación de los valores percibidos por los adolescentes en su personaje preferido, en relación al resto de valores y a su distribución en el mapa de desarrollo.

Por último, tras el análisis de la prueba piloto se ha considerado oportuno incluir una serie de ítems del cuestionario CH-TV 0.2. Como se ha señalado anteriormente estos ítems hacen referencia a los motivos para la elección del personaje, la identificación con el mismo y la permanencia televisiva.

En resumen, la prueba piloto ha servido para encaminar los procedimientos del estudio; la negociación de la participación de los centros y el alumnado; el proceso seguido en la recogida de la información; las instrucciones dadas durante la administración de los instrumentos, la codificación y procesamiento de los datos; y el análisis e interpretación de los mismos. Además, este proceso ha permitido comprobar la adecuación de los instrumentos seleccionados a los objetivos de la investigación y realizar las modificaciones pertinentes en los mismos.

4.6. **PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS**

La recogida de datos ha sido presencial y se ha llevado a cabo durante los meses de Enero y Febrero de 2014. Este proceso se ha desarrollado siguiendo las fases que se ilustran y explican en el presente apartado.

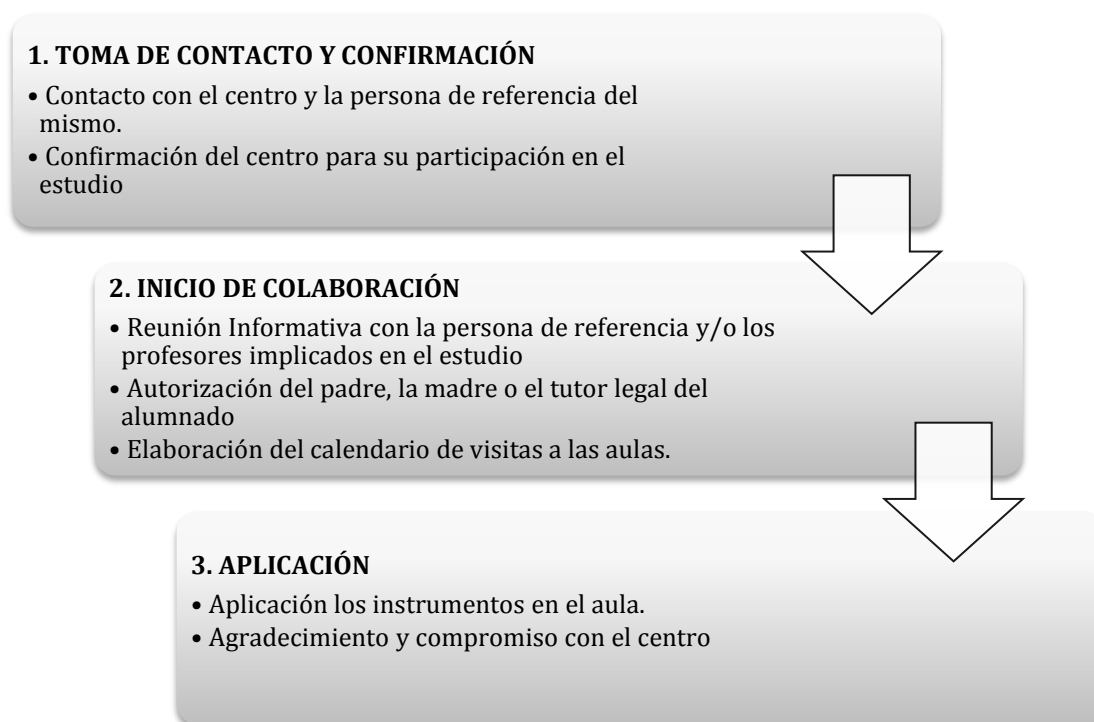


Figura 5. Proceso de recogida de datos. Fuente: Elaboración propia

1. Toma de contacto y confirmación

Se contacta telefónicamente con distintos centros, donde se presenta el estudio y se solicita la referencia de la persona indicada. En algunos casos se estableció contacto con la persona de referencia vía telefónica y en otros a través de correo electrónico. En todos los casos se envía un correo electrónico a la persona de referencia para formalizar la solicitud de colaboración (*Anexo 9. Solicitud formal a los centros educativos*). La mayoría de los centros contactados mostraron desde un inicio su apoyo al proyecto y su disposición para participar en el mismo. En caso de obtener respuesta negativa de los centros contactados en primera instancia, la investigadora buscó centros que cubrieran las mismas características que estos, hasta contar con la colaboración de un total de doce centros educativos.

2. Inicio de la colaboración

Una vez confirmada la colaboración del centro se establece una fecha para mantener una reunión con la persona de contacto y/o los profesores implicados en el estudio, donde se presentan los instrumentos seleccionados y se resuelven las dudas. La información correspondiente a las reuniones y características de la aplicación de los instrumentos en cada centro queda recogida en el Anexo 10 (*Anexo 10. Personas de referencia y visitas a los centros*). En estas reuniones se fija una fecha y hora para la aplicación de los instrumentos. Al trabajar con menores, la investigadora preparó una carta para solicitar el permiso del padre, la madre o el tutor legal del alumnado para su participación en el estudio (*Anexo 11. Carta de autorización del padre, la madre o el tutor legal del alumnado*). En este punto los centros procedieron de maneras distintas, en algunos casos utilizaron la carta propuesta por la investigadora y en otros casos fue el propio centro el encargado de informar a las familias. En todos los casos se recogió un justificante que confirma la autorización previa tanto del centro como de los padres o tutores legales de los estudiantes (*Anexo 12. Justificante de los centros*).

3. Aplicación

En primer lugar, siguiendo la línea establecida en la prueba piloto, se opta por aplicar la redacción personal evitando que pueda verse condicionada por los ítems del cuestionario. En segundo lugar, los estudiantes cumplieron el

Cuestionario Val-TV 0.2 junto con los 4 ítems del Cuestionario CH-TV 0.2 incluidos en el estudio. La aplicación de los instrumentos duró aproximadamente una hora. Al finalizar la sesión la investigadora agradece al alumnado su colaboración. Así mismo, envía un correo electrónico de agradecimiento a la persona de contacto del centro, comprometiéndose, a su vez, a compartir los resultados hallados.

4.7. ANÁLISIS DE DATOS

Los tipos de análisis utilizados han sido diferentes en función de cada instrumento y de la tipología de los datos (cuantitativos o cualitativos). En este apartado se detallan los análisis realizados en la presente investigación.

4.7.1. Cuestionario de Hábitos Televisivos CH-TV 0.2

Para analizar los datos obtenidos con el CH-TV 0.2, se utiliza el programa estadístico “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS versión 20).

4.7.1.1. *Análisis descriptivos e inferenciales*

En primer lugar, para conocer la distribución de la muestra en cuanto a los personajes elegidos y las características principales (género, edad, naturaleza, serie en la que aparecen y procedencia de la serie) de los mismos, se han realizado análisis descriptivos (frecuencias y porcentajes). Con el objeto de establecer si hay diferencias en los personajes elegidos en relación al género de los sujetos, se realiza un análisis de diferencia de medias a través de la prueba T de Student para muestras independientes. Se aplica un nivel de significación $p < .05$.

Así mismo, se han realizado análisis descriptivos (frecuencias, medias, desviaciones típicas) de los indicadores del CH-TV 0.2 incluidos en el estudio: motivos de elección del personaje televisivo preferido, identificación con el personaje elegido, y permanencia televisiva. Para conocer si estos indicadores difieren en función del género de los sujetos se realiza un análisis de diferencia de medias a través de la prueba t de Student para muestras independientes. Se aplica un nivel de significación $p < .05$.

4.7.2. Cuestionario de Valores Televisivos Val-TV 0.2

En el caso del cuestionario Val-TV 0.2, para realizar el tratamiento estadístico y el estudio de los datos se ha utilizado el programa estadístico Statistickal Package for Social Sciences (SPSS versión 20).

4.7.2.1 Análisis descriptivos e inferenciales

En el cuestionario Val-TV 0.2, se han realizado análisis descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) para conocer los valores percibidos por los adolescentes en su personaje televisivo preferido de ficción seriada en base al modelo de Schwartz. Con el objeto de establecer si hay diferencias en la percepción de valores en función del género de los sujetos se lleva a cabo la prueba T de Student para muestras independientes. Se aplica un nivel de significación $p < .05$.

En este momento del análisis diversos autores sugieren mejorar las tendencias de respuesta de los sujetos a los ítems del cuestionario a través de lo que denominan técnicas ipsativas (Hicks, 1970; Schwartz, 1994). En esta línea, para el cálculo de las puntuaciones individuales, Schwartz (2003) propone restar a la puntuación de cada ítem la media de las puntuaciones de ese sujeto a todos los ítems. En esta tesis, teniendo en cuenta otros indicadores (desviación típica, asimetría y curtosis) y tras una reflexión previa se ha desestimado recurrir a este método, ya que se tiene como interés conocer los valores que perciben los adolescentes en su personaje favorito, es decir, interesa el orden de preferencia y no tanto el valor numérico otorgado a esa preferencia. Sin embargo, se considera que podría ser interesante para futuras investigaciones ahondar en esta línea.

4.7.3. Redacción personal: Personajes televisivos y valores

Los adolescentes participantes han elaborado una redacción personal sobre su personaje favorito de un serial televisivo. Por un lado, se realiza un análisis de contenido sobre estos textos para explorar los motivos de elección del personaje preferido. Este proceso permite, a través de una perspectiva cualitativa, completar y contrastar los resultados hallados con el CH-TV 0.2. Por otro lado, se pretende identificar los valores contenidos en los textos a través del análisis de documentos Hall-Tonna. En todos los análisis se considera la variable género de los sujetos.

La siguiente figura (Figura 6) refleja el proceso llevado a cabo en el análisis de las redacciones:

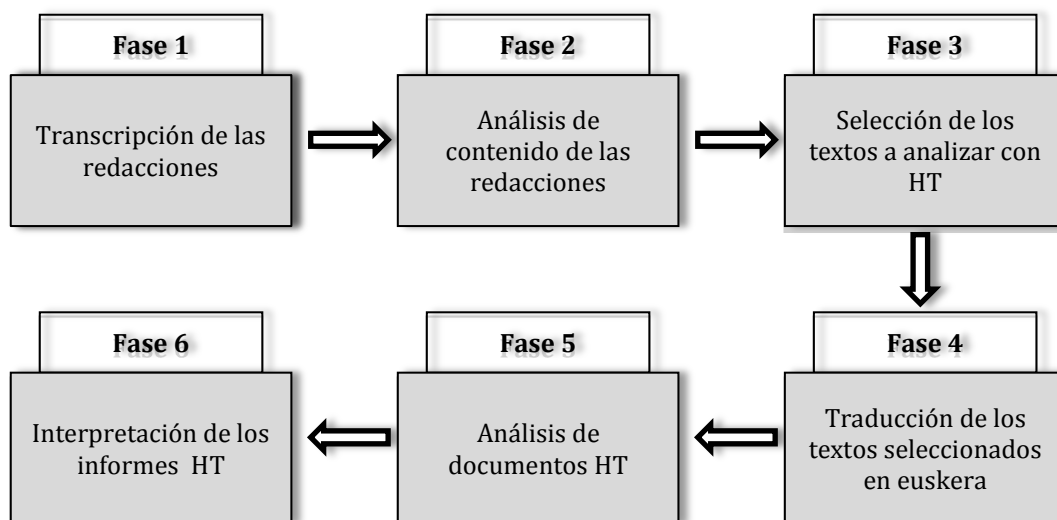


Figura 6. Proceso seguido para el análisis de las redacciones. Fuente: Elaboración propia.

4.7.3.1. Análisis de contenido

En primer lugar, todas las redacciones se han transcrito con el programa informático Word, donde se recogen también el código del informante así como sus datos básicos: género, edad, personaje elegido y serie en la que aparece. Las redacciones se han transcrito de forma textual y con absoluta fidelidad, respetando tanto el idioma original en el que han sido recogidas como su contenido.

Posteriormente, las redacciones se han analizado a través de la técnica de análisis de contenido utilizando el software ATLAS.ti, que permite extraer y categorizar aquellos comentarios y argumentos que esgrimen los adolescentes a la hora de elegir a sus personajes favoritos. Para llevar a cabo el análisis se han tomado como referencia las categorías propuestas en trabajos previos (Livingstone, 1998; Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010; Bermejo, 2012). En un primer momento se extrajeron y definieron un amplio número de categorías que fue necesario depurar en sucesivas lecturas teniendo en cuenta el criterio teórico. De este modo, las categorías identificadas en la primera fase se agruparon en núcleos de análisis significativos considerando que mantuvieran una naturaleza común y se ajustaran al contenido de la categoría. Posteriormente, se explora la relación entre las categorías establecidas y el género de los sujetos participantes.

No se recogen en este estudio las categorías de respuesta que han obtenido un porcentaje bajo con el objetivo de centrar la atención sobre los argumentos que más destacan los adolescentes de la muestra la hora de elegir su personaje de ficción seriada preferido.

La información obtenida a través de este análisis de contenido permite ampliar y contrastar los resultados hallados a través del cuestionario CH-TV 0.2 en cuanto a los motivos de elección del personaje favorito y la identificación con el mismo. Pero, además, se han identificado en este proceso otra serie de características que ayudan a situar y comprender el fenómeno estudiado desde una perspectiva más global.

En la Tabla 29 se detallan y definen las categorías de argumentación identificadas a lo largo del análisis de contenido.

Tabla 29

Categorías sobre los personajes de ficción seriada favoritos

	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Admiración por el personaje	<i>Humor/Diversión</i>	El alumno/a destaca que el personaje le resulta gracioso y divertido.
	<i>Personalidad</i>	El alumno/a señala que le gusta el personaje por sus características personales positivas.
	<i>Relaciones sociales y pertenencia</i>	El alumno/a valora que el personaje cuente con familia y amigos en los que apoyarse mutuamente.
	<i>Inteligencia</i>	El alumno/a subraya que le gusta que el personaje sea inteligente, que tenga conocimientos y los utilice de la mejor manera posible.
	<i>Atractivo físico</i>	El alumno/a indica que le gusta el personaje por su físico o por algún elemento relacionado con su apariencia exterior.
	<i>Originalidad</i>	El alumno/a señala que le gusta que el personaje tenga características propias que le hagan único.
	<i>Riqueza y éxito</i>	El alumno/a destaca la riqueza, las posesiones materiales o el éxito personal o profesional del personaje.
	<i>Trabajo</i>	El alumno/a valora la profesión desempeñada por el personaje.

Identificación con el personaje	<i>Similitud con el personaje</i>	El alumno/a se ve reflejado en el personaje o en las experiencias que este vive.
	<i>Identificación aspiracional</i>	El alumno/a señala que le gustaría ser o parecerse al personaje elegido.
	<i>Empatía con el personaje</i>	El alumno/a se implica con el personaje, tomando su perspectiva y preocupándose por su devenir.
	<i>Interacción parasocial con el personaje</i>	El alumno/a interactúa con el personaje del mismo modo que si de una persona real se tratase.
La serie y el papel del personaje	<i>Serie</i>	El alumno/a señala el gusto/seguimiento por la serie.
	<i>Personaje</i>	El alumno destaca el grado de importancia que tiene el personaje dentro de la serie.
La proximidad con la actualidad		El alumno/a valora que el personaje o la trama reflejen la realidad social del momento.
Referencia al actor/actriz		El alumno/a mezcla características del personaje y del actor o la actriz que lo interpreta.
Elementos negativos		El alumno/a hace referencia a características personales negativas del personaje.

Fuente: Elaboración Propia.

4.7.3.2. *Análisis de documentos Hall-Tonna*

En esta investigación se utiliza el análisis de documentos Hall-Tonna como técnica para identificar y describir los valores que perciben los adolescentes en su personaje televisivo favorito expresados en las redacciones. Dada la complejidad del análisis HT y las limitaciones temporales de la investigación, se decide analizar un 10% de los textos de la muestra total y dejar el resto para futuras investigaciones. Así, se hace necesario establecer una serie de criterios que orienten la selección de aquellos textos que mejor se ajustan a los intereses de la investigación. Las preguntas que establecen los criterios de selección son las siguientes:

1. ¿Se refiere el texto a un personaje televisivo de ficción seriada?
2. ¿Razona el informante su respuesta aportando argumentos variados?

Se ha seguido un proceso en el que se evalúa en qué medida responden los textos a los indicadores propuestos en una escala del 1 al 3, donde el 1 indica que el texto no se adecua al criterio analizado y el 3 señala que se ajusta plenamente al mismo. De este modo, aquellos textos que no obtienen una puntuación igual a 3 en alguno de los criterios, quedan excluidos del análisis de documentos Hall-Tonna.

A continuación se definen los indicadores que responden a las preguntas planteadas y se proporcionan ejemplos que clarifican su comprensión.

1. INDICADOR 1: Personaje televisivo de ficción seriada

Este indicador se refiere a si el texto gira en torno a su personaje preferido de ficción seriada. Así, no se consideran aquellos textos que tratan sobre un actor/actriz y en los que se observa una mezcla entre rasgos propios del actor/actriz y el personaje de ficción que interpreta.

INDICADOR 1: PERSONAJE DE FICCIÓN TELEVISIVA	
RÚBRICA	EJEMPLO
1 La redacción no gira en torno a un personaje de ficción de una serie televisiva. Se refiere a una persona real.	<i>“Es buena actriz, me gusta porque no es la típica chica pija que se preocupa por sí misma, al contrario a mí me parece que es una chica responsable, se lleva muy bien con su familia. También me gusta porque es de Bilbao. Ella ha salido en varias series pero la que más me gusta es la de “Sin tetas no hay paraíso”. Es súper maja, amable con la gente y una buena persona. Yo de mayor quiero ser como ella. Es muy admirada por mucha gente y sobre todo por chicos” (Amaia Salamanca, Sin tetas no hay paraíso. Informante: 04-111).</i>
2 El texto mezcla rasgos propios del actor/actriz con el personaje de ficción que éste interpreta.	<i>“Estella Reynolds es mi personaje preferido por su sinceridad aunque duela, es muy graciosa y en la vida real se lleva muy bien con la gente con quien trabaja, en un rodaje celebraron una fiesta de cumpleaños sorpresa. Me parece buena actriz y sus compañeros siempre han dicho que es muy fácil trabajar con ella porque es muy buena actuando. Hay veces que es muy egocéntrica y eso no me gusta mucho pero me sigue haciendo mucha gracia. He elegido Estella Reynolds porque me gusta la gente que no se corta un pelo y lo dice todo a la cara” (Estella Reynolds, La que se avecina. Informante: 02-066).</i>
3 El texto gira en torno a un personaje de ficción televisiva, ajustándose a la tarea.	<i>“He elegido a Kate Becket porque la admiro y me siento identificada con la forma de ser y a veces de pensar que tiene. Lo que más me gusta de ella es que es “dura de pelar”, no es una mujer frágil, es más, es como yo, fuerte y con una sonrisa cuando las cosas van mal. Sabe afrontar bien las cosas y lucha por hacer justicia. A pesar de aparentar ser seria, tiene su punto de humor, otra vez al igual que yo. Además, me encanta su apariencia, elegante e informal al mismo tiempo. Dejando de lado su imagen, es muy inteligente, y a pesar de que tiene un físico estupendo es una chica con la que se puede hablar de diversos temas” (Kate Becket, Castle. Informante: 02-053).</i>

2. INDICADOR 2: Contenido y argumentos del texto

Se refiere a si la redacción proporciona argumentos diversos y variados. De este modo, han quedado descartados aquellos textos que no ofrecen argumentos, se construyen en torno a una misma idea o exponen razones escasas y/o repetitivas.

INDICADOR 2: CONTENIDO Y ARGUMENTOS DEL TEXTO	
RÚBRICA	EJEMPLO
1 El texto se construye en torno a una misma idea/razón.	<i>“He elegido a Penny porque sale de un pueblo pequeño en busca de su sueño, que es ser actriz, como yo. Se muda a Pasadena y consigue un trabajo como camarera en un restaurante y después de llevar más de tres años trabajando allí y no haber conseguido todavía ningún papel, sigue luchando, por eso me gusta Penny, porque ante todo sigue luchando por cumplir su sueño” (Penny, The Big Bang Theory. Informante: 02-050).</i>
2 El texto ofrece pocas razones de elección y/o resulta redundante en los argumentos expuestos.	<i>“Joewy es un personaje muy peculiar. Es bastante cómico y le dan un papel de “tonto”, hace como si no supiera muchas cosas que para otras personas son evidentes. Este personaje me hace reír porque yo que como todo el rato le salen las cosas mal, a la gente le hace gracia ver como los demás no consiguen hacer las cosas bien. Me hace gracia cuando cree que una cosa se hace de la manera en la que él piensa y hasta que no lo intenta no consigue darse cuenta de que no es como él pensaba” (Jowey Triviany, Friends. Informante: 05-119).</i>
3 El texto razona la elección del personaje aportando diferentes argumentos e ideas que justifican su opción.	<i>“He elegido el personaje de Isabel Lobo porque me gusta su manera de actuar en la vida dentro de la serie. A pesar de todos los problemas que le rodean ella no deja de luchar por lo que realmente quiere conseguir. No se deja influenciar por nada ni por nadie y eso es algo en lo que puedo llegar a sentirme bastante identificada y me gusta aún más. Hace las cosas según las piensa, en el momento y confía plenamente en sí misma. Es una persona luchadora pero a la que en la serie tampoco se le da mucha importancia pero para mí la tiene. En muchos aspectos me siento identificada con ella, con su manera de actuar y de pensar. Me gusta el toque que su personaje le da a la serie de Tierra de Lobos, y la calma y tranquilidad que muestra ante diferentes situaciones que le pone la vida y es capaz de superarlas todas” (Isabel Lobo, Tierra de Lobos. Informante: 02-075).</i>

Los resultados de este proceso quedan recogidos en la Tabla 30, donde se muestra en qué medida cumplen las redacciones de los adolescentes de la muestra los criterios establecidos.

Tabla 30

Número de redacciones que cumplen los criterios de selección

Indicador	TOTAL	1	2	3
Adecuación a la tarea	464	10	16	438
Contenido de los textos	438	30	164	224
Final	244			

Como se puede observar, el porcentaje de textos que se ajusta a los criterios de selección es elevado. De este modo, entre las redacciones que se cumplían los requisitos establecidos se seleccionaron 50 al azar. El Anexo 13 recoge las redacciones que se han seleccionado y analizado (*Anexo 13. Redacciones analizadas con el análisis de documentos HT*).

Hay que señalar que el programa informático HTDOC ha sido adaptado a diversos idiomas, entre ellos, el castellano. Sin embargo, no cuenta con una versión en euskera, por lo cual se ha optado por traducir los textos seleccionados en euskera al castellano, bajo la supervisión de un filólogo vasco con una amplia experiencia en la traducción y revisión de textos de diversa índole.

Una vez seleccionados y traducidos los textos, se procede a su estudio con la técnica de análisis de documentos Hall-Tonna. El supuesto del que parte este instrumento es que los valores se comunican en los documentos a través de las palabras usadas en su elaboración. De este modo, permite descubrir los valores inherentes en los textos y documentos a través de su aparición y repetición.

Cabe señalar que, en referencia a la tipología de textos analizados, las investigaciones previas se han focalizado mayoritariamente en el estudio de los valores presentes en documentos oficiales pertenecientes a distintas organizaciones e instituciones (Bunes et al., 1993; Elexpuru y Medrano, 2002; Goicoechea, 2010; Bunes, 2012). Sin embargo, existen algunas investigaciones donde esta misma técnica se ha utilizado en el análisis de las respuestas de los sujetos a las preguntas abiertas formuladas por los investigadores (Villa y Elexpuru, 1994; Goicoechea, 2010). Considerando lo anterior, la presente investigación profundiza en la posibilidad que ofrece el análisis de documentos HT como herramienta para indagar los valores subyacentes en las redacciones elaboradas por los estudiantes de la muestra. Se trata de una utilización novedosa del HTDOC, ya que no se han encontrado estudios previos que lo apliquen al lenguaje adolescente en relación con los contenidos televisivos.

A continuación se expone el procedimiento seguido para llevar a cabo el análisis de documentos HT:

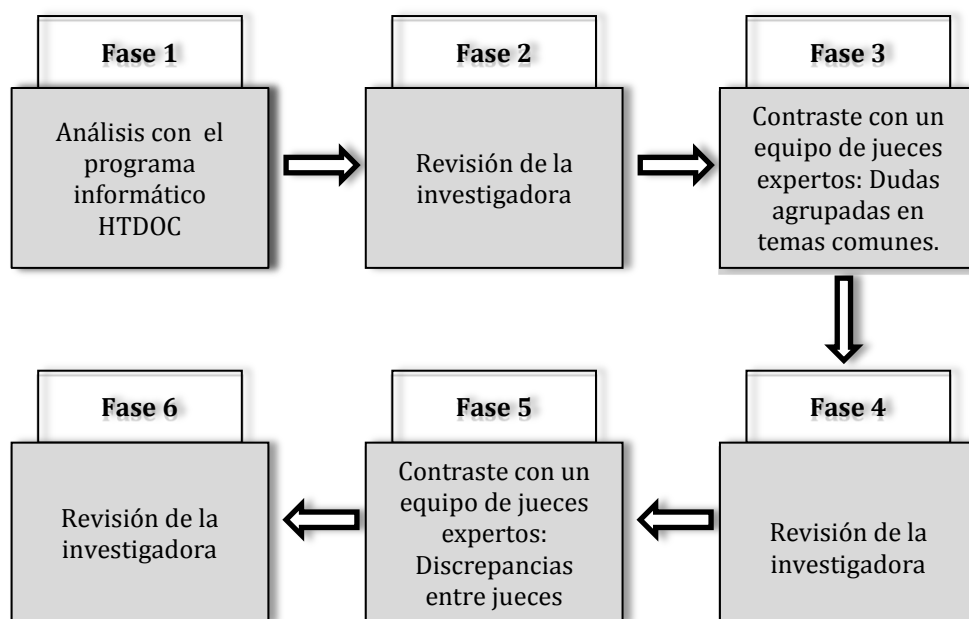


Figura 7. Proceso de análisis de documentos Hall-Tonna. Fuente: Elaboración Propia.

En un primer momento las redacciones se analizan a través del programa informático HTDOC, donde se parte de diccionarios existentes en español creados en investigaciones previas, elaborados, entre otros, en el ámbito educativo (documentos legislativos, institucionales) y de organizaciones, que sirven como base para iniciar la investigación. El programa proporciona una lectura sobre los párrafos del texto, destacando los términos reconocidos como valores en base al diccionario seleccionado.

Posteriormente, se lleva a cabo una revisión exhaustiva del análisis realizado por el programa, reinterpretando la lectura realizada por el mismo y creando un diccionario específico para la investigación que ocupa este estudio. Todo este proceso se ha llevado a cabo teniendo en cuenta las definiciones de los valores así como la fase y etapa donde se sitúan y la cualidad de meta o medio de poseen. En estas revisiones se han confirmado una serie de asignaciones que resultan claras tanto para la investigadora como para la directora de la tesis.

- En primer lugar, se procede a mantener o rechazar las asignaciones palabra-valor realizadas por el programa HTDOC en base a las definiciones estandarizadas de los 125 valores del modelo Hall-Tonna.
- Posteriormente, se realiza una nueva lectura para identificar aquellas asociaciones de valor que han sido omitidas por el programa.

- Por último, se ha de analizar si hay valores en frases o valores contextuales que deben añadirse a los literales.

Por tanto, el análisis de documentos HT se realiza atendiendo a tres niveles de análisis: literalidad/palabras, frases/expresiones y contextualidad. En la presente investigación el contexto se refiere al propio personaje y a la serie en la que este participa, y esto se ha tenido en cuenta a la hora de interpretar los valores contenidos en las palabras y las frases de las redacciones.

En el análisis de documentos, tanto para confirmar o rechazar los valores literales identificados por el HTDOC como para reconocer los valores contextuales, se han de tener en cuenta una serie de precauciones (Bunes et al., 1993, pág. 23):

- No se deben asignar valores a nombre propios, ya que su uso frecuente en el texto puede sesgar los resultados del análisis.
- No contabilizar las palabras valor en frases negativas, ya que dicha palabra asociada al valor cambia su sentido al formularse en negativo.
- Existen ciertas palabras o conjuntos de palabras cuyo significado es especial para el sistema o para el contexto histórico en que se ha escrito el documento. Estas palabras deben identificarse y codificarse con un valor antes del análisis de documentos.

Bunes (2012, págs. 146-150) concreta las precauciones anteriores, que, aunque no se ajustan específicamente a los términos de este estudio, sirven como referencia a la hora de realizar el análisis:

- Precauciones con la literalidad

Se ha de tener cautela a la hora de asignar valores basándose en la literalidad, ya que no siempre las palabras que coinciden con los términos de los valores son palabras-valor. Es imprescindible recurrir a la definición del valor y realizar la asignación teniendo en cuenta su significado. Si el uso de la palabra no encaja en la definición, se rechaza la asignación del valor. Por ejemplo, la palabra “visión” puede identificarse con el valor *Fe/Riesgo/Visión*, pero no si forma parte de un documento de optometría.

- Precauciones con la asignación de valores cuando no se tiene en cuenta su posición en el Mapa

Es importante conocer la fase y la etapa en la que se sitúan las palabras-valor. Por ejemplo: “Pertenecer a un grupo en el que la persona se sienta querida y comparta sus sentimientos” no debería relacionarse con el valor *Comunidad/Apoyo* (Fase III, etapa 6, se trata de *grupos de apoyo entre iguales que mejoran la calidad del trabajo y la interacción entre las personas basada en valores comunes*). Aunque a primera vista pudiera parecer que se relaciona con el valor señalado, en realidad el valor correcto sería *Familia/Pertenecer* (Fase II, etapa 3, *el sentimiento de apoyo y pertenencia ofrecidos por las personas unidas a nosotros por lazos de afecto y aceptación*). Este valor pone en juego destrezas básicas interpersonales, vinculadas al sentido de pertenencia o con estar abierto para recibir, dar y expresar afecto, y por tanto, no se relaciona con destrezas avanzadas que están inspiradas en valores personales compartidos, lo que indica un momento evolucionado de las relaciones interpersonales que ha necesitado conquistas individuales previas.

- Precauciones con las definiciones de los valores

A la hora de identificar un valor en el texto puede ser que su definición no encaje exactamente en él. Entonces habría que buscar valores situados en distintas fases y etapas, que fuesen versiones más o menos complejas del valor asignado. Por ejemplo, *Dignidad humana* (Fase III, etapa 6, *Apoyar el derecho de todo ser humano a ser respetado y tener cubiertas sus necesidades básicas, de manera que pueda desarrollar plenamente su potencial*), podría sustituirse por valores de fases y etapas anteriores: *Derechos/Respeto* (Fase II, etapa 3, *Reconocer y respetar la valía y las propiedades de los demás, como espero que otros reconozcan y respeten las mías*) o por *Equidad/Derechos* (Fase III, etapa 5, *Defender desde el punto de vista moral y ético, la igualdad legal y social de todas las personas*).

- Precauciones a la hora de encontrar los valores en el Mapa

Algunas palabras como paz, democracia o amor son valores con un uso más generalizado, y por tanto, versiones de estos valores pueden hallarse a lo largo del mapa con distintos significados en fases y etapas diferentes. Es decir, estos términos más generales abarcan distintos valores a lo largo del mapa, reflejando

los pasos de su crecimiento. Por ejemplo, la palabra valor amor puede encontrar algunas versiones en la fase I, etapa 2: *Seguridad* o *Placer Sensorial*; en la fase II, etapa 3: *Cuidar/Criar*; o en la fase III, etapa 6: *Intimidad*. De este modo, habrá que remitirse al sentido del texto para averiguar de qué amor se trata. Así mismo, es importante discernir sobre el texto analizado si la palabra o frase que asociamos al valor constituye una meta o un medio.

- Precauciones con la distinción entre valores personales y valores institucionales

En el modelo Hall-Tonna algunos valores están más estrechamente vinculados a la vida personal (valores personales) y otros se relacionan con la cultura institucional o de una organización (valores institucionales). Los primeros se encuentran en la primera etapa de cada fase y los segundos, en cambio, en la segunda etapa de cada fase. Sin embargo, esto no quiere decir que a la hora de analizar un texto, todos los valores identificados estén vinculados a uno de estos tipos de valor. Bunes (2012, pág. 149) expone el siguiente ejemplo: el valor *Integración/Totalidad* (*Capacidad interna de organizar la personalidad, mente y cuerpo, en una totalidad coordinada y armónica*) no depende de la organización, aunque sí requiere interacción con la misma.

- Precauciones a la hora de asignar valores a los nombres propios

Los autores del modelo recomiendan no asignar valores a los nombres propios que aparecen en los documentos, ya que su uso recurrente no garantizaría su presencia en el texto, ni la actualización de esos valores en la empresa u organización. Por ejemplo, la empresa consultora “*Sistemas Integrados de Evaluación de Calidad*”, puede que no aplique sus recomendaciones a su organización, lo que se podría ver reflejado en su documentación institucional siempre y cuando se evite adjudicar los valores *Integración/Totalidad* o *Calidad/Evaluación* cada vez que su nombre aparezca en la documentación que genere, lo que llevaría a una lectura distorsionada del documento.

- Precauciones a la hora de asignar valores a puestos de la estructura

Los puestos de estructura y cargos de la empresa también pueden generar dudas a la hora de asignar valores. Por ejemplo, el cargo *“Director de Recursos Humanos”* o el de *“Relaciones Públicas”*, no se relacionan con valores como *Dignidad Humana* o *Interdependencia*, sino con *Jerarquía/Orden*.

- Precauciones a la hora de asignar valores en frases negativas

El caso de los valores formulados negativamente es un caso especial, ya que al aparecer de forma negativa no son valores importantes para la persona o la organización, y por lo tanto, no han de computarse como tal. Por ejemplo, en la frase *“no buscamos competir sino buscar alianzas que garanticen nuestro futuro y el de otros”* no se asignaría el valor *Competitividad* sino el de *Colaboración* o incluso, el de *Interdependencia*.

Una vez adaptados y corregidos los análisis realizados por el programa informático se obtiene una primera aproximación a los valores contenidos en los textos. En la presente tesis se aborda la tarea de crear un nuevo diccionario HT sobre los previos, adaptado al lenguaje de los adolescentes de la muestra. Para ello, se solicita la colaboración de un grupo de 4 jueces expertos, todos ellos profesores universitarios con una amplia trayectoria de investigación con el modelo HT. Teniendo en cuenta el amplio volumen de las redacciones y la complejidad que entraña el propio análisis con dicho modelo, se procede a elaborar un documento de trabajo que resulte abarcable y comprensible para los jueces. Para agilizar la tarea, se han organizado las asociaciones de valor que guardan una relación respecto a temas comunes en distintas agrupaciones. Se incluyen en el documento de trabajo para los jueces sólo las palabras y frases que tras la revisión presentan dudas en las asignaciones de valores realizadas. Se solicita a los expertos que confirmen o rechacen las asignaciones realizadas, dejando un espacio para comentarios donde pueden añadir otros valores o realizar cualquier sugerencia que consideren oportuna. Además, al inicio de este documento se ha incluido una introducción que detalla el procedimiento a llevar a cabo en el análisis (*Anexo 14. Instrucciones de trabajo para los jueces*). Así mismo, para orientar su trabajo, se les ha facilitado a los jueces la lista de valores con su definición.

DESCRIPTOR: PERTENENCIA/APOYO/LEALTAD					
Palabra	Contexto	Valor HT	Duda	Rechaza	Comentarios Jueces
Frases		Valor HT	Duda	Rechaza	Comentarios Jueces

Figura 8. Documento de trabajo jueces expertos I Fuente: Adaptada de Bunes, 2012.

Atendiendo a los comentarios y propuestas de los jueces se realiza una nueva lectura de los valores subyacentes a las redacciones, prestando especial atención al acuerdo entre jueces, así como a las definiciones de los valores y a la propia asignación realizada por la investigadora. A lo largo de este proceso se han observado una serie de discrepancias. Por ello, se solicita nuevamente la colaboración de los jueces para depurar el análisis. Así, se elabora un segundo documento de consulta donde se recogen aquellas asignaciones de valor que presentan divergencias y se solicita a los jueces que confirmen, rechacen o modifiquen las asociaciones de valor realizadas, considerando las aportaciones de todos los expertos en la primera consulta.

DESCRIPTOR: PERTENENCIA/APOYO/LEALTAD					
Palabra	Contexto	Valor HT	Consulta jueces		
			Comentarios Jueces 1	Duda	Comentarios Jueces 2
					Rechaza Comentario
Frase		Valor HT	Consulta jueces		
			Comentarios Jueces 1	Duda	Comentarios Jueces 2
					Rechaza Comentario

Figura 9. Documento de trabajo jueces expertos II. Fuente: Adaptada de Bunes, 2012.

Posteriormente, se realiza nueva revisión atendiendo a los últimos comentarios de los jueces, depurando así las asignaciones realizadas. En este punto se han considerado aquellos valores que tenían un mayor acuerdo entre los jueces, atendiendo también a la definición, y naturaleza de los valores. En el Anexo 15 (*Anexo 15. Análisis de documentos HT completo*) se presenta el análisis completo realizado sobre las redacciones.

Todo este proceso ha permitido generar un diccionario HT adecuado al lenguaje adolescente, lo que mejora la herramienta. Por un lado, se han identificado una serie de palabras utilizadas por los adolescentes de la muestra asociadas a valores HT (*Anexo 16. Palabras asociadas a valores HT*). Por otro lado, aunque en esta investigación las definiciones de los valores HT son el marco de referencia para llevar a cabo el análisis, considerando el contexto y el lenguaje concreto de los participantes, y bajo la supervisión y el acuerdo de los jueces, se ha concretado el significado de una serie de valores. Se profundiza y aclaran estos términos a lo largo de la exposición de los resultados en el capítulo siguiente (*véase capítulo 5*).

1. Los adolescentes han señalado que les gusta que el personaje persiga sus sueños. Por ejemplo; *“Siempre está soñando e intentando cumplir sus sueños” (01-011)*. Estos términos se han vinculado al valor *Fantasía/Imaginación* (etapa 3), relacionado con la capacidad de recrearse un futuro mejor, y al valor *Competitividad* (etapa 4), que se entiende en este contexto como una lucha o superación personal. Por ejemplo, se encuentra este valor en frases como: *“Trabajando mucho consigue sus objetivos. Es un ejemplo de superación” (01-030)*.
2. En relación con lo anterior los adolescentes señalan que les gusta que el personaje sea perseverante ante las distintas situaciones que le pone la vida. Por ejemplo; *“Me gusta porque es muy persistente y no se rinde nunca” (04-106)*. Aquí, además de lucha y el esfuerzo personal (*Competitividad*), se hace referencia a ser constante y no rendirse, reconocidos en este contexto en el valor *Perseverancia/Paciencia* (etapa 3).
3. También hacen referencia a la fortaleza del personaje para enfrentarse a las distintas situaciones que se le plantean. Por ejemplo; *“Su fuerza para no caer ante nada” (04-101)* o *“tiene mucho valor hasta cuando sabe que va a perder y además no le da miedo hacerlo” (04-109)*. Estos aspectos se han asociado al valor *Competencia/Confianza* (etapa 4). En este sentido, este valor se ha entendido en la presente investigación como tener seguridad en uno mismo para afrontar diferentes cuestiones vitales.

4. Los participantes destacan la inteligencia del personaje. Por ejemplo; *“Lo que más me gusta de este personaje es el nivel de inteligencia que tiene”* (03-088). Se ha relacionado este aspecto con los valores *Competencia/Confianza* (etapa 4), entendida como una capacidad del personaje, y *Autoridad/Honestidad* (etapa 5), relacionado con integrar los pensamientos y sentimientos y expresarlos de manera directa y objetiva.
5. Los adolescentes han hecho referencia al atractivo físico del personaje. Por ejemplo: *“Aparte, tiene muy buen cuerpo y es muy guapa”* (12-430). En este aspecto se identifica el valor *Prestigio/Imagen* (etapa 3), entendiendo que esta imagen exterior atractiva es para los adolescentes reflejo de éxito y favorece la estimación de los demás.
6. Así mismo, han mencionado que les gusta que el personaje tenga una actitud alegre ante la vida. Por ejemplo: *“es una persona que disfruta de la vida”* (09-299) o *“vive la vida a tope y eso está muy bien, tener un punto de vista positivo”* (10-325). Aquí se ha asignado el valor *Expresividad/Libertad*, entendido como una actitud optimista ante la vida, que implica vivir de esa manera.

Como resultado del análisis de documentos HT llevado a cabo sobre las redacciones, se obtiene un perfil de los valores percibidos por los adolescentes en su personaje de ficción seriada preferido, que se basa en el análisis cuantitativo de las asociaciones realizadas. Un perfil recoge los valores identificados y su prioridad, representándolos en un mapa de desarrollo de valores, que permite interpretar el sentido y la lógica interna del conjunto de los valores identificados. Estos perfiles contienen una serie de informes que ofrecen distintas maneras de interpretar esta información. En esta investigación se ha recurrido a los informes *Valores Prioritarios* y *Mapa de valores*.

- **Informe 1: Valores prioritarios**

Este informe proporciona una visión global de los valores prioritarios que se reflejan en las redacciones. Todos los valores seleccionados se presentan en una lista con dos columnas correspondientes a los valores meta y los valores medio, atendiendo a la frecuencia con la que han sido elegidos.

- **Informe 2: Mapa de valores**

En el *Mapa de Valores* se representan los valores de manera visual en una línea de desarrollo de la conciencia, de acuerdo a tres categorías: valores de base, valores centrales y valores de visión o futuro. Los valores que se encuentran dentro del ciclo de desarrollo son los valores centrales. Los que anteceden a estos son los valores de base, y los que se sitúan en etapas superiores son valores de futuro. Así, los valores de base proporcionan el apoyo para la vida diaria y tienden a estar totalmente integrados en la conducta, los valores centrales representan las prioridades en la vida cotidiana, y los valores de futuro, son las motivaciones que empujan al sujeto a avanzar. Se trata de una propuesta de reflexión que constituye una oportunidad para la exploración y el crecimiento. A la hora de analizar la información contenida en el perfil en base a las áreas del *Mapa de Valores* se va a atender a las distintas categorías del modelo (valores meta/medio y valores personales/institucionales) y a la disposición de los valores presentes y ausentes en el mapa, así como a su relación con el resto de valores del modelo.

5.1. PERSONAJES DE FICCIÓN SERIADA FAVORITOS Y MOTIVOS DE ELECCIÓN

- 5.1.1. Personajes televisivos de ficción seriada más elegidos
- 5.1.2. Personajes televisivos de ficción más elegidos por género
- 5.1.3. Género de los personajes elegidos
- 5.1.4. Franja etaria de los personajes elegidos
- 5.1.5. Naturaleza de los personajes elegidos
- 5.1.6. Series televisivas más elegidas
- 5.1.7. Series televisivas más elegidas por género
- 5.1.8. Procedencia de las series elegidas
- 5.1.9. Motivos de elección del personaje favorito
- 5.1.10. Identificación con el personaje elegido
- 5.1.11. Permanencia televisiva
- 5.1.12. Otros aspectos destacados en la elección del personaje

5.2. VALORES PERCIBIDOS EN EL PERSONAJE FAVORITO

- 5.2.1. Cuestionario de Valores Televisivos Val-TV 0.2
 - 5.2.1.1. *Diferencias y semejanzas según género en los valores percibidos en el personaje favorito en términos de Schwartz*
- 5.2.2. Redacción personal: Personajes televisivos y valores
 - 5.2.2.1. *Informe 1. Valores prioritarios*
 - 5.2.2.2. *Informe 2. Mapa de valores*
 - 5.2.2.3. *Diferencias y semejanzas según género en los valores percibidos en el personaje favorito en términos de Hall-Tonna*

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo recoge los resultados obtenidos a través de los análisis realizados en la presente investigación (*véase capítulo 4*). Estos resultados responden a los objetivos planteados en esta tesis doctoral y se exponen en dos grandes apartados.

5.1. PERSONAJES DE FICCIÓN SERIADA FAVORITOS Y MOTIVOS DE ELECCIÓN

En este apartado se exploran las características principales de los personajes televisivos favoritos de los adolescentes de la muestra y los motivos de su elección, atendiendo a las diferencias y semejanzas según el género de los sujetos (OG₁). Se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos llevados a cabo para conocer quiénes son estos personajes así como sus características (género, franja etaria, naturaleza, serie televisiva en la que aparecen y procedencia de la misma). Así mismo, se detallan tanto los datos obtenidos a través de los tres indicadores del CH-TV 0.2 indagados (motivos de elección del personaje, identificación con el mismo y permanencia televisiva) como las aportaciones del análisis de contenido realizado sobre las redacciones personales, que permiten ampliar y contrastar los resultados del cuestionario así como identificar otra serie de argumentos señalados por los adolescentes en la elección de sus personajes preferidos.

5.1.1. Personajes televisivos de ficción seriada más elegidos

Los participantes han citado un total de 165 personajes diferentes (*Anexo 17. Listado de los personajes elegidos por los adolescentes de la muestra*), lo que refleja una amplia variedad en sus gustos y preferencias. Sin embargo, hay que destacar que dentro de esta enorme variedad más del 50% de las elecciones se concentran en los 12 personajes recogidos en la Tabla 31. Esto indica que otro elevado número de personajes ha sido mencionado de manera aislada por los estudiantes.

Tabla 31

Personajes televisivos de ficción seriada más elegidos

Personaje	Serie	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Amador Rivas	La que se avecina	32	6,9%	6,9%
Antonio Recio	La que se avecina	31	6,7%	13,6%
Luisma	Aída	31	6,7%	20,3%
Richard Castle	Castle	29	6,3%	26,5%
Sheldon Cooper	The Big Bang Theory	26	5,6%	32,1%
Homer Simpson	Los Simpsons	26	5,6%	37,7%
Coque	La que se avecina	14	3,0%	40,7%
Ted Mosby	Como conocía a vuestra madre	12	2,6%	43,3%
Barney Stinson	Como conocía a vuestra madre	11	2,4%	45,7%
Charlie Harper	Dos hombres y medio	9	1,9%	47,6%
Kate Beckett	Castle	8	1,7%	49,4%
Bart Simpson	Los Simpsons	8	1,7%	51,1%

El personaje más elegido es Amador Rivas (6,9%), seguido de cerca por Antonio Recio y Luisma (6,7%). Estos tres personajes concentran el 20% de las elecciones. Tanto Amador Rivas como Antonio Recio pertenecen a la serie “La que se avecina”, la más mencionada por los adolescentes del estudio, y Luisma es un personaje de la serie “Aída”, que se sitúa en segunda posición entre las series citadas.

A continuación se describen brevemente estos personajes: Amador Rivas es un hombre que trabajaba en un banco y tenía una buena vida pero que debido a la crisis económica se queda en el paro y ahora lucha por mantener a su familia. Este personaje a pesar de no tener una vida fácil nunca pierde la esperanza y trata de divertirse en cada momento. Antonio Recio es un hombre divorciado que tiene su propia empresa de pescado congelado y cree estar por encima de los demás. Es egoísta, racista y homófobo. Luisma es un joven ex drogadicto que tras rehabilitarse se queda “tonto”. Es un personaje gracioso y amable que cuida a su familia y amigos. Estos tres personajes juegan con marcados estereotipos de la sociedad española para tratar de provocar risa y diversión en el espectador.

5.1.2. Personajes televisivos de ficción seriada más elegidos por género

Se observa en la Figura 10 que hay diferencias de género en relación a los personajes favoritos elegidos por la muestra. Entre los chicos destacan Amador Rivas (9,6%), Antonio Recio (9,2%), Homer Simpson (8,8%) y Luisma (6,3%). Se trata de personajes cómicos que trabajan sobre marcados estereotipos sociales para provocar el humor y la risa en el espectador. Entre las chicas el personaje más elegido es Richard Castle (7,6%), seguido por Luisma (7,1%) y Sheldon Cooper (5,8%). Tanto Richard Castle como Sheldon Cooper son personajes inteligentes que destacan en su ámbito laboral. Como se puede comprobar, los tres personajes más elegidos por las chicas son mencionados por un número similar de chicos. Sin embargo, hay que señalar que los tres personajes más elegidos por los chicos (Amador Rivas, Antonio Recio y Homer Simpson) son señalados en menor medida por las chicas. Cabe resaltar el caso de Kate Beckett, el único personaje femenino que se sitúa entre los más elegidos y que es elegido únicamente por chicas.

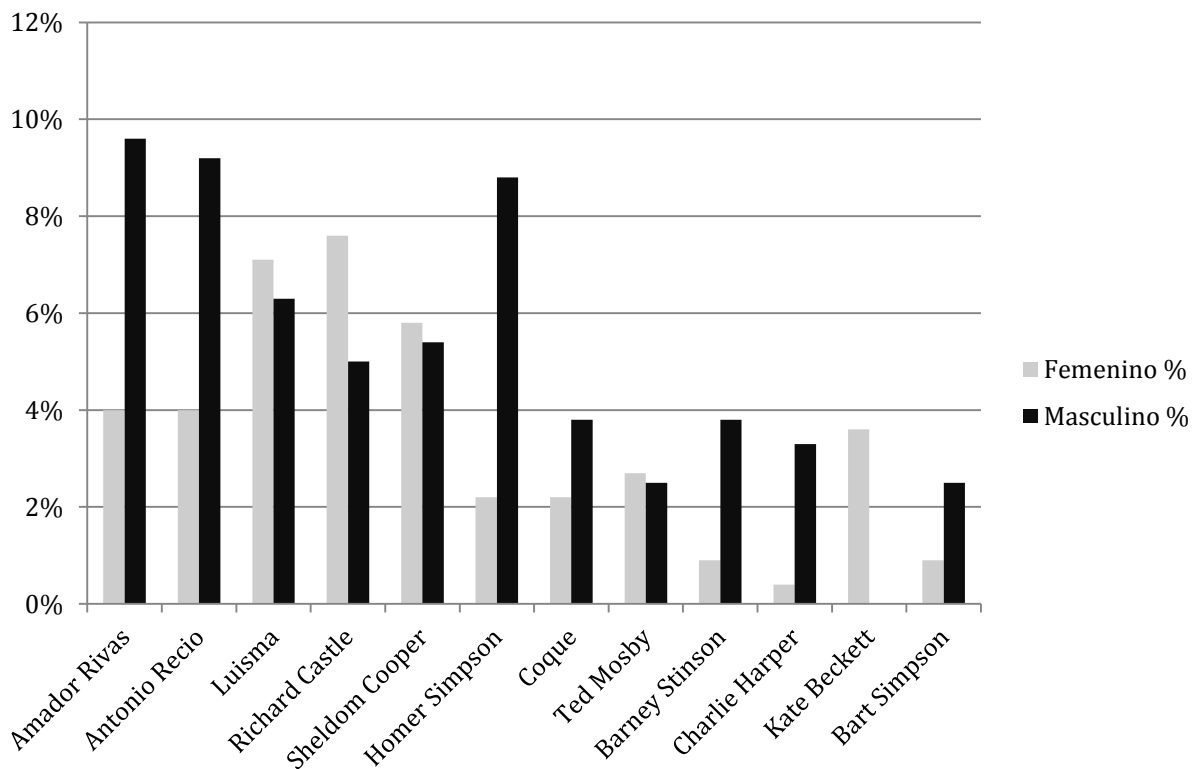


Figura 10. Personajes televisivos de ficción seriada más elegidos por género.

5.1.3. Género de los personajes elegidos

En la Figura 11 se comprueba que entre los adolescentes del estudio predomina la preferencia por personajes masculinos (80,4%) frente a los femeninos (19,6%). Cabe destacar que mientras un 35,1% de las chicas eligen un personaje femenino tan solo un 5% de los chicos se decantan por dicha opción.

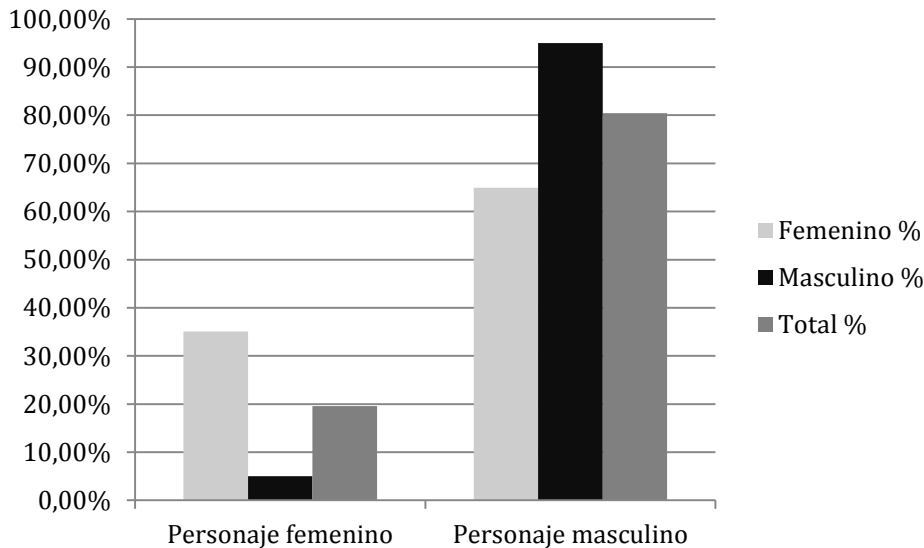


Figura 11. Género de los personajes elegidos según género de los sujetos.

5.1.4. Franja etaria de los personajes elegidos

En cuanto a la franja etaria en la que se sitúan los personajes elegidos por los jóvenes de este estudio se han seguido las categorías propuestas por Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo (2010), que establecen cinco grupos de edad: niños, adolescentes, jóvenes, adultos y tercera edad. Los resultados de la Figura 12 muestran que los personajes elegidos por los participantes se sitúan mayoritariamente en la edad adulta (44,5%), seguidos por jóvenes (35,1%) y adolescentes (12,9%). En este sentido, se observa el escaso peso que adquieren los personajes situados en la niñez (5%) y en la tercera edad (2,3%). Se aprecia que mientras las chicas tienden a elegir en mayor medida personajes jóvenes (44,6%), los chicos prefieren personajes adultos (57,3%).

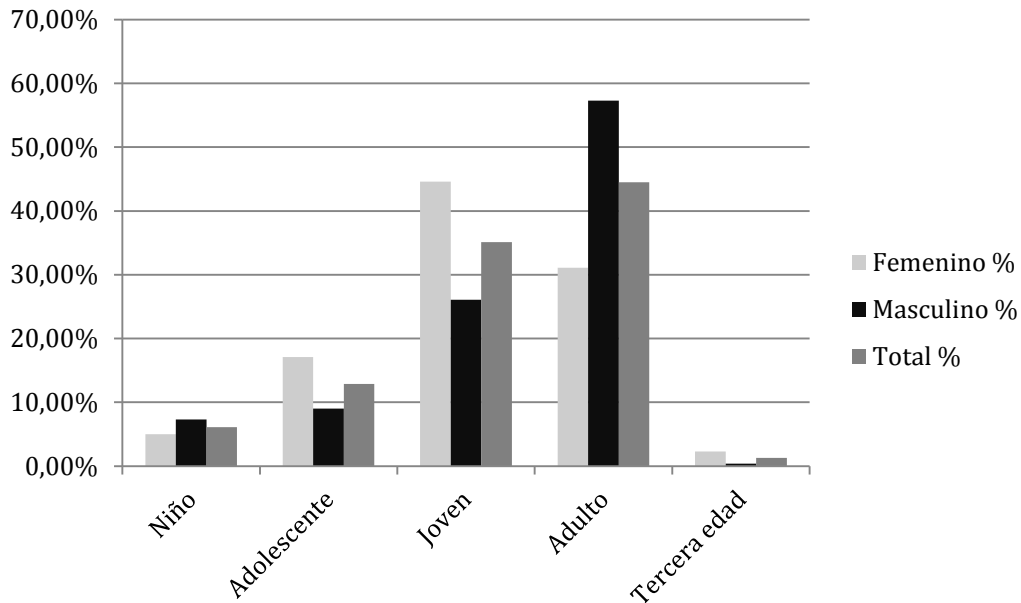


Figura 12. Franja etaria de los personajes favoritos según género de los sujetos.

5.1.5. Naturaleza de los personajes elegidos

Como se observa en la Figura 13, un 81,8% de los personajes elegidos por la muestra son humanos frente al 18,2% que son ficticios. Hay que destacar el peso que adquieren entre los personajes ficticios los dibujos animados estadounidenses como “Los Simpsons” o “Padre de Familia”, y las series manga y anime, como la japonesa “One Piece” (Anexo 17. Listado de los personajes elegidos por los adolescentes de la muestra). Se aprecia que los chicos (25,1%) eligen en mayor medida que las chicas (10,8%) personajes ficticios frente a personajes humanos.

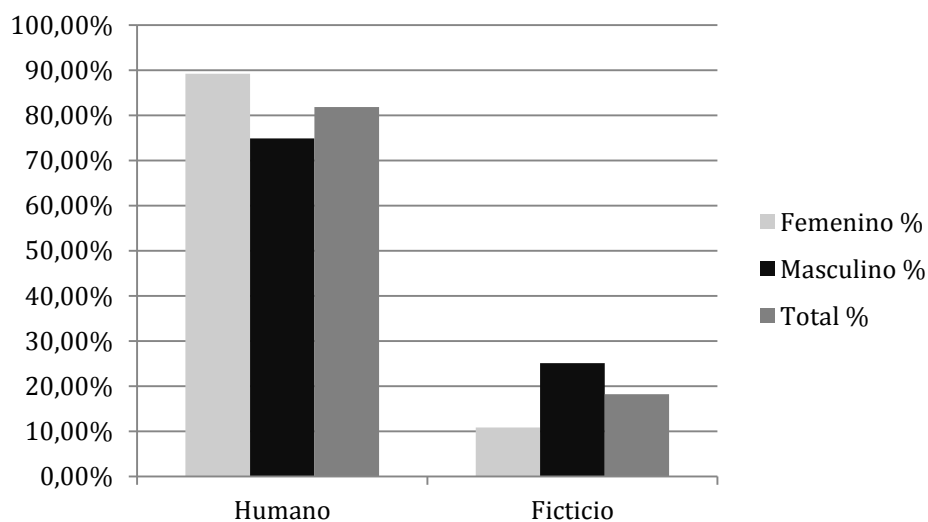


Figura 13. Naturaleza de los personajes elegidos según género de los sujetos.

5.1.6. Series televisivas más elegidas

Los adolescentes del estudio han mencionado 97 series televisivas diferentes (*Anexo 17. Listado de los personajes elegidos por los adolescentes de la muestra*), pero más de un 60% de los personajes elegidos se concentran en 7 de ellas (Tabla 32). Este hecho resalta la homogeneidad en los gustos y preferencias de consumo televisivo de los adolescentes. Una gran parte de los personajes elegidos pertenece a la serie “La que se avecina” (23,5%), seguida de “Aída” (9,7%) y “Castle” (8,2%). Las primeras dos series son españolas y presentan en clave de humor la vida de distintos personajes que tienden a reflejar estereotipos sociales y temas cotidianos. En cuanto a “Castle”, se trata de una producción estadounidense que gira en torno a un escritor que colabora con la policía, ayudándoles a resolver distintos casos a través de los detalles más pequeños.

Tabla 32

Serie televisiva más elegida

Serie	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
La que se avecina	109	23,5%	23,5%
Aída	45	9,7%	33,2%
Castle	38	8,2%	41,4%
The Simpson	36	7,8%	49,1%
The Big Bang Theory	27	5,8%	55,0%
Como conocí a vuestra madre	25	5,4%	60,3%
Dos Hombres y medio	12	2,6%	62,9%

5.1.7. Series televisivas más elegidas por género

Tanto los chicos como las chicas de este estudio eligen en primer lugar la serie “La que se avecina” (Figura 14). En segundo lugar los chicos destacan “The Simpsons” (11,7%) y en tercer lugar “Aída” (8,8%), mientras en el caso de las chicas el segundo lugar lo ocupa “Castle” (11,6%), seguido de “Aída” (8,8%). Se observa que tanto ellos como ellas se decantan por personajes de series cómicas que abordan temas sociales y cotidianos con humor. En el caso de las chicas se aprecia también una mayor orientación hacia personajes de series policiacas o de intriga como Castle. Así mismo, las elecciones de ellas parecen más dispersas que las de ellos, es decir, las chicas muestran mayor variedad en sus elecciones.

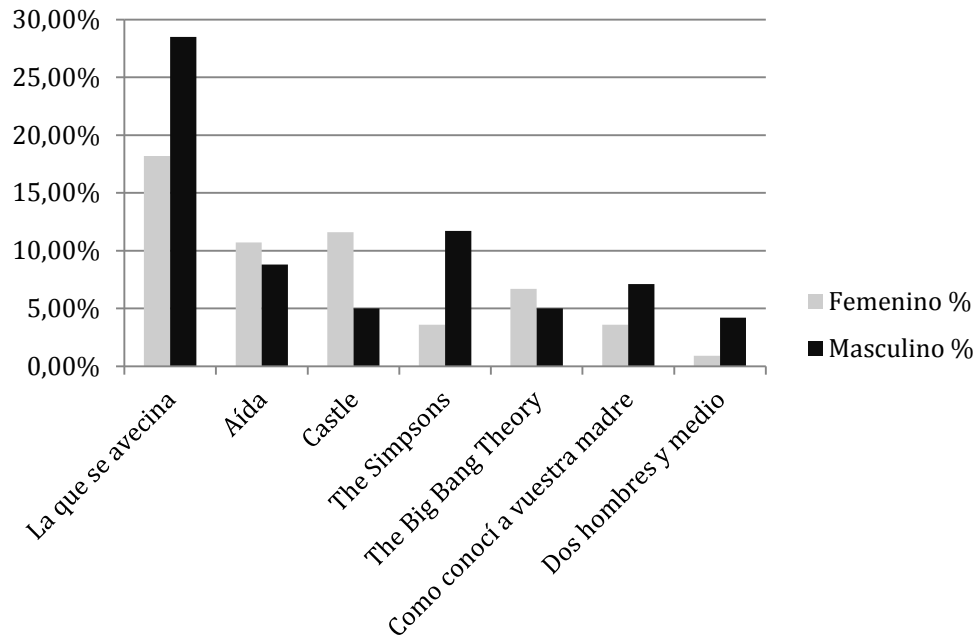


Figura 14. Series televisivas más elegidas por género.

5.1.8. Procedencia de las series elegidas

En cuanto a la procedencia de las series televisivas donde participan los personajes elegidos (Figura 15) por los estudiantes de la muestra se observa que las elecciones se reparten con porcentajes similares entre las series internacionales (50,5%) y las nacionales (46,8%), sin apenas espacio para las series autonómicas (2,7%). Esta tendencia es similar para las chicas y los chicos participantes en este estudio, aunque hay que indicar que ellos (58%) se decantan por series internacionales en mayor medida que ellas (50,5%).

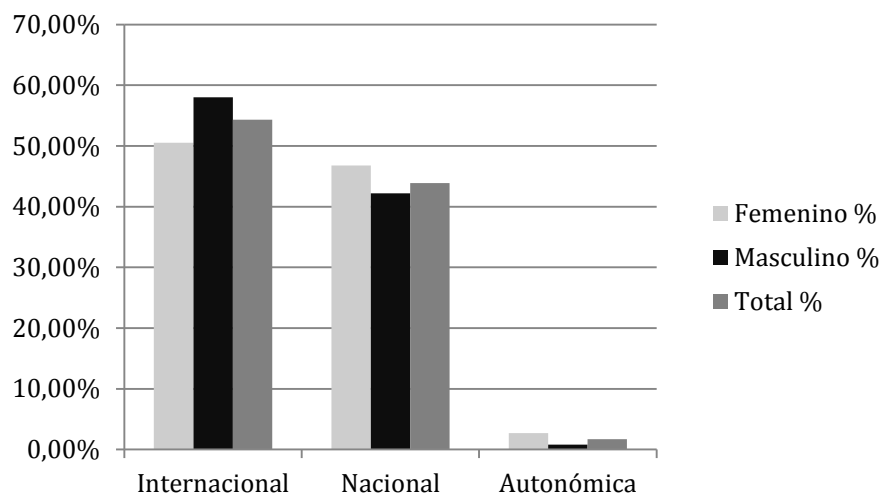


Figura 15. Procedencia de las series elegidas.

5.1.9. Motivos de elección del personaje favorito

En esta tesis también se han estudiado los motivos de elección del personaje favorito. Por un lado, en cuanto al CH-TV 0.2 (Tabla 33), los resultados muestran que los participantes destacan el humor (5,20) y la forma de ser del personaje (4,99). Por otro lado, las razones menos indicadas por la muestra son el atractivo físico (2,36) y la actitud rebelde (3,63) del personaje. La prueba T de Student muestra que existen diferencias de género significativas respecto a los siguientes motivos de elección:

- Las chicas eligen en mayor medida que los chicos el atractivo físico ($t= 7,233$; Sig.= ,000), la inteligencia ($t= 4,618$; Sig.= ,000), la forma de ser ($t= 2,387$; Sig.= ,017) y el trabajo ($t= 2,022$; Sig.=,043).

Tabla 33

Diferencias en los motivos de elección del personaje según género

Motivo	Género	Media	Diferencia de medias	Prueba t para la igualdad de medias		
				t	gl	Sig. (bilateral)
Humor y agradable	Femenino	5,22	,035	,324	,457	,745
	Masculino	5,18	,035	,325	454,046	,746
	Total	5,20				
Forma de ser	Femenino	5,14	,294	2,387	454	,017
	Masculino	4,85	,294	2,403	443,176	,017
	Total	4,99				
Inteligencia	Femenino	4,29	,763	4,618	457	,000
	Masculino	3,53	,763	4,633	454,080	,000
	Total	3,90				
Trabajo	Femenino	3,93	,350	2,022	457	0,43
	Masculino	3,58	,350	2,025	456,729	0,44
	Total	3,75				
Rebelde	Femenino	3,66	,069	,402	457	,688
	Masculino	3,59	,069	,402	457	,688
	Total	3,63				
Atractivo físico	Femenino	2,92	1,102	7,233	455	,000
	Masculino	1,82	1,102	7,178	413,161	,000
	Total	2,36				

En la siguiente figura (Figura 16) se refleja la tendencia señalada en el cuestionario en cuanto a los motivos de elección del personaje:

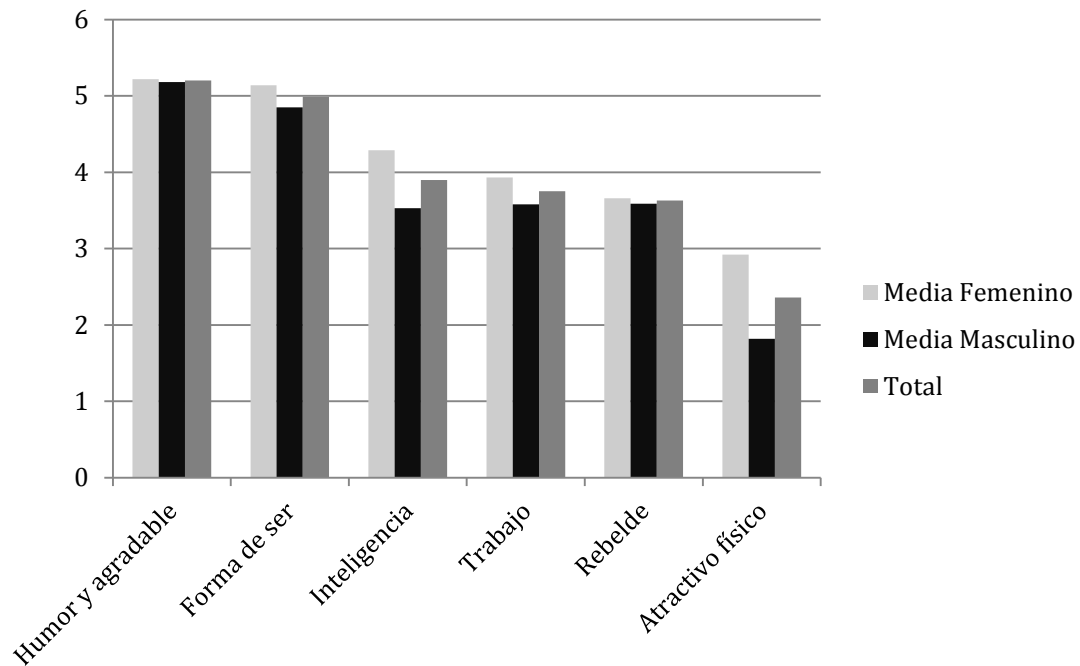


Figura 16. Motivos de elección del personaje según género.

Por otro lado, en la redacción personal se ha solicitado a los adolescentes que argumenten la elección de su personaje favorito de un serial televisivo. Con el apoyo del programa informático ATLAS.ti, se han extraído y categorizado aquellos comentarios y argumentos de los adolescentes que permiten conocer las razones por las que eligen a sus personajes televisivos preferidos.

A continuación se exponen los motivos de elección del personaje más destacados por los adolescentes de este estudio:

- **Humor/Diversión:** el motivo de elección más destacado por los participantes es que el personaje sea divertido y tenga humor (n=263, 56,68%), sus características y acciones producen risa a los adolescentes. Los chicos se refieren al humor del personaje (n=159, 66,52%) en mayor medida que las chicas (n=98, 43,55%).

“Te hace pasar un buen rato, que al final es lo que buscas. Me gusta principalmente porque es un personaje gracioso” (Barney Stinson, Cómo conocí a vuestra madre. Informante: 03-097).

“He elegido este personaje, Antonio Recio, porque es un personaje que haga lo que haga te hace reír y hace que la gente que ve la serie se olvide de muchos problemas y les saca una sonrisa” (Antonio Recio, La que se avecina. Informante: 02-069).

- **Personalidad:** los adolescentes estudiados también otorgan importancia a la personalidad del personaje (n=172, 37,06%). Así, valoran aspectos positivos de la personalidad del personaje como su esfuerzo para alcanzar sus metas, su generosidad o el respeto hacia los demás. Las chicas (n=107, 47,55%) señalan este aspecto en mayor medida que los chicos (n=65, 27,19%).

“Bajo mi punto de vista Enrique Pastor es una persona que pese a su poca suerte tanto en lo económico como en lo social, está siempre dispuesto a ayudar sin tener en cuenta religión, raza, posición social,... Me gusta por su forma de ser” (Enrique Pastor, La que se avecina. Informante: 06-185).

“Me gusta Llaó por su personalidad, él crea un grupo para que los días no se les hagan tan duros, creo que es un personaje que lucha por seguir adelante y eso es realmente admirable” (Llaó, Pulseras Rojas. Informante: 08-244).

- **Relaciones sociales y pertenencia:** se ha comprobado que los participantes valoran que el personaje tenga una vida social sana, es decir, que cuente con amigos, familia y compañeros en los que apoyarse mutuamente (n=151, 32,54%). Las chicas (n=87, 31,55%) tienden a señalar en mayor medida que los chicos (n=64, 38,66%) las relaciones sociales del personaje.

“Tiene un grupo de amigos y siempre está haciendo lo posible porque sigan todos unidos y eso me gusta mucho” (Zoey Brooks, Zoey 101. Informante: 06-151).

“Me encanta la relación que tiene con su familia, siempre intenta proteger a su hija y quiere mucho a su madre” (Richard Castle, Castle. Informante: 02-048).

- **Inteligencia:** otro de los aspectos destacados por los estudiantes es la inteligencia del personaje (n=59, 12.71%). Las chicas (n=38, 16,88%) mencionan en mayor medida que los chicos (n=21, 8,7%) la inteligencia del personaje.

“Lo que más me gusta de este personaje es el nivel de inteligencia que tiene. Trabaja de profesor en una universidad y está especializado en física y química” (Sheldon Cooper, The Big Bang Theory. Informante: 03-088).

“Es un personaje que me gusta mucho porque atrapa a los malhechores con su inteligencia”¹⁵ (Patrick Jane, El Mentalista. Informante: 11-370).

- **Atractivo físico:** los adolescentes estudiados también señalan el atractivo físico del personaje o elementos relacionados con su apariencia física (forma de vestir, peinado,...) como motivo de elección (n=41, 8,83%). Hay que destacar la elevada diferencia entre las chicas (n=35, 15,55%) que hacen referencia al atractivo físico del personaje frente a los chicos (n=6, 2,5%), que apenas lo mencionan.

“Además, también he elegido a Jon Nieve porque físicamente es muy guapo”¹⁶ (Jon Nieve, Juego de Tronos. Informante: 10-322).

“Me gusta su voz suave y él en general físicamente. Es muy guapo y muy sexy” (Wen, Pequeñas Mentirosas. Informante: 06A-202).

- **Originalidad:** los estudiantes de la muestra también han señalado rasgos del personaje que le hacen único y diferente, lo cual resulta de su agrado (n=41, 8,83%). En este punto cabe destacar que los adolescentes hacen referencia a personajes con problemas de adaptación social y/o que no entienden las normas sociales implícitas. En este caso, los chicos (n=24, 10,04%) señalan este aspecto en mayor medida que las chicas (n=17, 7,5%), aunque la diferencia es pequeña entre ambos géneros.

¹⁵ Asko gustatzen zaidan pertsonaia da bere adimena erabiliz gaizkileak harrapatzen dituelako.

¹⁶ Gainera, Jon Nieve fisikoki oso goapoa delako ere aukeratu dut.

“Este personaje me gusta porque no es un personaje muy típico en las serie y tiene una personalidad muy rara” (Emilio Delgado, Aquí no hay quien viva. Informante: 02-046).

“Es cierto que es un friki y seguramente sea asperger, pero la pasión con la que vive su mundo y la forma en la que nunca se da cuenta de las emociones de los demás, lo hacen encantador. Todo esto le hace único y diferente” (Sheldon Cooper, The Big Bang Theory. Informante: 05-124).

- **Riqueza/Éxito:** los participantes destacan la riqueza o el éxito personal o profesional del personaje como motivo de su elección (n= 40, 8,62%). En este caso son los chicos (n=31, 12,97%) los que citan en mayor medida que las chicas (n=9; 4%) la riqueza o el éxito del personaje.

“Tiene mucho éxito con sus novelas y conduce un coche de alta gama Ferrari, tiene una casa enorme en Nueva York y gana muchísimo dinero. Es lo que todos querríamos” (Richard Castle, Castle. Informante: 06-164).

“Lo mejor es que tiene mucho dinero y consigue todo, todo lo que desea” (Charlie Sheen, Dos hombres y medio. Informante: 08-241).

- **Trabajo:** algunos estudiantes señalan que les gusta el trabajo desempeñado por el personaje elegido (n= 40, 8,62%). En este punto, se observa que los participantes mencionan en todos los casos oficios considerados socialmente de éxito (arquitecto, médico, escritor famoso,...). Las chicas (n=22, 9,77%) y los chicos (n=18, 7,5%) se refieren al trabajo del personaje en una medida similar.

“He elegido a Rebeca porque es abogada y me gusta esa profesión” (Rebeca, La que se avecina. Informante: 03-081).

“Su trabajo me parece increíble, es arquitecto y además, es uno de los arquitectos más jóvenes de Manhattan”¹⁷ (Ted Mosby, Como conocí a vuestra madre. Informante: 10-324).

¹⁷ Bere lana harrigarria iruditzen zait, arkitektoa da eta gainera, Manhattaneko arkitekturik gazteenetarikoa da.

En suma, a través de ambos instrumentos (el cuestionario CH-TV 0.2 y la redacción personal) se observa que los adolescentes de la muestra eligen a su personaje favorito por motivos de admiración muy diversos, destacando el humor y la personalidad, mientras otros aspectos como el atractivo físico, la riqueza y el éxito, o la actitud rebelde del personaje son señalados en menor medida.

5.1.10. Identificación con el personaje elegido

En relación a la identificación con los personajes, los resultados del cuestionario CH-TV 0.2 (Tabla 34) muestran que los adolescentes del estudio presentan la media más alta en compartir la perspectiva del personaje (3,13), mientras que la media más baja se encuentra en sentirse preocupado por los problemas del personaje (2,66).

La prueba T de Student indica que las diferencias de género son estadísticamente significativas en todos los indicadores de identificación analizados (Intento ver las cosas desde su punto de vista: $t = 2,794$; Sig. = ,005; Me preocupo por lo que le ocurre: $t = 2,868$; Sig. = ,004; Yo también vivo sus emociones: $t = 4,482$; Sig. = ,000; Me gustaría ser como él/ella: $t = 2,520$; Sig. = ,012) en el caso de las chicas del estudio en comparación con los chicos, lo que refleja que ellas sienten una mayor identificación con los personajes que los chicos.

Tabla 34

Diferencias en la identificación con el personaje favorito según género

Identificación	Género	Media	Diferencia de medias	Prueba t para la igualdad de medias		
				t	gl	Sig. (bilateral)
Intento ver las cosas desde su punto de vista	Femenino	3,28	,298	2,794	457	,005
	Masculino	2,98	,298	2,792	453,511	,005
	Total	3,13				
Me gustaría ser como él/ella	Femenino	3,08	,310	2,520	457	,012
	Masculino	2,57	,310	2,522	456,928	,012
	Total	2,82				
Yo también vivo sus emociones	Femenino	2,89	,506	4,482	457	,000
	Masculino	2,58	,506	4,474	450,510	,000
	Total	2,73				
Me preocupo por lo que le ocurre	Femenino	2,83	,332	2,868	457	,004
	Masculino	2,50	,332	2,864	452,076	,004
	Total	2,66				

En la figura que sigue a continuación (Figura 17) se aprecia la tendencia de los adolescentes de la muestra en relación a la identificación con el personaje:

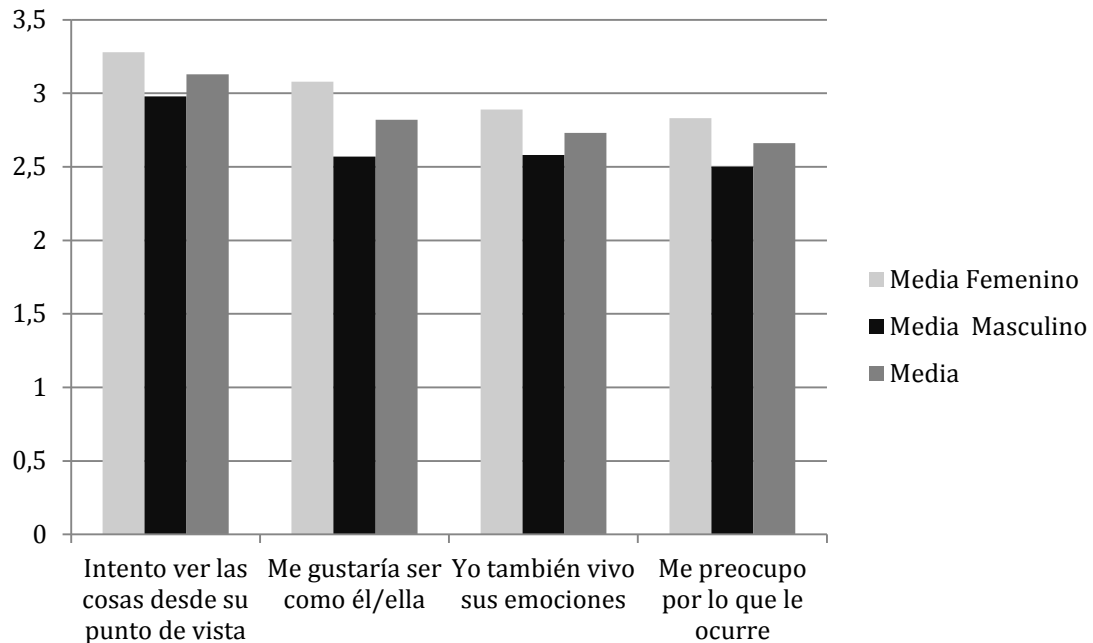


Figura 17. Identificación con el personaje favorito según género

En el caso de las redacciones personales elaboradas por los adolescentes de la muestra, la identificación con los personajes ha emergido como una categoría importante en el momento de seleccionar un determinado personaje como favorito, lo que corrobora la idea de que es un elemento a considerar a la hora de abordar la relación entre los adolescentes y las figuras mediáticas (Igartua y Paéz, 1998; Horton y Arquette, 2000; Cohen, 2001; Hoffner y Buchanan, 2005; Chory-Assad y Cicchirillo, 2005; Igartua, 2007; Igartua y Muñiz, 2008; Igartua, Acosta y Frutos, 2009; entre otros).

Se observa que los adolescentes activan mecanismos de identificación y proyección con los personajes televisivos, al ver reflejados sus propios rasgos e inquietudes, y encontrar, a su vez, modelos en los que fijarse en el proceso de construir su propia identidad. Así mismo, se comprueba que la identificación puede producirse por distintos motivos.

- **Similitud con los personajes:** el aspecto que más destacan los adolescentes en relación a la identificación con el personaje es que se ven reflejados en él/ella o en las experiencias que vive. Así, varios estudiantes señalan la similitud con el personaje como motivo de atracción hacia el mismo (n=74, 15,94%). Las chicas de este estudio (n=42, 18,66%) tienden a señalar este aspecto en mayor medida que los chicos (n=32, 13,38%).

“Lo he elegido porque yo me identifico con él. Le gustan los retos, como a mí. También cuando hace los deberes los hace en el último momento, como yo. Y en uno de los capítulos de Los Simpson le hacen un test y dice que es listo, pero no lo aprovecha, porque no quiere. A mí me ocurre algo parecido, mis padres me dicen que yo soy muy listo, sólo que un poco vago” (Bart Simpson, The Simpsons. Informante: 06A-205).

“A pesar de todos los problemas que le rodean ella no deja de luchar por lo que realmente quiere conseguir. No se deja influenciar por nada ni por nadie y eso es algo en lo que puedo llegar a sentirme bastante identificada y por eso me gusta aún más” (Isabel Lobo, Tierra de Lobos. Informante: 02-075).

- **Identificación aspiracional:** los adolescentes del estudio también señalan el deseo de ser o parecerse al personaje (n= 54, 11,63%). Así, las figuras mediáticas se convierten en modelos de referencia con los que compararse y en los que fijarse e imitar. Las chicas (n=29, 12,88%) y los chicos (n=25, 10, 46%) citan la identificación aspiracional en una medida similar.

“Además tiene 26 años y ya vive en su propia casa. Tiene un trabajo que le gusta y a mí también me gustaría vivir así: en mi propia casa, con muchos armarios llenos de ropa súper guay, unos amigos con los que siempre salir de fiesta y un trabajo que me llene” (Judith Bécquer, La que se avecina. Informante: 06-157).

“Es muy listo y observador y me gusta por eso, porque me gustaría ser como él” (Monk, Monk. Informante: 06A-213).

- **Empatía con el personaje:** se observa que los adolescentes de la muestra se refieren a la empatía con el personaje (n=41, 8,83%). Así, los señalan que se ponen en el lugar del personaje y toman su punto de vista (empatía cognitiva), y que entienden y comparten sus sentimientos y se implican afectivamente con él/ella (empatía emocional). Las chicas del estudio (n= 29, 12,88%) citan la empatía con el personaje en mayor medida que los chicos (n=12, 5,02%).

“Admiro su forma de pensar porque es muy autosuficiente, pero al mismo tiempo a veces me siento apiadado de él porque por culpa de esa forma de pensar se siente solo y entonces me da pena”¹⁸ (Asuka Lasgley, Neon Genesis Evangelion. Informante: 01-037).

“Ha soportado una vida dura con su madre, que no le hacía el caso suficiente, y su padre, que le abandonó, y creo que por eso tiene esa forma de ser, porque si tu vida es dura tú también te haces así y me parece normal” (Meredith Grey, Anatomía de Grey. Informante: 06-158).

- **Interacción parasocial:** un escaso número de participantes (n= 10) han mencionado el deseo o la creencia de la posibilidad de mantener una relación personal con el personaje de la pantalla. Este aspecto es mencionado por el mismo número de chicas (n=5) que de chicos (n=5) en el presente estudio.

“Me gustaría mucho que este personaje en la vida real fuese mi padre, a pesar de que tener un padre así tiene sus cosas buenas y sus cosas malas yo creo que sería muy divertido”¹⁹ (Homer Simpson, The Simpsons. Informante: 11-396).

¹⁸ Bere pentsaera miresten dut oso autosufizientea delako, baina era berean batzuetan beraz erruki sentitzen naiz pentsaera horren erruz bakarrik sentitzen delako eta orduan pena ematen dit.

¹⁹ Pertsonai hau bizitza errealean nire aita izatea asko gustatuko litzaidake, nahiz eta honelako aita bat izateak alde onak eta alde txarrak dituen nik uste dut dibertigarria izango zela.

En resumen, los resultados obtenidos con ambos instrumentos (cuestionario CH-TV 0.2 y redacción personal) reflejan que la identificación con los personajes es un elemento importante para los adolescentes de la muestra, y que este proceso puede darse por diversos motivos, destacando la similitud y el deseo de ser o parecerse al personaje y la empatía hacia el mismo.

5.1.11. Permanencia televisiva

Los resultados de la Tabla 35. reflejan que los adolescentes del estudio dedican a ver la televisión una media de 2,3 horas diarias entre semana, aumentando los fines de semana a 3,4 horas diarias. No se encuentran diferencias significativas en la permanencia televisiva en relación al género de los sujetos, ni entre semana ($t=-0,088$; Sig.= 0,930) ni los fines de semana ($t= 1,458$; Sig.= 0,146).

Tabla 35

Diferencias en la permanencia televisiva según género

Permanencia	Género	Media	Diferencia de medias	Prueba t para la igualdad de medias		
				t	gl	Sig. (bilateral)
Entre semana	Femenino	2,332	-,0107	-,088	456	,930
	Masculino	2,343	-,0107	-,088	455,501	,930
	Total	2,337				
Fines de semana	Femenino	3,609	,2450	1,458	458	,146
	Masculino	3,364	,2450	1,458	449,155	,146
	Total	3,484				

En la siguiente figura (Figura 18) se aprecia de manera visual la similitud entre las chicas y los chicos adolescentes de este estudio en cuanto a la permanencia televisiva:

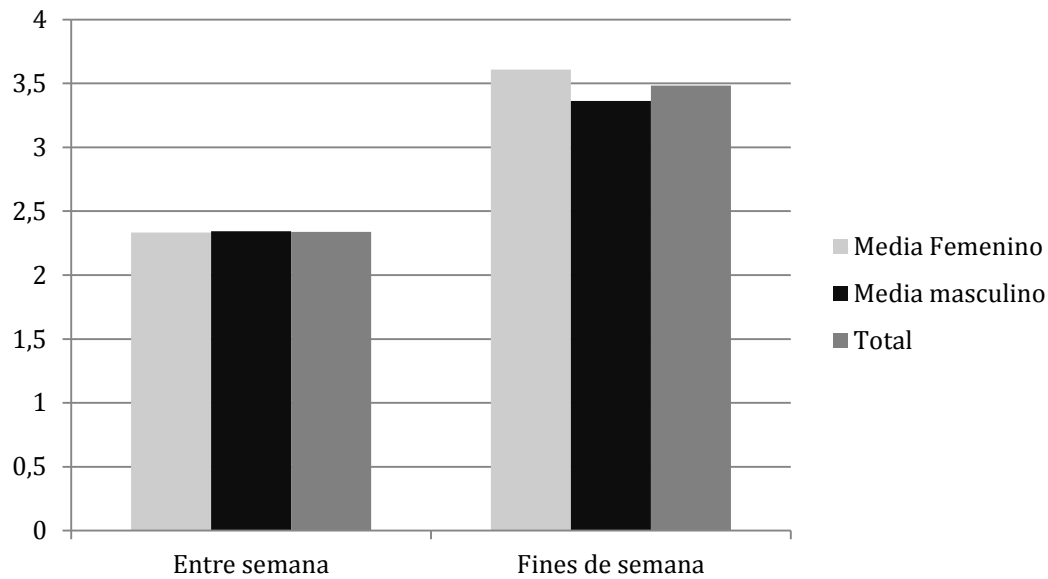


Figura 18. Permanencia televisiva según género

5.1.12. Otros aspectos destacados en la elección del personaje

En las redacciones personales, además de los elementos previamente citados, es decir, de los motivos de elección vinculados a los atributos del personaje y la identificación con el mismo, se han reconocido otra serie de aspectos que caracterizan la relación entre los adolescentes y los personajes de ficción seriada.

- **La importancia de la serie y el papel del personaje en ella:** los participantes destacan el gusto o el seguimiento por la serie como motivo de elección del personaje (n=52, 11,2%). Tanto las chicas (n=27, 12%) como los chicos (n=25, 10,46%) de este estudio destacan en una medida similar la importancia de la serie en la elección del personaje.

“Yo he elegido este personaje porque la serie “Aída” me gusta mucho.”²⁰
(Luisma, Aída. Informante: 01-006).

“Debido a que es una serie que veo mucho y él es uno de los protagonistas siempre me ha gustado mucho” (Ted Mosby, Como conocí a vuestra madre. Informante: 06-170).

²⁰ Nik pertsonai hau aukeratu dut “Aída” telesaila izugarri gustatzen zaidalako

Así mismo, se ha comprobado que los adolescentes valoran el rol y la importancia que adquiere el personaje elegido dentro de la serie en la que participa (n=34, 7,32%). Se observa que, de manera general, los estudiantes tienden a elegir aquellos personajes que tienen un papel de peso en el desarrollo de la serie. Este aspecto es mencionado de manera similar por las chicas (n=15, 6,66%) y los chicos (n=19, 7,94%) participantes.

“Esta serie ha llegado arriba, en parte, por la gracia y la forma de actuar de Luisma”²¹ (Luisma, Aída. Informante: 07-234).

“He elegido este personaje porque me divierte, creo que la serie no tendría tanta gracia sin él”²² (Antonio Recio, La que se avecina. Informante: 01-017)

- **La proximidad con la actualidad:** los adolescentes del estudio valoran de forma positiva que el personaje o las situaciones que este vive reflejen la realidad social del momento (n=50, 10,77%). Los chicos de la muestra (n=36, 15,06%) se refieren a la proximidad con la actualidad en mayor medida que las chicas (n=14, 6,22%).

“También hace que te metas más en la serie porque no tiene un oficio importante, es algo como de barrio, mucho más cercano a la realidad de los que lo ven” (Antonio Recio, La que se avecina. Informante: 02-069).

“El personaje se refleja con la situación que vive el país en estos momentos, es un personaje que tiene poco dinero y vive con lo justo y tiene que mantener a su familia” (Amador Rivas, La que se avecina. Informante: 06-181).

En este punto, varios adolescentes han mencionado el hecho de que el personaje se encuentre en su misma etapa vital y viva sus mismos problemas e inquietudes. Este hecho se relaciona también con la importancia de la similitud con el personaje en la elección del mismo.

²¹ Telesaila hori gora heldu da, parte batean, Luismaren grazia eta aktuatzeko eragatik.

²² Pertsonai hau aukeratu dut asko dibertitzen nauelako, eta uste dut telesaila ez lukeela izango hainbeste grazia bera gabe.

*“Me gusta mucho porque hace frente a los problemas que tenemos los adolescentes, problemas con los chicos, los padres, los amigos...”*²³ (Jenna Hamilton, *La chica invisible*. Informante: 11-365).

“Me gusta mucho porque hace frente a los problemas que tenemos los adolescentes, problemas con los chicos, con los padres, con los amigos...” (Jenna Hamilton, *La chica invisible*. Informante: 11-365).

- **Referencia al actor/actriz:** algunos participantes hacen referencia a aspectos relacionados con el actor o la actriz que representa el personaje (n=49, 10,56%). Por ejemplo, algunos estudiantes mencionan que les gusta la forma de actuar del personaje, mientras otros estudiantes señalan características del propio actor/actriz fuera de la serie y del personaje que interpreta. Las chicas (n=28, 12,44%) tienden a hacer referencia al actor/actriz en mayor medida que los chicos (n= 21, 8,78%), aunque la diferencia entre ambos géneros es escasa.

“Me gusta este personaje porque hace muy bien su trabajo en la serie y actúa muy bien, hace un poco de cortito mental, pero es muy difícil hacer de una persona así” (Burbuja, *El Barco*. Informante: 03-094).

“Admiro mucho a este personaje porque creo que a la hora de actuar en la serie tiene un papel muy difícil de interpretar, ya que imita a un chico que está “tocado” por las drogas y se ha quedado tonto. Por eso me parece un papel difícil de interpretar” (Coque, *La que se avecina*. Informante: 08-242).

“En la vida real se lleva muy bien con la gente con quien trabaja, en un rodaje celebraron una fiesta de cumpleaños sorpresa. Me parece buena actriz y sus compañeros siempre han dicho que es muy fácil trabajar con ella porque es muy buena actuando” (Estella Reynolds, *La que se avecina*. Informante: 02-066).

²³ Asko gustatzen zait, nerabeok ditugun arazoei aurre egiten dielako, mutilekin arazoak, gurasoeikin, lagunekin,...

En un escaso número de casos los adolescentes han elaborado la redacción sobre el actor/actriz que encarna el personaje elegido o sobre una persona real que aparece en algún programa televisión (n=10).

“Korta es un personaje que se ha ganado a pulso su fama, me encanta porque es duro con los demás pero es para su bien. Es un gran entrenador de remo, otra cosa más que me gusta. También me gusta mucho porque consigue casi siempre lo que quiere. Es también muy polémico por las formas de tratar a sus compañeros, dura y seca, pero en el fondo es todo un buenazo. Yo creo que ha cumplido todos sus propósitos en la vida, que ha sido uno de los mejores entrenadores de remo.” (Korta, El Conquis. Informante: 04-117)

- **Elementos negativos:** se han encontrado también referencias a algunas características o actitudes de los protagonistas que pueden ser preocupantes o transmitir mensajes contrarios a los que se pretenden fomentar desde la educación (n=50, 10.77%). Los chicos de este estudio (n=38, 15,89%) señalan aspectos negativos del personaje en mayor medida que las chicas (n=12, 5,33%). Se recogen a continuación estos comentarios con el fin de facilitar la reflexión en el ámbito educativo.

En algunos casos los alumnos/as resaltan rasgos racistas y/o machistas del personaje elegido:

“Lo que me divierte de él es como trata a las mujeres, como él dice, como unas “putillas”, y aunque eso sea machista me hace gracia” ²⁴(Antonio Recio, La que se avecina. Informante: 01-017).

“(…) Tiene un carácter bastante distinto al de los demás, es xenófobo, homófobo y apoya al partido popular de una forma extremista, su carácter es bastante malo pero actúa e interpreta muy bien en la serie y me hace reír mucho” (Antonio Recio, La que se avecina. Informante: 05-144).

²⁴ Berataz dibertitzen nauena da nola tratatzen dituen emakumeak, guztiak, berak esaten duen bezala, “putilla” batzuk bezala, baina nahiz hori oso matxista izan, grazia egiten dit.

“Él hace que su mujer haga todas las tareas de casa y al tener un hijo homosexual no le quiere ni ver, en el fondo vive como dios mandando a todo el mundo” (Antonio Recio, La que se avecina. Informante: 05-144)

También encuentran referencias a la falta de esfuerzo, el consumismo y el trato irrespetuoso a los demás.

“Pues me gusta este personaje porque me parece que gana una pila de dinero sin hacer nada” (Charlie Sheen, Dos hombres y medio. Informante: 08-251).

“Él es muy poco respetuoso con las personas que no conoce y eso me hace gracia” (Jake el perro, Hora de aventuras. Informante: 03-078).

“También admiro que casi nunca se preocupa por nada más que de sí mismo. Hace su trabajo, pero se pasa la vida fumando porros” (Coque, La que se avecina. Informante: 08-243).

“He elegido este personaje porque diciéndolo sinceramente es un vividor follador que se lleva a todas a su casa (...) Solo tiene que firmar papeles que aunque sean ilegales gana mucho dinero. Es un crack” (Barney Stinson, Como conocí a vuestra madre. Informante: 05-125).

Se observa que los adolescentes tienden a justificar estas actitudes negativas del personaje, señalando que son motivo de risa y diversión.

“Hace lo que le viene a la cabeza para conseguir lo que quiere desde drogar a una persona, atracar una joyería y tirarse por un balcón. Y hace que me ría bastante” (Antonio Recio, La que se avecina. Informante: 02-064).

“Es muy perverso, mira a todas las chicas que se le cruzan a todo menos a la cara, se queja por todo y cree que todos le tienen que hacer caso. Es un racista ya que no le gustan nada los extranjeros y les hace empleados para aprovecharse de ellos (...). Esto le hace ser gracioso, en mi opinión” (Antonio Recio, La que se avecina. Informante: 10-359).

Aunque las referencias a características y actitudes negativas del personaje son aisladas, es necesario considerar la presencia de estas lecturas que resultan preocupantes y dialogar y reflexionar sobre ellas con los más jóvenes, ayudándoles a desarrollar una mirada crítica ante las mismas.

Por tanto, el análisis de contenido realizado sobre las redacciones personales permite reconocer los argumentos que más destacan los adolescentes a la hora de elegir su personaje de ficción seriada preferido. La tabla que sigue a continuación (Tabla 36) incluye extractos de los argumentos expuestos por los participantes para justificar su opción.

Tabla 36

Categorías identificadas en las redacciones personales

Categoría	N (%)	Dimensión	Ejemplo
Admiración por el personaje	N=263 56,68%	Humor	<i>“El personaje que más me gusta es Estella, porque es muy divertida y hace cosas muy graciosas”²⁵ (Estella Reynolds, La que se avecina. Informante: 09-257).</i>
	N=172 37,06%	Personalidad	<i>“Lo que más me gusta de ella es que jamás se rinde, por mucho que le cueste lograr lo que quiere, al final, lo acaba consiguiendo con buenos resultados” (Laura, Los misterios de Laura. Informante: 06-154).</i>
	N=151 32,54%	Relaciones sociales	<i>“Además de eso, me gusta porque quiere muchísimo a su familia, de hecho comete disparates increíbles solo para ver felices a los miembros de su familia”²⁶ (Homer Simpson, The Simpsons. Informante: 01-036).</i>
	N=59 12,71%	Inteligencia	<i>“He elegido a este personaje porque me parece super ingenioso e inteligente, además sabe un montón de cosas sobre cualquier tema y es algo que me gusta mucha” (Sheldon Cooper, The Big Bang Theory. Informante: 05-124).</i>

²⁵ Gehien gustatzen zaidan pertsonaia Estella da, oso dibertigarria delako eta gauza oso barregarriak egiten dituelako.

²⁶ Horrez gain, bere familia ikaragarri maite duelako gustatzen zait, izan ere disparte ikaragarriak egiten ditu soilik bere familiako partaideak pozik ikusteko.

Identificación con el personaje	N= 41 8,83%	Atractivo físico	<i>“...tiene un cuerpo de escándalo, es muy atractivo y eso hace que me guste aún más este personaje, para que mentir” (Steve McGarrett, Hawai 5.0. Informante: 08-249).</i>
	N=41, 8,83%	Originalidad	<i>“No sabe integrarse en la sociedad y le resulta difícil relacionarse con los demás. Eso es lo que le da gracia y originalidad al personaje” (Sheldon Cooper, The Big Bang Theory. Informante: 09-277).²⁷</i>
	N= 40 8,62%	Riqueza y éxito	<i>“Lo he escogido porque es la imagen de un triunfador, tiene mucho dinero, un buen trabajo y se liga a muchas mujeres” (Barney Stinson, Cómo conocí a vuestra madre. Informante: 05-127).</i>
	N=40 8,62%	Trabajo	<i>“Es un personaje del cual admiro completamente su trabajo que se basa en la investigación de la conducta criminal puesto que me quiero dedicar a ello” (Derek Morgan, Mentes criminales. Informante: 06-194).</i>
	N= 74 15,94%	Similitud con el personaje	<i>“La elijo porque me siento muy identificado con ella. Muchas veces se mete donde no la llaman pero es muy independiente y sabe sacarse las castañas del fuego sola, como yo” (Aria Montgomery, Pequeñas mentirosas. Informante: 02-077).</i>
	N= 54 11,63%	Identificación aspiracional	<i>“He elegido a Charlie ya que me gustaría ser como él en varios aspectos. Primero se podría decir que me encantaría tener su capacidad para ligar con tantas chicas. También me encantaría tener tanto dinero como él haciendo tan poco trabajo, y tener tantas posesiones materiales como él, como su casa de Malibu, su coche y demás” (Charlie Harper, Dos Hombres y medio. Informante: 04-098).</i>
	N=41 8,83%	Empatía con el personaje	<i>“Con mi edad no se puede tener tanta experiencia como un adulto, así que supongo que por eso cometía errores constantemente y yo le entiendo” (Teté, Los Serrano: Informante: 02-071).</i>
	N=10	Interacción parasocial con el personaje	<i>“Cuando hay alguno de sus amigos con problemas siempre les ayuda y me gustaría tenerlo como amigo porque nos llevaríamos muy bien” (Barney Stinson, Cómo conocí a vuestra madre. Informante: 05-127).</i>

²⁷ Ez daki soziatean integratzen, eta zaila egiten zaio besteekin erlazionatzea. Hori da pertsonaiari grazia eta orijinaltasuna ematen diona.

La serie y el papel del personaje	N=52 11,2%	El alumno/a señala el gusto/seguimiento por la serie como motivo para la elección.	<i>"Sheldon Cooper es uno de los protagonistas de una de las series que más me gusta y por eso lo he elegido" (Sheldon Cooper, The Big Bang Theory. Informante: 06-161).</i>
	N= 34 7,32%	El alumno/a destaca el grado de importancia que tiene el personaje en la serie.	<i>"Si se fuese de la serie no sería lo mismo, la serie no sería tan graciosa"²⁸ (Estella Reynolds, La que se avecina. Informante: 09-260).</i>
La proximidad con la actualidad	N=50 10,77%	El alumno/a valora que el personaje o la trama reflejen la realidad del momento	<i>"Amador Rivas es una personaje que refleja lo que pasa a nuestro alrededor, tiene una familia, aunque está divorciado y en el paro, y refleja la situación de lo que pasa en la vida real con el tema de la crisis y que ahora el 50% de los matrimonios se divorcian" (Amador Rivas, La que se avecina. Informante: 06-168).</i>
		El adolescente subraya que el personaje se enfrenta a su misma etapa vital	<i>"Me parece que Paula es un personaje que describe muy bien la vida de los adolescentes" (Paula, Vive cantando. Informante: 06-147).</i>
Referencia al actor/actriz	N=49 10,56%	El alumno/a señala que le gusta la forma de actuar del personaje.	<i>"Antonio Recio es el personaje que mejor me cae ya que me parece que actúa como si fuera en la vida real, no se le nota que está actuando" (Antonio Recio, La que se avecina. Informante: 05-132).</i>
		El alumno/a hace referencia a características del actor/actriz fuera de la serie.	<i>"En la vida real también es muy buena persona porque ayuda a las personas que no tienen nada. Es socia de UNICEF y ha estado en todos los sitios del mundo ayudando"²⁹ (Raquel, LQSA. Informante: 10-328).</i>
Elementos negativos	N=50 10,77%	El alumno/a señala alguna característica del personaje que es negativa	<i>"Me gusta porque me río con él. Tiene todo lo malo, es homófobo, racista, y realista que quiere vivir y es un timador. Es un antipático y no es sociable. La gente le imita, siempre haciendo cosas malas a todos y a los vecinos" (Antonio Recio, La que se avecina. Informante: 03-083).</i>

Fuente: Elaboración Propia.

²⁸ Telesailetik joango balitz ez litzateke berdina izango, telesaila ez litzateke hain barregarria izango.

²⁹ Errealitatean ere oso pertsona ona da, ezerez daukaten pertsonen laguntzen dielako. UNICEF-en sozioa da eta munduko leku orotan laguntzen egon da.

5.2. VALORES PERCIBIDOS EN EL PERSONAJE FAVORITO

Este apartado se ocupa de los resultados obtenidos a través de los análisis realizados para identificar los valores percibidos por los adolescentes en su personaje de ficción seriada preferido, según el género de los sujetos (OG₂). Por un lado, se presentan los resultados obtenidos a través del Val-TV 0.2, que permite identificar los valores percibidos en base al modelo de Schwartz. Por otro lado, se exponen y describen los resultados del análisis de documentos HT, donde se identifican los valores percibidos en relación a la teoría de Hall-Tonna. Para ello, se tendrá en cuenta su priorización y distribución en el mapa del modelo a través de los informes *Valores Prioritarios* y *Mapa de Valores*. En el capítulo siguiente, relativo a la discusión de los resultados, se llevará a cabo la interpretación conjunta de los valores percibidos en el personaje favorito a través de los modelos de Schwartz y HT (véase apartado 6.2).

5.2.1. Cuestionario de Valores Televisivos Val-TV 0.2

En cuanto a los valores percibidos por los adolescentes de la muestra en términos del modelo de Schwartz (OE_{2.1}), los resultados del Val-TV 0.2 (Tabla 37) indican que, por un lado, las medias más altas se encuentran en *Autodirección* (5,11), *Hedonismo* (4,82) y *Estimulación* (4,48), lo que refleja que los participantes tienden a percibir valores relacionados con el pensamiento independiente, la libertad y el placer personal. Por otro lado, las medias más bajas se sitúan en *Seguridad* (3,06), *Conformidad* (3,13) y *Tradición* (3,31), lo que se relaciona con la importancia de sentirse protegido, la estabilidad emocional y social y con la preservación de las costumbres. Es decir, en general, tienden a percibir valores más relacionados con el ámbito individual y el crecimiento personal, relegando a una última posición los valores más ligados al ámbito colectivo y el respeto a las normas y tradiciones. No obstante, si se presta atención a la media obtenida en el conjunto de los valores, se observa que la media del valor *Benevolencia* apenas difiere de la de los valores situados en las primeras posiciones, como *Logro* o *Estimulación*. Así, puede considerarse que los adolescentes estudiados valoran también que el personaje se preocupe por el bienestar de las personas cercanas, de modo que pueden percibir tanto valores individualistas como colectivistas.

Tabla 37

Valores televisivos percibidos con el Val-TV 0.2

Valor	n	Media	Desv.típ.	Asimetría	Curtosis
Autodirección	463	5,11	,880	-1,308	1,855
Hedonismo	461	4,82	1,258	-1,301	,272
Estimulación	463	4,48	1,387	-,892	,004
Logro	464	4,38	1,475	-,729	-,503
Benevolencia	462	4,37	1,469	-,696	-,503
Poder	462	3,50	1,332	0,46	-,792
Universalismo	456	3,43	1,371	-,067	-,949
Tradición	459	3,31	1,415	-,034	-,897
Conformidad	461	3,13	1,407	0,97	-,988
Seguridad	459	3,06	1,375	,176	-,911

Siguiendo la propuesta de Schwartz (1992, 1995, 2003), que se refleja en una figura circular (Figura 3) donde los 10 valores se agrupan en 4 dimensiones en base a su relación de compatibilidad o incompatibilidad, se puede concluir que, atendiendo a los resultados obtenidos en la presente investigación, los valores más percibidos por los adolescentes estudiados pertenecen los tres a la dimensión de orden superior *Apertura al cambio* (aunque *Hedonismo* se halla entre *Apertura al cambio* y *Autopromoción*), mientras que los valores menos percibidos se sitúan, los tres, en la dimensión mayor de *Conservadurismo*. Atendiendo al modelo teórico de Schwartz estas dos dimensiones mantienen una relación de incompatibilidad, ya que *Apertura al cambio* tiene un carácter individualista y resalta la libertad en el pensamiento y en la acción, mientras *Conservadurismo* es de tipo colectivista y enfatiza la preservación de las tradiciones y el orden social.

Hay que tener en cuenta que en el análisis factorial realizado en la presente investigación (véase Tabla 27), los valores de la dimensión *Conservadurismo*, es decir, los tres valores menos percibidos por la muestra, se funden con los de las dimensiones vecinas. Los valores *Conformidad* y *Tradición* se agrupan con los valores de la dimensión *Autotrascendencia*, manteniendo su orientación colectivista. Sin embargo, el valor *Seguridad* se funde con los valores de *Autopromoción*, adquiriendo una connotación más individualista.

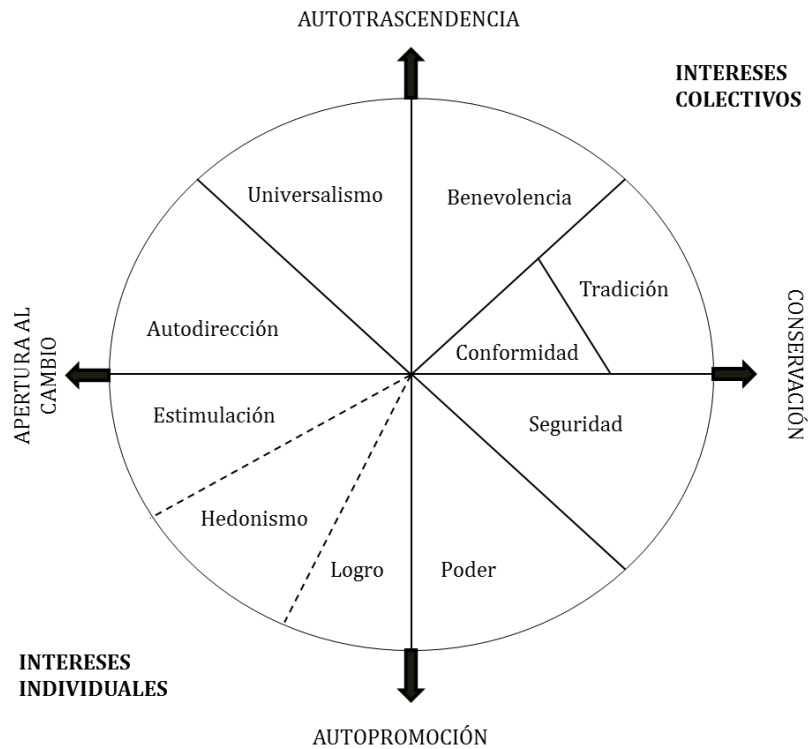


Figura 3. Modelo circular de Schwartz. Nota. Fuente: Adaptado de Schwartz (1992, 1994).

5.2.1.1. Diferencias y semejanzas según género en los valores percibidos en el personaje favorito en términos de Schwartz

Respecto a las diferencias y semejanzas en los valores percibidos en el personaje favorito según el género de los sujetos en términos de Schwartz (OE_{2.2}), los resultados del Val-TV 0.2 (Tabla 38) reflejan que tanto las chicas como los chicos de este estudio perciben en su personaje preferido valores relacionados con la independencia en el pensamiento y en la acción (*Autodirección*) así como con el placer y el disfrute personal (*Hedonismo*). En tercer lugar las chicas perciben en su personaje favorito la mejora del bienestar de las personas cercanas (*Benevolencia*), mientras los chicos perciben la búsqueda del éxito personal (*Logro*). La prueba estadística T de Student para muestras independientes indica que existen diferencias estadísticamente significativas en función del género:

- Las chicas perciben en mayor medida los valores *Autodirección* ($t= 2,966$; Sig.= 0,003); *Universalismo*; ($t= 3,763$; Sig.= ,000); *Tradición* ($t= 3,208$; Sig.= ,001) y *Benevolencia* ($t= 4,22$; Sig.= ,000).

- Los chicos perciben en mayor medida el valor *Poder* ($t = -2,636$; Sig. = ,009); *Logro* ($t = -2,921$; Sig. = ,004) y *Hedonismo* ($t = 4,622$; Sig. = ,000).

Tabla 38

Valores percibidos en el personaje favorito según género en términos de Schwartz

Valor	Género	Media	Desv.típ.	Prueba T para igualdad medias		
				t.	gl.	Sig. (bilateral)
Autodirección	Femenino	5,2388	,76344	2,966	461	,003
	Masculino	4,9979	,96526	2,988	448,493	,003
Poder	Femenino	3,3333	1,23834	-2,636	460	,009
	Masculino	3,6582	1,40114	-2,644	457,682	,008
Universalismo	Femenino	3,6803	1,34595	3,763	454	,000
	Masculino	3,2034	1,35830	3,764	452,304	,000
Logro	Femenino	4,1778	1,49088	-2,924	462	,004
	Masculino	4,5753	1,43727	-2,921	457,689	,004
Seguridad	Femenino	3,0698	1,36814	,051	457	,960
	Masculino	3,0633	1,38477	,051	455,698	,960
Estimulación	Femenino	4,5200	1,29501	,562	461	,574
	Masculino	4,4475	1,47066	,564	458,713	,573
Conformidad	Femenino	3,2366	1,36658	1,533	459	,126
	Masculino	3,0359	1,44158	1,535	458,996	,126
Tradición	Femenino	3,5360	1,39360	3,208	457	,001
	Masculino	3,1160	1,40905	3,209	455,646	,001
Hedonismo	Femenino	4,7085	1,28146	-1,973	459	,049
	Masculino	4,9391	1,22796	-1,970	453,728	,049
Benevolencia	Femenino	4,6867	1,35729	4,609	460	,000
	Masculino	4,0696	1,51140	4,622	458,597	,000

Así, las chicas de la muestra perciben en mayor medida que ellos valores colectivistas como *Universalismo*, *Benevolencia* y *Tradición*, relacionados con el bienestar de todas las personas y la naturaleza, la protección de los seres cercanos y la aceptación y conservación de la cultura tradicional. Hay que recordar que en el análisis factorial llevado a cabo en esta tesis, el valor *Tradición* se agrupa con los valores de la dimensión *Autotrascendencia*, es decir, con *Benevolencia* y *Universalismo*. Así mismo, ellas perciben en mayor medida el valor individualista *Autodirección*, que se sitúa en la dimensión superior de *Apertura al Cambio* y tiene que ver con la independencia en el pensamiento y la acción. En cuanto a los chicos del estudio perciben en mayor medida que ellas valores individualistas como *Poder* y *Logro*, de la dimensión *Autopromoción*, y *Hedonismo*, de la dimensión *Apertura al Cambio*, que señalan el interés por alcanzar un status social y de prestigio, el éxito personal y el placer y la gratificación lúdica.

5.2.2. Análisis de documentos Hall-Tonna

El análisis de documentos HT (HTDOC) se lleva a cabo sobre las redacciones personales, con el objetivo de identificar los valores que perciben los adolescentes en su personaje televisivo favorito en términos del modelo de Hall-Tonna (OE_{2.3}). Los resultados del análisis realizado sobre estas redacciones pueden consultarse en el *Anexo 15 (Anexo 15. Análisis de documentos HT completo)* donde se recoge el análisis completo de los valores identificados en los textos tras su contraste con el equipo de jueces. El análisis ha sido exhaustivo y la contribución los jueces ha ayudado a paliar el matiz subjetivo de la investigadora.

En la presente investigación se recurre a los informes *Valores Prioritarios* y *Mapa de Valores*, para realizar una lectura descriptiva sobre los valores percibidos por los adolescentes en su personaje de ficción seriada televisivo preferido, atendiendo al tipo y el carácter de los valores identificados, a su priorización, su situación en el mapa y su relación con los otros valores del modelo.

Se presenta a continuación la información contenida en los citados informes así como su interpretación bajo el marco de la teoría HT.

5.2.2.1. *Informe 1. Valores Prioritarios*

Los resultados del análisis quedan reflejados en la siguiente tabla (Tabla 39), donde se recogen los valores presentes en los escritos personales de los adolescentes de la muestra en base a su orden de prioridad:

Tabla 39

Valores identificados en las redacciones ordenados según prioridad

VALORES META	FASE	ETAPA	VECES ELEGIDO	VALORES MEDIO	FASE	ETAPA	VECES ELEGIDO
Familia/Pertenecer	2	3	73	Amistad/Pertenecer	2	3	58
Diversión/Recreo	2	4	53	Apoyo Semejantes	2	3	57
Competencia/Confianza	2	4	35	Competitividad	2	4	42
Trabajo/Labor	2	4	25	Lealtad/Fidelidad	2	4	35
Ser uno mismo	3	6	20	Autoafirmación	3	5	34
Fantasía/Imaginación	2	3	19	Expresividad/Libertad	3	5	33
Conocimiento/Intuición	3	6	14	Ser Querido	2	3	32
Interés en uno mismo/	1	1	8	Prestigio/Imagen	2	3	32

Control							
Servicio/Vocación	3	5	7	Perseverancia/Paciencia	2	3	31
Deleite físico	1	2	6	Independencia	3	5	29
Seguridad	1	2	4	Logro/Éxito	2	4	29
Creencia/Filosofía	2	4	4	Cuidar/Criar	2	3	27
Fe/Riesgo/Visión	3	6	4	Decisión/Iniciativa	3	5	24
Verdad/Sabiduría	4	7	4	Autoridad/Honestidad	3	5	23
Autopreservación	1	1	2	Cortesía/ Hospitalidad	2	3	21
Dignidad humana	3	6	1	Generosidad/Compasión	3	5	17
Arte/Belleza	3	6	1	Compartir/Escuchar/ Confiar	3	5	15
Presencia	3	6	1	Afecto/Físico	1	2	14
				Placer Sensorial	1	2	14
				Afirmación social	2	3	14
				Racionalidad	2	4	14
				Comida/Calor/Vivienda	1	1	13
				Supervivencia	1	1	11
				Economía/Éxito	2	4	9
				Educación/Certificación	2	4	8
				Limitación/Aceptación	3	5	8
				Colaboración	3	6	8
				Equilibrio	2	3	6
				Tecnología/Ciencia	2	4	6
				Adaptabilidad/Flexibilidad	3	5	6
				Prestigio/Poder	2	4	5
				Educación/Conocimientos	3	6	5
				Equidad/Derechos	3	5	4
				Congruencia	3	5	4
				Responsabilidad	2	4	3
				Búsqueda/Significado/ Esperanza	3	5	3
				Investigación	3	6	3
				Creatividad	3	6	3
				Justicia/Orden Social	3	6	3
				Economía/Beneficios	1	2	2
				Destreza/ Coordinación	2	3	2
				Derechos/Respeto	2	3	2
				Obediencia	2	3	2
				Empatía	3	5	2
				Propiedad/Control	1	2	1
				Territorio/Seguridad	1	2	1
				Asombro/Curiosidad	1	2	1
				Control/Orden/Disciplina	2	3	1
				Tradición	2	3	1
				Administración/Control	2	4	1
				Arte/Artesanía/Oficio	2	4	1
				Honra	2	4	1

En relación a los valores meta se destaca lo siguiente:

- En todas las etapas hay metas representadas, excepto en la última, la 8.
- Las dos metas prioritarias son *Familia/Pertenecer*, de la etapa 3, y *Diversión/Recreo*, de la etapa 4. La priorización de estas metas es destacable respecto al resto de valores identificados.
- A una distancia considerable están los valores meta *Competencia/Confianza* y *Trabajo/Labor*, ambos de la etapa 4, seguidos por los valores *Ser uno mismo*, de la etapa 6, y *Fantasía/Imaginación*, de la etapa 3.
- Se aprecia un salto en los valores meta de la etapa 5 (personal), donde solo se presenta el valor *Servicio/Vocación*, respecto a los valores meta de la etapa 6 (institucional), donde se encuentran representados cuatro valores.
- La mayoría de las metas prioritarias corresponden a etapas pares del mapa, vinculadas al ámbito institucional/social.

En cuanto a los valores medio cabe subrayar que:

- Hay valores medio representados a lo largo de todas las etapas de las primeras tres fases, sin embargo, no hay ningún valor medio presente en las etapas 7 y 8 de la cuarta y última fase del mapa.
- Los valores medio prioritarios son *Amistad/Pertenecer* y *Apoyo Semejantes*, de la etapa 3, y *Competitividad* y *Lealtad/Fidelidad*, de la etapa 4.
- A cierta distancia están *Autoafirmación* y *Expresividad/Libertad*, de la etapa 5; *Ser Querido*, *Prestigio/Imagen* y *Perseverancia/Paciencia* de la etapa 3.
- La mayoría de los medios prioritarios corresponden a etapas impares del mapa (etapas 3 y 5), vinculadas al ámbito personal.

En la tabla que sigue a continuación (Tabla 40) se destacan los 12 valores prioritarios (4 metas y 8 medios). En la parte superior de la tabla se presentan los valores meta, que reflejan los objetivos que son percibidos en los personajes elegidos, y posteriormente, en la parte inferior de la tabla, se pueden observar los valores medio, que son los instrumentos para alcanzar los objetivos.

Tabla 40

Valores prioritarios identificados en las redacciones

VALORES META	FASE	ETAPA	VECES ELEGIDO
Familia/Pertenecer	2	3	73
Diversión/Recreo	2	4	53
Competencia/Confianza	2	4	35
Trabajo/Labor	2	4	25
VALORES MEDIO	FASE	ETAPA	VECES ELEGIDO
Amistad/Pertenecer	2	3	58
Apoyo Semejantes	2	3	57
Competitividad	2	4	42
Lealtad/Fidelidad	2	4	35
Autoafirmación	3	5	34
Expresividad/Libertad	3	5	33
Ser Querido	2	3	32
Prestigio/Imagen	2	3	32

Atendiendo a la tabla anterior se puede señalar que los valores prioritarios percibidos por los adolescentes del estudio se relacionan con tres áreas principales:

- Aceptación y Pertenencia: Los adolescentes de la muestra valoran que el personaje se sienta parte de un grupo en el que apoyarse mutuamente (*Familia/Pertenecer, Amistad/Pertenecer, Apoyo/Semejantes*) y que cuente con el aprecio y la afirmación de las personas cercanas (*Ser Querido, Prestigio/Imagen*). En esta misma línea, adquiere relevancia la fidelidad del personaje y el cumplimiento de la palabra dada (*Lealtad/Fidelidad*), que, en el contexto concreto de la presente investigación, se refiere principalmente a lealtad en la amistad y la familia. De este modo, se incide en la importancia que adquiere el entorno más próximo de los personajes para los participantes.

“Muestra que es una familia unida y que se ayudan entre ellos y eso es muy importante”(09-272)

*“Tiene muy buenos amigos y siempre están dispuestos a echar una mano”
(09-275)*

“Siempre intenta buscar lo mejor para su familia y sus amigos “ (04-106)

“Ha conseguido mantener a unos verdaderos amigos gracias a su lealtad y amabilidad” (06-218)

- Diversión: Los adolescentes del estudio aprecian que los personajes se sean divertidos y les hagan reír, proporcionándoles espacios de ocio y evasión, y, que, a su vez, (*Diversión/Recreo*).

“Me gusta este personaje porque sus disparates me hacen gracia” (01-036)

“Si tienes un mal día te lo puede alegrar” (09-272)

“Yo he elegido a Soraya porque es muy graciosa y divertida” (09-299)

- Competencia/Confianza: Los participantes también resaltan que el personaje tenga confianza en sí mismo para hacer frente a los distintos problemas y situaciones que se le puedan plantear (*Competencia/Confianza*) y que desarrollen un trabajo en la vida (*Trabajo/Labor*).

“Siempre busca la manera de enfrentarse a ello. Por ello, puedo decir que es una persona muy fuerte” (01-032)

“Tiene mucho valor hasta cuando sabe que va a perder y además no le da miedo hacerlo” (04-109)

“Es muy buena en su trabajo, se lo toma con total seriedad e intenta hacerlo lo mejor que puede” (12-432)

“Su trabajo me parece muy interesante y también ver como trabajando ha conseguido tener éxito en ese mundo” (10-330)

Los adolescentes dan un paso más y valoran personajes que tengan autoridad interna, que se muestren tal y como son ante los demás y busquen la expresión personal (*Autoafirmación, Expresividad/Libertad*), y aquellos personajes que luchan por cumplir sus sueños y alcanzar sus metas, esforzándose y buscando superarse a sí mismos (*Competitividad*).

“No es nada falsa y dice lo que piensa” (05-139)

“Si algo no le gusta sabe decir que no” (06-200)

“Lucha por sus sueños y por lo que ella quiere” (05-139)

“Va buscando retos difíciles para superarlos” (06-166)

5.2.2.2. *Informe 2. Mapa de Valores*

El *Informe Valores Prioritarios* recogido en el epígrafe anterior proporciona información sobre los valores que aparecen con mayor frecuencia en las redacciones de los adolescentes de la muestra. En este sentido, el *Mapa de Valores* (Cuadro 1) confirma la situación descrita previamente y ofrece nueva información que aporta una mayor comprensión desde la perspectiva del desarrollo humano. Así, en dicho mapa se pueden observar los valores percibidos por los adolescentes del estudio agrupados en tres áreas: valores de base, valores centrales y valores de visión o futuro. Las áreas de valores se definen en función del ciclo de desarrollo en el que se encuentran los valores del perfil. El ciclo de desarrollo está formado por una etapa personal y otra institucional contiguas en el mapa de valores y que conforman el área central de valores. Si se observa el mapa obtenido se comprueba que la mayor cantidad de elecciones se concentra en la Fase 2. Los valores anteriores a esta fase constituyen el área base y los que se encuentran más avanzados son las aspiraciones de futuro.

En concreto, hay elecciones de valores en las dos primeras etapas de la fase 1, que constituyen el área básica y sustentan el avance a las etapas posteriores. Los valores del área central, es decir, aquellos que se perciben con mayor intensidad en el momento actual, se encuentran en las etapas 3 y 4 de la fase 2. El área de valores de futuro se sitúa principalmente en las etapas 5 y 6 de la fase 3. Es decir, los adolescentes parecen empezar a apreciar los valores situados en esta tercera fase. En la cuarta y última fase del mapa sólo se ha seleccionado el valor meta *Verdad/Sabiduría* de la etapa 7.

Los valores seleccionados en cada área están destacados en negrita y se han sombreado en gris los prioritarios. Además, junto a cada valor aparece en el mapa el número de veces que ha sido elegido. Esta información puede resultar útil a la hora de clarificar la fuerza o la debilidad relativa de los valores. Así mismo, se puede reflexionar, atendiendo al conjunto del mapa, sobre las dificultades y potencialidades para su crecimiento.

Cuadro 1

Mapa de valores

FASES Visión del mundo	FASE I SUPERVIVENCIA		FASE II PERTENENCIA		FASE III INICIATIVA PERSONAL		FASE IV INTERDEPENDENCIA	
	El mundo es un misterio sobre el cual no tengo control.		El mundo es un problema que debo resolver.		El mundo es un proyecto en el que quiero participar.		El mundo es un misterio por el que nos preocupamos de manera global.	
Etapas	1: Supervivencia	2: Seguridad	3: Familia	4: Institución	5: Vocación	6. Nuevo Orden	7. Sabiduría	8. Orden Mundial
METAS	Interés en uno mismo/ Control 8 Autopreservación 2 Asombro/ Destino	Deleite físico 6 Seguridad 4	Autoestima Familia / Pertener 73 Fantasía/ Imaginación 19	Competencia/ Confianza 35 Creencia / Filosofía 4 Diversión/ Recreo 53 Trabajo / Labor 25	Desarrollo personal/ profesional Igualdad/ Liberación Integración/ Totalidad Servicio/ Vocación 7	Arte/ Belleza 1 Conocimiento/ Intuición 14 Construcción/ Orden Nuevo Contemplación Dignidad Humana 1 Fe/ Riesgo/ Visión 4 Presencia 1 Ser uno mismo 20	Intimidad / Soledad Verdad/ Sabiduría 4	Armonía Global Ecoridad Palabra
MEDIOS	Comida/ Calor / Vivienda 13 Funcionamiento físico Supervivencia 11	Afecto Físico 14 Economía/ Beneficios 2 Asombro/ Curiosidad 1 Placer Sensorial 14 Propiedad / Control 1 Territorio / Seguridad 1	Afirmación Social 14 Amistad/ Pertener 58 Apoyo /Semejantes 57 Control/ Orden/ Disciplina 2 Cortesía/ Hospitalidad 21 Cuidar / Criar 27 Derechos/ Respeto 2 Destreza / Coordinación 2 Equilibrio 6 Obediencia 2 Perseverancia/ Paciencia 31 Prestigio / Imagen 32 Ser Querido 32 Tradición 1	Administración/ Control 1 Artesanía/ Arte/ Oficio 1 Competitividad 42 Comunicación / Información Deber/ Obligación Diseño / Forma/ Orden Economía/ Éxito 9 Educación/ Certificación 8 Eficacia/ Planificación Gestión Honra 1 Jerarquía/ Orden Lealtad/ Fidelidad 35 Ley / Regla Logro/ Éxito 29 Patriotismo/ Estima Pertenenencia/ Institución Productividad Prestigio/ Poder 5 Racionalidad 14 Regla/ Responsabilidad Responsabilidad 3 Tecnología/ Ciencia 6 Unidad/ Uniformidad	Adaptabilidad/ Flexibilidad 6 Autoafirmación 34 Autoridad/ Honestidad 23 Búsqueda/ Significado/ Esperanza 3 Calidad/ Evaluación Compartir/ Escuchar/ Confiar 15 Congruencia 4 Decisión/ Iniciativa 24 Empatía 2 Equidad/ Derechos 4 Expresividad/ Libertad 33 Generosidad/ Compasión 17 Independencia 29 Ley / Guía Limitación/ Aceptación 8 Obediencia Mutua Relajación Salud/ Bienestar	Colaboración 8 Comunidad/ Apoyo Complementariedad Corporación/ Gestión Crecimiento/ Expansión Creatividad 3 Educación/ Conocimientos 5 Ética/ Responsabilidad Discernimiento Distanciamiento/ Soledad Innovación/ Progreso Intimidad Investigación 3 Justicia/ Orden Social 3 Limitación/ Desarrollo Misión/ Objetivos Ocio Responsabilidad compartida Rito/ Comunicación Simplicidad/ Juego Unidad/ Diversidad	Comunidad / Personalista Interdependencia Visión profética Sinergia Síntesis creadora Transcendencia / Soledad	Derechos Humanos Justicia Mundial Macroeconomía Tecnología
	BASE		CENTRAL		FUTURO			

Interpretación:

A la hora de interpretar los resultados hay que tener en cuenta la complejidad que conlleva el estudio de los valores y el propio análisis de documentos HT, así como la inestabilidad de la propia etapa vital en la que se hallan inmersos los participantes. En este sentido, al trabajar con adolescentes, la definición de algunos valores HT se ha ajustado a las características propias de dicha población así como al lenguaje empleado por los participantes en los escritos personales (*véase capítulo 4*).

El perfil obtenido tras la identificación de los valores contenidos en las redacciones personales permite realizar una interpretación global de los valores percibidos por los adolescentes en su personaje preferido. Este mapa es una representación dinámica de los valores elegidos presentados en un continuo que refleja el desarrollo humano. De este modo, los valores no tienen posibilidad de ser interpretados de forma aislada y han de ser comparados con respecto al resto de los valores (elegidos y no elegidos), con la posición que ocupan en el mapa, considerando el área en el que se encuentran, si son metas o medios, etc., para poder interpretar su significado. El análisis que se ofrece a continuación se ha realizado considerando esta perspectiva holística del modelo HT.

En el mapa (*Cuadro 1*) se puede observar que los valores percibidos por los adolescentes de la muestra se sitúan principalmente en las etapas 3 (*Familia*), 4 (*Institución*) y 5 (*Vocación*). Por tanto, los valores individuales parecen ser percibidos en mayor medida que los valores institucionales o sociales. Sin embargo, hay que considerar la presencia y frecuencia de los valores de la etapa 4 (*Institución*), que indican una motivación por la aceptación de los demás en un ámbito más amplio y por la interacción social. Los valores medio se sitúan principalmente en las etapas impares o personales, mientras los valores meta se hallan mayormente en las etapas pares o institucionales. En este sentido, los medios parecen situarse en etapas previas a las metas a alcanzar, lo que puede traer dificultades para el desarrollo.

Como se ha señalado, desde la perspectiva del desarrollo que ofrece el modelo HT, se pueden contemplar los valores en base a tres áreas:

➤ **Área básica de valores**

Esta área recoge los valores que son el apoyo necesario para avanzar en el desarrollo. En este sentido, el mapa muestra que los valores básicos se encuentran en las etapas 1 y 2 de la Fase 1, vinculada a la *Supervivencia*.

Se recogen en la siguiente Tabla 41, los valores prioritarios del área básica:

Tabla 41

Prioridades en el área básica de valores

ÁREA BÁSICA DE VALORES			
VALORES META	FASE	ETAPA	VECES ELEGIDO
<i>Interés en uno mismo/Control</i>	1	1	8
<i>Deleite físico</i>	1	2	6
VALORES MEDIO	FASE	ETAPA	VECES ELEGIDO
<i>Afecto físico</i>	1	2	14
<i>Placer Sensorial</i>	1	2	14
<i>Comida/Calor/Vivienda</i>	1	1	13
<i>Supervivencia</i>	1	1	11

Los valores básicos que perciben los adolescentes de la muestra en sus personajes preferidos se relacionan, sobre todo, con la seguridad y la protección personal (*Interés en uno mismo/Control*, *Supervivencia*, *Comida/Calor/Vivienda*), y con la satisfacción de las necesidades básicas, especialmente aquellas relacionadas con la sensualidad y la sexualidad (*Deleite físico*, *Afecto físico*, *Placer sensorial*).

Hay un equilibrio entre los valores meta y medio percibidos en las dos etapas del área básica. En la etapa 1 destaca el control del personaje sobre sus propios intereses para sobrevivir (*Interés en uno mismo/Control*), a través de cuestiones elementales como la alimentación (*Comida/Calor/Vivienda*) y la protección física (*Supervivencia*). En la etapa 2 la atención se centra en el placer de experimentar a través de todos los sentidos (*Deleite físico*), mediante la expresión física de cariño (*Afecto físico*) y la satisfacción de los deseos sensuales (*Placer Sensorial*).

Si se atiende al conjunto de valores de esta primera fase (Cuadro 1) se observa que están presentes todos los valores, salvo *Asombro/Destino* y *Funcionamiento físico*, ambos de la etapa 1. Se quiere resaltar que los adolescentes estudiados perciben muy poco el valor *Seguridad*, entendido en el modelo HT como “encontrar un lugar seguro o una relación en la que uno se sienta protegido y esté libre de ansiedad y preocupaciones”. Tanto este valor meta como algunos de los medios que apoyan su logro (*Economía/Beneficios*, *Propiedad/Control*, *Territorio/Seguridad*) tienen una presencia escasa.

➤ Área central de valores

Esta área concentra el mayor número de valores y también los más significativos en el momento actual. Estos valores reflejan las motivaciones actuales. Examinando el mapa se encuentra una presencia muy significativa de valores en las etapas 3 y 4 de la Fase 2, que se relaciona con la *Pertenencia*.

Se recogen en la siguiente Tabla 42 los valores prioritarios del área central.

Tabla 42

Prioridades en el área central de valores

ÁREA CENTRAL DE VALORES			
VALORES META	FASE	ETAPA	VECES ELEGIDO
<i>Familia/Pertenecer</i>	2	3	67
<i>Diversión/Recreo</i>	2	4	53
<i>Competencia/Confianza</i>	2	4	35
VALORES MEDIO	FASE	ETAPA	VECES ELEGIDO
<i>Amistad/Pertenecer</i>	2	3	58
<i>Apoyo Semejantes</i>	2	3	57
<i>Competitividad</i>	2	4	42
<i>Lealtad/Fidelidad</i>	2	4	35

La tabla anterior refleja que los participantes perciben en sus personajes favoritos principalmente valores relacionados con el apoyo familiar y la pertenencia (*Familia/Pertenecer*), la diversión y la evasión (*Diversión/Recreo*) y el desarrollo de las propias competencias (*Competencia/Confianza*).

Los adolescentes de la muestra valoran que el personaje pertenezca a un grupo y cuente con su apoyo (*Familia/Pertenecer*). La frecuencia con la que aparece este valor destaca sobre todos los demás. Este aspecto se ve reforzado por los valores medio más percibidos, como contar con un grupo de amigos (*Amistad/Pertenecer*) y tener su apoyo tanto en buenos como en malos momentos (*Apoyo/Semejantes*). La percepción de otros valores de la etapa 3 confirma la importancia otorgada al sentimiento de pertenencia y al reconocimiento y la aceptación del grupo (*Ser Querido, Prestigio/Imagen, Cuidar/Criar o Perseverancia/Paciencia*).

Otro valor que perciben los adolescentes estudiados, aunque en menor medida (Cuadro 1), se refiere a la capacidad del personaje para imaginar el futuro de una manera diferente y comprometerse con él (*Fantasía/imaginación*). En este sentido, los estudiantes de la muestra se refieren a la lucha del personaje por sus alcanzar sus sueños y metas personales. Esto se relaciona también con la tenacidad para perseguir los objetivos pretendidos (*Perseverancia/Paciencia*) y con valores de etapas superiores como la superación personal (*Competitividad*).

Hay que subrayar que los adolescentes de este estudio perciben en menor medida valores relacionados con el respeto hacia las normas establecidas y las figuras de autoridad, la conformidad y la tradición (*Control/Orden/Disciplina, Obediencia, Derechos/Respeto o Tradición*). Así mismo, llama la atención la ausencia del valor meta *Autoestima*, que se define en el modelo HT como “sentirse y saberse valorado por aquellos a quienes uno respeta y estima”. Dada la relevancia de este valor, no solo en esta etapa, sino a lo largo de la vida, es necesario explorar las posibles causas de su ausencia.

Un aspecto relevante a la hora de elegir a su personaje de ficción seriada favorito es la diversión (*Diversión/Recreo*), es decir, los adolescentes de la muestra buscan en estos personajes momentos de risa, ocio y evasión.

Los participantes también se sienten atraídos por personajes con confianza en sus propias destrezas y capacidades (*Competencia/Confianza*). En concreto, en el contexto de la presente investigación, los adolescentes han hecho referencia a la fortaleza y la seguridad del personaje para hacer frente a distintas situaciones (“su fuerza para no caer ante nada”) y a distintas capacidades y competencias del

mismo, como la inteligencia (“que sea capaz de cambiar así me gusta” o “dejando de lado su imagen, es muy inteligente”). En este sentido, los valores medio de la etapa 4 se vinculan, principalmente, con el afán de superación del personaje, tanto en lo personal, especialmente, en relación a los propios sueños y metas, como en lo profesional (*Competitividad*), y con la lealtad a las personas cercanas, en concreto, en la amistad y la familia (*Lealtad/Fidelidad*).

Aunque con una presencia menor (Cuadro 1), los adolescentes participantes valoran que el personaje tenga una profesión y la desempeñe de manera productiva (*Trabajo/Labor*). Del mismo modo, también aluden a que el personaje obtenga el reconocimiento social, adquiera medios económicos suficientes y desarrolle un sentido de autoridad (*Logro/Éxito, Economía/Beneficios, Prestigio/Poder*). Es oportuno señalar el escaso interés mostrado hacia valores relacionados con el logro académico del personaje (*Educación/Certificación*), aunque la presencia de otros valores refleja un interés por la educación y el aprendizaje (*Racionalidad, Tecnología/Ciencia*). En la línea de la etapa anterior, los estudiantes de la muestra no perciben valores que representan las estructuras de gestión tradicionales y la conformidad (*Deber/Obligación, Jerarquía/Orden, Ley/Regla, Regla/Responsabilidad*). Se aprecia también la ausencia de valores enfocados a contribuir de manera productiva a la sociedad (*Artesanía/Arte/Oficio, Productividad*), y a la disciplina o la planificación que favorezcan el aprendizaje y el crecimiento (*Diseño/Forma/Orden, Eficacia/Planificación*).

Hay que señalar que en la etapa 4 se aprecia un desequilibrio en la priorización de las metas respecto a los medios, lo que puede indicar que saben que metas alcanzan los personajes pero no ven tan claro como lo logran.

En resumen, en el área central de valores se observa que los adolescentes perciben en sus personajes valores relacionados con la pertenencia, la diversión y la confianza en uno mismo. Así mismo, valoran que los personajes participen activamente en la sociedad a través del trabajo y el desarrollo de competencias, apoyándose en el afán de superación y la búsqueda del éxito. Sin embargo, no perciben en estas figuras mediáticas valores que representan las estructuras de gestión tradicionales, la aceptación y el seguimiento de las normas establecidas en el grupo y/o la sociedad y la conformidad.

➤ **Área de valores de futuro**

El área de valores de futuro representa la fuerza motivacional en nuestras vidas. Se denominan valores de futuro porque no están plenamente desarrollados todavía, sin embargo, están en el presente y reflejan las aspiraciones que motivan a las personas para avanzar. En el mapa se observa que esta área se encuentra principalmente representada en las etapas 5 y 6. La ausencia de valores en las etapas 7 y 8, con la excepción del valor meta Verdad/sabiduría en la etapa 7, puede entenderse debido a la etapa vital en la que se encuentran los sujetos participantes.

Se recogen en la siguiente Tabla 43, los valores prioritarios del área de futuro:

Tabla 43

Prioridades en el área de valores de futuro

ÁREA DE VALORES DE FUTURO			
VALORES META	FASE	ETAPA	VECES ELEGIDO
<i>Ser uno mismo</i>	3	6	20
VALORES MEDIO	FASE	ETAPA	VECES ELEGIDO
<i>Autoafirmación</i>	3	5	34
<i>Expresividad/Libertad</i>	3	5	33
<i>Independencia</i>	3	5	29
<i>Decisión/Iniciativa</i>	3	5	24
<i>Autoridad/Honestidad</i>	3	5	23
<i>Generosidad/Compasión</i>	3	5	17

Estos valores del área futuro pueden ser el reflejo de las aspiraciones de los adolescentes de la muestra. En este sentido, los participantes valoran en sus personajes favoritos aspectos relacionados con la iniciativa y el desarrollo personal. Esto se ve reflejado en los valores medio de la etapa 5, que indican que estos adolescentes están motivados por personajes que expresan con sinceridad los propios sentimientos y acciones (*Autoafirmación*, *Expresividad/Libertad*), que actúan y piensan por sí mismos (*Independencia*), tomando decisiones propias (*Decisión/Iniciativa*) con autoridad interna y honestidad (*Autoridad/Honestidad*).

En esta etapa también destaca el interés mostrado por personajes que actúan de manera solidaria, es decir, que ofrecen su ayuda a los demás sin esperar nada a cambio (*Generosidad/Compasión*). Este hecho refleja que los adolescentes no sólo perciben valores que se centran en uno mismo, sino también valores orientados a asistir y servir a los demás de manera positiva. Esta idea es apoyada por la frecuencia de otros valores medio de la etapa 5. Los participantes valoran que el personaje realice una contribución positiva a la sociedad a través del trabajo (*Servicio/Vocación*) y se comuniquen con otros con confianza y honestidad (*Compartir/Escuchar/Confiar*). Hay que señalar que en esta etapa la presencia de valores meta es escasa en contraste con la elevada presencia de valores medio.

En esta línea, el valor meta *Ser uno mismo*, situado en la etapa 6, subraya que los adolescentes valoran que los personajes actúen de manera independiente y a la vez cooperativa dentro del entorno social. Este hecho también se refleja con la presencia en el mapa (Cuadro 1), aunque con una frecuencia menor, de valores que promueven la cooperación entre las personas (*Colaboración*) y la actuación ante condiciones de desigualdad y opresión humana (*Justicia/Orden Social*). Por tanto, se comprueba que a través de los personajes televisivos pueden potenciarse valores que van más allá de uno mismo, y que reflejan un interés por colaborar activa y positivamente a nivel social.

Respecto a otros valores presentes en la etapa 6, se observa que los adolescentes valoran que el personaje trate de buscar el conocimiento a través de la investigación para comprender la realidad, y que disfrute del aprendizaje y de estar informado a través de distintas fuentes (*Conocimiento/Intuición, Investigación o Educación/Conocimientos*). Cabe destacar que en la etapa 6 la presencia de valores medio es escasa. Vuelve a darse en este caso la misma situación que en el área central de valores, en la etapa institucional las metas no vienen acompañadas de valores medio, lo que puede indicar que los estudiantes de la muestra saben hacia dónde ir pero ignoran cómo llegar.

En general no hay elecciones de valores en las etapas 7 y 8, salvo el valor meta de la etapa 7 *Verdad/Sabiduría*. Al trabajar con adolescentes, esta ausencia de valores resulta comprensible, ya que se encuentran en etapas de desarrollo previas. Sin embargo, no hay que obviar la necesidad de ampliar la visión de la realidad de los adolescentes.

Hay que recordar que los valores de esta área reflejan aspiraciones de futuro. Es decir, trasladado al momento vital de los adolescentes, éstos pueden percibir en el personaje valores que les inspiran y que les gustaría tener en un futuro. Los adolescentes parecen estar motivados por la búsqueda de una mayor autoridad interna y de su lugar en el mundo desde su propia perspectiva. Parece un momento adecuado para la iniciativa personal y el desarrollo de la propia conciencia, basado en la igualdad y la tolerancia a través de los modelos simbólicos de los seriales televisivos. Se observa en el mapa el interés de profundizar en valores relacionados con la igualdad y el respeto a los derechos de los demás (*Igualdad/Liberación, Equidad/Derechos*), la apertura (*Compartir/Escuchar/Confiar*) y la generosidad (*Generosidad/Compasión*), que favorezcan el desarrollo de una iniciativa personal orientada a la mejora del bienestar social.

5.2.2.3. Diferencias y semejanzas según género en los valores percibidos en el personaje favorito en términos de Hall-Tonna

En la Tabla 44 se pueden observar las diferencias y semejanzas según el género de los sujetos en los valores percibidos en el personaje de ficción seriada favorito en términos del modelo de Hall-Tonna (OE_{2.4}).

En relación a las metas, las chicas de este estudio priorizan *Familia/Pertenecer*, seguido de *Competencia/ Confianza* y *Diversión/Recreo*, mientras los chicos sitúan en primer lugar *Diversión/Recreo*, al que le sigue *Familia/Pertenecer* y, a una distancia considerable, *Competencia/Confianza* y *Trabajo/Labor*. Así, ellas se orientan más hacia la pertenencia y el apoyo de las personas cercanas, mientras ellos prefieren el humor y la diversión.

Respecto a los medios, tanto chicas como chicos priorizan *Amistad/Pertenecer* y *Apoyo Semejantes*. Ellas parecen orientarse más hacia valores ligados con la expresividad personal (*Autoafirmación, Independencia, Expresividad/Libertad*) y la pertenencia (*Prestigio/Imagen, Ser Querido* o *Lealtad/Fidelidad*), mientras en ellos se aprecia una mayor tendencia hacia valores relacionados con el afán de superación y el éxito (*Competitividad, Perseverancia/Paciencia* o *Logro/Éxito*).

Tabla 44

Valores HT prioritarios según género

FEMENINO		MASCULINO	
VALORES META	FRECUENCIA	VALORES META	FRECUENCIA
Familia/Pertenecer	62	Diversión/Recreo	27
Competencia/Confianza	28	Familia/Pertenecer	24
Diversión/Recreo	26	Competencia/Confianza	7
Trabajo/Labor	18	Trabajo/Labor	7
VALORES MEDIO	FRECUENCIA	VALORES MEDIO	FRECUENCIA
Amistad/Pertenecer	35	Amistad/Pertenecer	23
Apoyo Semejantes	34	Apoyo Semejantes	23
Autoafirmación	26	Competitividad	21
Prestigio/Imagen	25	Perseverancia/Paciencia	19
Ser Querido	24	Lealtad/Fidelidad	15
Competitividad	21	Expresividad/Libertad	13
Independencia	21	Logro/Éxito	11
Lealtad/Fidelidad	20	Generosidad/Compasión	9
Expresividad/Libertad	20	Ser Querido	8

PARTE III

DISCUSIÓN Y

CONCLUSIONES

Discusión de los resultados y conclusiones

6.1. PERSONAJES DE FICCIÓN SERIADA FAVORITOS Y MOTIVOS DE ELECCIÓN

- 6.1.1. Personajes elegidos y sus características principales**
- 6.1.2. Motivos de elección del personaje favorito**
- 6.1.3. Identificación con el personaje elegido**
- 6.1.4. Permanencia televisiva**
- 6.1.5. Otros aspectos destacados en la elección del personaje**

6.2. VALORES PERCIBIDOS EN EL PERSONAJE FAVORITO

- 6.2.1. Diferencias y semejanzas según género en los valores percibidos en el personaje favorito**

6.3. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

6.4. LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En el capítulo anterior se han presentado tanto los resultados cuantitativos como los resultados cualitativos obtenidos en la investigación empírica, en base a dos apartados que responden a las cuestiones básicas que han guiado la investigación. A lo largo del presente capítulo se presenta la discusión de estos resultados con mayor detalle, en relación con los trabajos previos recogidos a lo largo del marco teórico y empírico de este estudio. En esta línea, el capítulo se estructura atendiendo a los dos objetivos que guían la investigación.

Por último, en este capítulo se exponen las conclusiones derivadas del estudio y se realizan algunas recomendaciones para orientar el uso de la televisión como herramienta educativa para favorecer el desarrollo de valores y el análisis crítico de los contenidos del medio. Así mismo, se recogen las limitaciones que han emergido en el transcurso de esta tesis, lo cual permite interpretar de manera más concreta los resultados y, a su vez, orientar futuros trabajos que se puedan dar en esta línea de investigación.

6.1. PERSONAJES DE FICCIÓN SERIADA FAVORITOS Y MOTIVOS DE ELECCIÓN

En este apartado se profundiza en las características de los personajes televisivos favoritos de los adolescentes y los motivos de su elección, en función del género de los sujetos (OG₁). De este modo, se explora, desde la propia mirada de un público complejo como lo es el adolescente, sus preferencias sobre los personajes de ficción seriada y las razones de elección de dichas figuras mediáticas, a través de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos (*véase capítulo 5, apartado 5.1*).

6.1.1. Personajes televisivos elegidos y sus características

Un primer resultado que puede destacarse es la gran cantidad de personajes escogidos por los adolescentes del estudio: 165. Sin embargo, debe considerarse que dentro de esta variedad de preferencias más del 50% se concentran en tan solo 12 personajes. Por tanto, mientras las preferencias de algunos adolescentes tienden a ser homogéneas, como lo es la programación televisiva a pesar del aumento cuantitativo de la oferta (Tous, 2009), otros realizan elecciones aisladas que pueden estar relacionadas con el auge de las subculturas adolescentes, tales como el mundo manga o los juegos de rol, entre otros. En esta línea, cabe destacar que un elevado porcentaje de los personajes (60%) se concentra en 7 series, lo que viene a subrayar la idea previa, es decir, la tendencia homogénea en el consumo televisivo de los adolescentes.

Destaca el poco peso que adquieren los personajes de series autonómicas (2,7%) frente a los personajes de series internacionales (50,5%), lo que puede indicar una globalización en el consumo televisivo adolescente. Sin embargo, casi la mitad los personajes pertenecen a series españolas (46,8%), lo que refleja la importancia que puede adquirir la proximidad cultural a la hora de sentir atracción hacia un personaje, ya que los espectadores, en igualdad de circunstancias, tienden a preferir la programación más cercana a su propia cultura (Lozano, 2008), lo que favorece la identificación con el personaje (Igartua y Páez, 1998; Pindado, 2006).

Los participantes eligen principalmente personajes masculinos, tanto los chicos (95%) como las chicas (64,9%). Estos resultados son congruentes con otros estudios previos (Eyal y Rubin, 2003; Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010; Medrano, Aierbe y Palacios, 2010; Bermejo, 2012), sin embargo, algunos trabajos concluyen que los adolescentes tienden a elegir personajes de su mismo género (Hoffner, 1996; Calvert, Murray y Conger, 2004; Hoffner y Buchanan, 2005; Montero, 2006). Los resultados obtenidos pueden deberse a la mayor presencia de personajes masculinos en los contenidos televisivos, que además desempeñan roles que tienden a ser más interesantes y relacionados con el status y el poder que los de las mujeres, que suelen representar personajes secundarios (Steenland, 1990; Hoffner, 1996; Harwood, 1997; Signorelli, 2001; Lavadèze y Ornia, 2006; Galán Fajardo, 2007; Rivadeneyra, 2011; Figueras, Tortajada y Araña, 2014).

En cuanto a la edad de los personajes elegidos, los adolescentes estudiados tienden a elegir personajes mayores que ellos, en concreto adultos (44,5%) y jóvenes (35,1%). En relación a este aspecto cabe señalar que las chicas tienden a preferir personajes jóvenes (44,6%), mientras los chicos se decantan por personajes adultos (57,3%). Llama la atención que la mayor parte de los personajes elegidos se sitúen en la edad adulta tratándose de adolescentes. Sin embargo, este grupo de edad está ampliamente representado en los contenidos televisivos, desempeñando papeles y roles muy diversos, lo que puede favorecer su elección como personajes preferidos. Estos resultados se corresponden con los encontrados por Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo (2010), pero contradicen algunos estudios que señalan que los personajes favoritos de los adolescentes tienden a ser de su misma edad (Hoffner, 1996; Harwood, 1997; Cohen, 1999; Hoffner y Buchanan, 2005; Lacalle, 2012).

Los personajes elegidos por los adolescentes de la muestra son principalmente de naturaleza humana (81,8%), y los chicos eligen en mayor medida que las chicas personajes de ficción, como dibujos animados. El trabajo de Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo (2010) apoya este resultado.

6.1.2. Motivos de elección del personaje favorito

Entre los múltiples factores que intervienen y median en el desarrollo personal y la formación de valores de los individuos, la televisión adquiere un papel relevante (Orozco, 2001). En concreto, como recuerda Huertas (2002, pág. 94), los personajes televisivos “pueden actuar como modelos de comportamiento y como amigos –hacen compañía-, además de representar un modo de observar el mundo”. De este modo, esas figuras simbólicas ejercen una influencia en la socialización de los más jóvenes, convirtiéndose en fuentes de información y en modelos de comparación para los espectadores (Livingstone, 1998). Por ello, analizar los rasgos que más valoran los adolescentes en sus personajes televisivos favoritos puede ayudar a comprender mejor la relación que establecen con los mismos.

Tanto los resultados obtenidos a través del CH-TV 0.2 como en las redacciones personales, se comprueba que, entre las características del personaje, destaca la importancia que los participantes otorgan al humor y la diversión así como a la personalidad del personaje. Estos resultados coinciden con otros estudios previos que subrayan que la simpatía, el humor y la personalidad del personaje son los motivos principales para sentir atracción hacia los mismos (Turner, 1993; Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010; Bermejo, 2012; Medrano y Martínez de Morentín, 2012), valorando sus características prosociales (Calvert, Murray y Conger, 2004). En cuanto a los motivos menos citados, en el CH-TV 0.2 se encuentran la actitud rebelde y el atractivo físico. La actitud rebelde del personaje tampoco ha sido una categoría identificada en las redacciones, por lo que cabe concluir que no es un aspecto destacado para los adolescentes del estudio. En relación al atractivo físico, en los textos se ha encontrado que, aunque en menor medida, para algunos adolescentes este es un elemento relevante en su elección (8,83%). En este sentido, los estudios previos muestran resultados contradictorios. Diversos trabajos señalan que este aspecto no es realmente importante a la hora de elegir un personaje televisivo favorito (Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010; Medrano y Martínez de Morentín, 2012), mientras otros han demostrado que es un elemento destacado (Hoffner y Cantor, 1991; Ruiz, Conde y Torres, 2005), al menos para algunos jóvenes (Ugalde, 2015). Así, se considera que, aunque este motivo no aparezca como el más importante, no se debe desestimar su impacto en la formación adolescente.

Otros elementos que se sitúan en una posición intermedia en el CH-TV 0.2 y que también han sido mencionados en las redacciones son la inteligencia y el trabajo del personaje. Hay que destacar que en las redacciones se ha observado que, aunque el trabajo no es de las categorías más citadas, puede influir en las aspiraciones profesionales de los adolescentes. Así, al hacer referencia al trabajo del personaje algunos adolescentes señalan el deseo de dedicarse a ello en un futuro. En esta línea, Montero (2006) señala que varios trabajos en Estados Unidos reflejan la tendencia a elegir las profesiones de los protagonistas de las series de éxito, mientras Reigosa York (2009) concluye que los jóvenes no creen que los modelos profesionales de las series influyan en su elección profesional.

Además, el análisis de contenido de las redacciones ha permitido extraer otros aspectos relacionados con el personaje que también favorecen su elección, como son; las relaciones sociales (17,45%), la riqueza y el éxito del personaje (8,62%) y su originalidad (6,4%). Cabe señalar que estos rasgos no han sido recogidos en los estudios previos explorados, sin embargo, atendiendo a las redacciones analizadas, aparecen como elementos relevantes a la hora de seleccionar un personaje como favorito, especialmente que el personaje tenga una vida social sana y cuente con el apoyo de la familia y los amigos.

En cuanto a las diferencias de género, el análisis cuantitativo indica que las chicas del estudio eligen a su personaje favorito por su atractivo físico, su inteligencia, su forma de ser y su trabajo en mayor medida que los chicos. En esta línea, el análisis realizado sobre las redacciones personales muestra que las chicas tienden a esgrimir con más frecuencia que ellos, el atractivo físico, la personalidad, y las relaciones sociales del personaje. En cuanto a los chicos, se observa que en los textos citan en mayor medida que ellas el humor, la riqueza y el éxito, y, al contrario que en el cuestionario, la inteligencia del personaje. En esta línea, distintos autores señalan que chicos y chicas buscan personajes diferentes (Hoffner, 1996; Horton y Arquette, 2000); ellos parecen decantarse por personajes divertidos y “negativos” y ellas por personajes “positivos” (Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010; Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2010). Así mismo, las chicas tienden a destacar el atractivo físico de los personajes en mayor medida que ellos (Lacalle, 2012; Ugalde, 2015).

6.1.3. Identificación con el personaje elegido

La identificación con los personajes puede llevar a los adolescentes a reforzar y/o modificar sus comportamientos, actitudes y valores (Igartua, 2007), por tanto, es un indicador a examinar a la hora de abordar los procesos de recepción televisiva (Horton y Arquette, 2000; Cohen, 2001; Hoffner y Buchanan, 2005; Chory-Assad y Cicchirillo, 2005; Igartua, 2007; 2010; Moyer-Guse, 2008; entre otros). Tanto los resultados cuantitativos como cualitativos del presente estudio comprueban que la identificación con los personajes es una categoría importante a la hora de explorar la relación entre los espectadores y las figuras mediáticas.

A través del cuestionario CH-TV 0.2 se observa que los adolescentes del estudio, en general, toman la perspectiva de los personajes, estableciendo una relación empática con los mismos, y desean ser como ellos. Los ítems que se refieren a “yo también vivo sus emociones” y “preocuparse por lo que le ocurre” siguen a continuación. Hay que considerar que la diferencia en la media de los distintos ítems explorados no es muy elevada, por lo que puede concluirse que los adolescentes tienden a identificarse con el personaje y que esta identificación puede producirse por distintos motivos.

Del mismo modo, en el análisis de las redacciones personales se comprueba que los participantes esgrimen diversas razones para identificarse con el personaje, destacando la similitud percibida con el personaje (15,94%) y el deseo de parecerse o ser el mismo (11,63%). En este sentido, diversos autores han señalado tanto la importancia de la similitud (Cohen y Perse, 2003; Eyal y Rubin, 2003; Chory-Assad y Cicchirillo, 2005; Moyer-Gusé, 2008) como del deseo de ser como el personaje (Basil, 1996; Hoffner, 1996; Hoffner y Buchanan, 2005; Slater, Rouner y Long, 2006; Ugalde, 2015) en la identificación con el mismo. Estos datos vienen a confirmar que los adolescentes encuentran en la televisión modelos de identificación y comparación en la búsqueda de su propio ser y estar en el mundo. En este punto hay que considerar que el CH-TV 0.2 no recoge dentro del ítem referido a la identificación con el personaje el hecho de percibir una similitud con el mismo. Esto podría ser una limitación del cuestionario a considerar en futuras investigaciones.

Tras estas dos categorías, se encuentra en las redacciones personales la empatía con los personajes (8,83%), que también adquiere relevancia en el cuestionario CH-TV 0.2, especialmente, en la toma de perspectiva del personaje. La importancia de esta categoría también ha sido señalada por otros investigadores (Igartua y Páez, 1998; Cohen, 2001; Eyal y Rubin, 2003; Chory-Assad y Cicchirillo, 2005; Igartua, 2009; 2010).

Por último, se encuentra en las redacciones, aunque de manera muy escasa, la identificación parasocial con el personaje (n=10), que se refiere al deseo de mantener una relación personal con el personaje de ficción. Algunos autores han destacado la relevancia de este aspecto en la identificación (Rubin y Perse, 1987;

Hoffner, 1996; Livingstone, 1998; Eyal y Rubin, 2003; Moyer-Gusé, 2008), sin embargo, los resultados obtenidos en el análisis de contenido indican que no es un elemento significativo para los adolescentes. Esta dimensión tampoco queda recogida en el CH-TV 0.2. En este sentido, a pesar del escaso peso que adquiere este elemento, atendiendo a los resultados contradictorios respecto a otros estudios previos, puede resultar interesante seguir indagando en la relevancia que adquiere en la identificación con los personajes.

Un aspecto a destacar es que las chicas sienten una mayor identificación con los personajes, tanto en las dimensiones del constructo exploradas a través del CH-TV 0.2 como en las categorías reconocidas en los escritos personales. En este línea, varios autores han destacado que el género es una variable importante a la hora de explicar el proceso de identificación (Leal, 2002; Rivadeneyra y Lebo, 2008; Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010). De este modo, algunos trabajos han puesto de manifiesto que las mujeres tienden a implicarse de una manera más afectiva y emocional con los personajes (Igartua, Acosta y Frutos, 2009; Ugalde, 2015). En relación a esto, Chory-Assad y Cicchirillo (2005) e Igartua, Acosta y Frutos (2009) han demostrado que la empatía como rasgo de la personalidad se relaciona con la identificación con los personajes. En este sentido, la mayor capacidad empática mostrada por las mujeres en diversos estudios (Mestre, Samper y Frías, 2002; Mestre, Frías y Samper, 2004; Retuerto Pastor, 2004; Lozano y Etxebarria, 2007; Esteban-Guitart, Rivas y Pérez, 2012) puede justificar su mayor tendencia a identificarse con los personajes.

6.1.4. Permanencia televisiva

En cuanto a la permanencia televisiva los resultados obtenidos indican que los participantes ven la televisión una media de 2,3 horas diarias entre semana, aumentando los fines de semana a 3,4 horas diarias. Estos datos son similares a los hallados por Medrano y colaboradores con adolescentes vascos (Medrano, Palacios y Aierbe, 2007; Medrano, Aierbe y Orejudo, 2009; Medrano, Aierbe y Palacios, 2010) así como por otras investigaciones realizadas en el ámbito español (Bermejo y Núñez, 2008; Barlovento Comunicación, 2010), en distintos contextos internacionales, como el latinoamericano (Bringué y Sádaba, 2009; Morduchowicz, 2008) o el americano (Marinello, 2004), y en estudios transculturales (Rodríguez,

Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2013). Sin embargo, otros trabajos realizados tanto en el contexto español (Gabelas, 2005) como en el americano (Rideout, Foehr y Roberts, 2010) y a nivel transcultural (Kuntsche et al., 2006), indican que el consumo televisivo adolescente es mayor al hallado en la presente investigación con adolescentes de Bizkaia, situándolo en torno a 4-5 horas diarias. Hay que señalar que estudios previos encuentran que el contexto cultural puede ser una variable influyente en el tiempo de visionado televisivo (Kuntsche et al., 2006; Rodríguez, Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2013; Ugalde, 2015), lo que puede ayudar a explicar las diferencias encontradas con respecto a los estudios citados. Por otro lado, los resultados reflejan que el tiempo de visionado televisivo tiende a aumentar los fines de semana. Este hecho es corroborado por otros estudios previos (Kuntsche, et al., 2006; Medrano, Aierbe y Palacios, 2010).

En cuanto a las diferencias de género, en la presente investigación no se encuentran diferencias significativas en el tiempo dedicado al consumo televisivo entre chicos y chicas. Estos resultados son compartidos por otras investigaciones (Bermejo y Nuñez, 2008; Medrano, Aierbe y Orejudo, 2009; Olmos Miguelañez, Hernández Martín, Calvo Álvarez y González Roderó, 2011; Ugalde, 2015), sin embargo, contradicen aquellos estudios que afirman que las chicas ven menos televisión que los chicos (Garitonandia, Juaristi y Oleaga, 1999; Horton y Arquette, 2000). En este punto es preciso situar la investigación en el contexto concreto donde se lleva a cabo, que permiten concluir que los adolescentes de Bizkaia no presentan diferencias en el consumo televisivo.

6.1.5. Otros aspectos destacados en la elección del personaje

El análisis de contenido llevado a cabo sobre las redacciones ha permitido completar los resultados hallados a través del CH-TV 0.2, en cuanto a los motivos de elección del personaje favorito y la identificación con el mismo. A su vez, en este proceso se han identificado otra serie de argumentos que los adolescentes de la muestra han citado a la hora de decantarse por un determinado personaje. En el presente apartado se ofrece una reflexión en torno a estos elementos hallados en los textos.

Por un lado, se ha observado que el gusto por la serie (11,2%) y el papel del personaje en la misma (7,32%) son factores importantes a la hora de elegir un personaje como preferido. Como señalan los estudios previos las series de ficción televisiva son el género que más gusta a los adolescentes (Medrano y Palacios, 2006; Bermejo y Nuñez, 2008; Bermejo, 2012). Los jóvenes mantienen una relación regular con las series televisivas, siguiéndolas semana tras semana, en ocasiones durante años. Este contacto asiduo y rutinario con la serie de televisión y las vivencias de sus personajes, favorece que aumente la simpatía y la identificación hacia estos últimos (Bermejo, 2012).

Por otro lado, un aspecto que toma relevancia para los adolescentes de este estudio es que el personaje o las situaciones representadas en la serie estén relacionados con la realidad social del momento (10,77%). En este sentido, las series son el mejor género televisivo a la hora de aproximarse a la vida diaria de los espectadores (Livingstone, 1998). Algunos autores han destacado que a la hora de ver las series, los espectadores buscan un vínculo entre realidad y ficción (Hoffner, 1996; Montero, 2006; Bermejo, 2012). El realismo percibido aumenta a su vez la implicación con el personaje y con la trama (Pindado, 2006, Medrano y Martínez de Morentín, 2012).

Así mismo, algunos adolescentes de la muestra se refieren a aspectos relacionados con el actor/actriz que interpreta el personaje (10,56%), mezclando en el texto características propias del actor/actriz y del personaje que desempeñan en la serie de televisión. Este fenómeno ha sido señalado en otros estudios previos (Montero, 2006; Bermejo, 2012), que destacan la delgada línea que separa para algunos adolescentes al actor en el papel del personaje y la existencia del propio actor fuera de la pantalla.

En este sentido, los participantes valoran al actor /actriz que hay detrás del personaje, tanto en su interpretación creíble del personaje como en aspectos de su vida real fuera de la serie. Siguiendo a Thompson (1998), los dos espacios de experiencias (off line y online) se complementan y mezclan en la vida cotidiana de las audiencias. La mayoría de los jóvenes comprende la frontera entre estos dos mundos y “es la habilidad de cruzarla en mayor o menor medida a voluntad, lo que constituye parte del placer” (Thompson, 1998, pág. 228).

Un elemento en el que se quiere hacer especial hincapié es el hecho de haber encontrado en las redacciones referencias a algunas características o actitudes de los personajes que pueden ser preocupantes o negativas desde una perspectiva educativa (10,77%), con especial atención a aquellas que reflejan actitudes racistas y/o machistas. En esta línea, estudios recientes han llamado la atención sobre el aumento de actitudes racistas, xenófobas y sexistas entre los más jóvenes (Elzo, 2006; 2009; Elzo, Megías, Ballesteros, Rodríguez y Sanmartín, 2014). Este hecho acrecienta la importancia de educar a los adolescentes en la interpretación crítica de los contenidos mediáticos. Aunque la presencia de estos comentarios no es abundante, resulta preocupante que aún hoy, a pesar de los avances que parecen haberse dado en la sociedad en relación a la igualdad y la tolerancia a la diferencia, se den entre los adolescentes estudiados actitudes discriminatorias en cuanto a la raza, el género o la religión, entre otros.

Los resultados presentados a lo largo de este apartado permiten profundizar en los personajes de ficción seriada preferidos por los adolescentes así como en los motivos que guían sus elecciones. Este conocimiento puede ayudar a orientar propuestas educativas para fomentar la lectura positiva y creativa de los más jóvenes ante los contenidos mediáticos. Se concluye que el análisis de contenido realizado permite contrastar y ampliar los resultados cuantitativos obtenidos con el cuestionario CH-TV 0.2, y que, por tanto, resulta una metodología interesante para comprender mejor la compleja relación que establecen los adolescentes con las figuras televisivas. Del mismo modo, se ve el interés de seguir ahondando en esta línea de investigación a través de distintas metodologías.

6.2. VALORES PERCIBIDOS EN EL PERSONAJE FAVORITO

En este apartado se profundiza en los valores que perciben los adolescentes del estudio en su personaje de ficción seriada preferido, en función del género de los sujetos (OG₂). Para ello, se recurre a los resultados encontrados a través del cuestionario Val-TV 0.2, que permite identificar los valores percibidos en términos del modelo de Schwartz, y al análisis de documentos HTDOC de las redacciones personales, que reconoce los valores percibidos en base al modelo de valores de Hall-Tonna (*véase capítulo 5, apartado 5.2*). Se asume que se parte de dos modelos teóricos sobre valores distintos y que, por tanto, resulta una tarea compleja ofrecer una reflexión conjunta lineal. De este modo, no se trata de encajar los resultados de un modelo en otro, sino de explorar qué puede aportar la perspectiva del desarrollo de valores que ofrece el modelo HT a la información obtenida a través del Val-TV 0.2 y en relación a los estudios previos revisados y expuestos a lo largo del marco teórico de la presente tesis. De este modo, se pretende dar una visión global y completa del fenómeno estudiado.

Este estudio comparte la hipótesis básica de que la televisión transmite valores y, por tanto, constituye una oportunidad para enseñar y aprender valores humanos a través de sus narrativas (Medrano, 2005; 2008). Sin embargo, tal y como se ha comprobado en la revisión de estudios previos, existen pocas investigaciones empíricas sobre la influencia del medio televisivo en la formación de valores. La mayoría de estas investigaciones se han centrado en el análisis de los valores transmitidos por el medio, y escasamente en la recepción y la interpretación que la audiencia hace de los mismos. Además, los pocos estudios que se han desarrollado desde este enfoque presentan resultados contradictorios (Medrano y Aierbe, 2008). Si se considera que la televisión presenta valores que el espectador interpreta de manera activa en relación al resto de contextos mediadores, es necesario profundizar en la comprensión sobre cuáles son estos valores que el público adolescente percibe de los contenidos y modelos del medio para poder intervenir más efectivamente en su desarrollo. La reflexión que se ofrece a continuación espera contribuir a dicho conocimiento:

De manera general, los resultados obtenidos en esta investigación a través de los dos instrumentos utilizados (Val-TV 0.2 y HTDOC), confirman que los adolescentes reconocen y perciben valores muy diversos en sus personajes televisivos favoritos. Por tanto, de acuerdo con los estudios previos, la televisión tiene una influencia socializadora y puede ser fuente de aprendizaje de valores para los más jóvenes (Del Río, Álvarez y Del Río, 2004; Montero, 2006; Bringué y Sádaba, 2009; Medrano y Aierbe, 2011; Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2011; Bermejo, 2012; entre otros). Lo importante es intervenir educativamente para fomentar en el alumnado la capacidad de realizar una lectura personal y reflexiva de dichos contenidos y valores.

En concreto, los resultados obtenidos a través del Val-TV 0.2 muestran que los valores que más perciben los adolescentes son *Autodirección*, *Hedonismo* y *Estimulación*, vinculados con el pensamiento y la actuación independiente, el placer personal y la emoción y la novedad en la vida. Estos tres valores persiguen intereses individualistas y se sitúan en la dimensión de orden superior *Apertura al Cambio*, que se refiere a seguir los propios intereses intelectuales y emocionales. En cuanto a los valores menos percibidos, se encuentra que estos son *Tradición*, *Conformidad* y *Seguridad*, que se relacionan con la preservación de las costumbres, la sumisión y la protección de la estabilidad. Estos valores tienen una orientación colectivista y corresponden en la teoría de Schwartz a la dimensión *Conservadurismo*, que enfatiza el respeto y la aceptación de las tradiciones y las normas sociales. Cabe recordar que en el análisis factorial realizado en esta investigación, los valores *Tradición* y *Conformidad* se acomodan junto a los valores de la dimensión *Autotrascendencia* manteniendo su orientación colectivista, en cambio el valor *Seguridad* se instala con los valores de la dimensión *Autopromoción*, adquiriendo una connotación más individualista. Atendiendo a los resultados del Val-TV 0.2, los adolescentes de este estudio parecen manifestar una mayor tendencia hacia la percepción de valores individualistas, sin embargo, al prestar atención a la media del conjunto de los valores se comprueba que el valor *Benevolencia* obtiene una media similar a los valores que se sitúan en posiciones anteriores, como *Estimulación* o *Logro*, lo que refleja que existe también un interés por personajes preocupados por el bienestar colectivo.

Los resultados hallados con el Val-TV 0.2 son similares a los estudios previos llevados a cabo con este mismo instrumento por otros autores (Medrano, Aierbe, y Martínez de Morentín, 2011; Medrano y Aierbe, 2011; Ugalde, 2015), aunque estas investigaciones indican que los adolescentes perciben el valor *Benevolencia* en mayor medida que en este estudio. Así, se puede concluir que los adolescentes perciben tanto valores individualistas como colectivistas, del mismo modo que son transmitidos por el medio televisivo (Sánchez Pardo, Megías Quirós y Rodríguez San Julián, 2004; Morgan, 2007; Medrano y Aierbe, 2008).

Los distintos estudios realizados con este instrumento señalan la necesidad de contrastar y completar las conclusiones derivadas del cuestionario a través de la combinación de otro tipo de técnicas de recogida de datos de corte cualitativo. De hecho, como se ha indicado previamente, los estudios encontrados respecto a los valores percibidos de la televisión son escasos y se han realizado principalmente desde una perspectiva cuantitativa. De este modo, la presente investigación supone una aproximación innovadora a la recepción adolescente de los valores televisivos, a través del análisis de documentos Hall-Tonna.

En concreto, en el mapa de valores HT se observa que los adolescentes de la muestra perciben principalmente valores situados en las etapas 3 (*Familia*), 4 (*Institución*) y 5 (*Vocación*). Así, los valores personales parecen ser percibidos en mayor medida que los sociales, lo que resulta coherente con la importancia que adquieren tanto la pertenencia a un grupo como el desarrollo de la iniciativa personal en la adolescencia. Sin embargo, la presencia de los valores de la etapa 4 (*Institución*) indica que los adolescentes del estudio también perciben valores relacionados con la pertenencia y la interacción social y con ser aceptados por los demás. En su búsqueda personal los adolescentes expanden sus relaciones y su conocimiento sobre el mundo, ampliando su vida social más allá de los primeros lazos de pertenencia.

En términos generales, los resultados encontrados con el análisis de documentos HT indican que los participantes perciben tanto valores relacionados con la esfera personal (familia, iniciativa personal,...) como valores concernientes al área institucional o social (generosidad, justicia,...). De este modo, estos datos son coherentes con los hallados con el cuestionario Val-TV 0.2 e indican que los

adolescentes estudiados perciben en sus personajes de ficción seriada preferidos tanto valores individualistas como valores orientados al bienestar colectivo, y, por tanto, el medio televisivo puede proveer una oportunidad interesante y atractiva para educar en valores.

Así mismo, estudios previos realizados por Medrano junto con otros investigadores llegan a las mismas conclusiones (Medrano, Cortés y Palacios, 2007; 2009; Medrano, 2008b; Medrano y Aierbe, 2011; Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2011). En esta línea, varios trabajos previos que señalan que la televisión presenta tanto valores individualistas como colectivistas (Muir, 1993; Pasquier, 1996; Sánchez Pardo, Megías Quirós y Rodríguez San Julián, 2004; Grandío, 2008), del mismo modo que están presentes en la sociedad actual y coexisten en la jerarquía de valores personales de los adolescentes (Sánchez Pardo, Megías Quirós y Rodríguez San Julián, 2004; Medrano, Cortés y Palacios, 2009; López Vidales, Martín Pérez y González Conde, 2011). Hay que recordar que varios autores han llamado la atención sobre el riesgo que supone para niños y adolescentes la presencia de valores ambivalentes en los contenidos televisivos (Del Río, Álvarez, y Del Río, 2004; Mares, 2005; Medrano, 2008), lo que subraya la relevancia de la alfabetización mediática para fomentar en los más jóvenes la lectura crítica y positiva de los mensaje y valores presentados en el medio.

A través del modelo HT se pueden identificar cuáles son los valores que los adolescentes perciben en mayor medida de sus personajes televisivos preferidos, obteniendo resultados que son coherentes tanto con la información derivada del Val-TV 0.2 como con los estudios previos indagados. Pero, además, la perspectiva que ofrece el modelo HT, que establece una relación entre los valores y el desarrollo humano, permite identificar y reflexionar sobre las fortalezas y las debilidades en el progreso de los valores, proporcionando una base para intervenir educativamente en su crecimiento. Es importante hacer explícitos los valores que los adolescentes perciben en estas figuras simbólicas para poder contrastarlos y debatirlos con ellos y favorecer así el trabajo en valores desde una perspectiva del desarrollo humano.

- Los adolescentes estudiados perciben de sus personajes preferidos valores relacionados con la pertenencia, comenzando por la familia y los amigos, así como con el desarrollo de las competencias necesarias para tener éxito en los mismos. Esto se manifiesta en la priorización de los valores de la etapa 3 (*Familia*), donde destaca la meta *Familia/Pertenecer*, que se apoya en la percepción de otros valores medio orientados a su consecución, como *Amistad/Pertenecer*, *Apoyo Semejantes* o *Ser Querido*. Si se atiende al cuestionario Val-TV 0.2 esta idea puede verse reflejada en la recepción del valor *Benevolencia*, que refleja la importancia de preservar y reforzar el bienestar de las personas próximas a uno. Durante la adolescencia, donde la aceptación del grupo y el sentimiento de pertenencia adquieren una relevancia especial, cobra sentido que tiendan a percibir estos valores en los modelos televisivos que les resultan atractivos. De hecho, los estudios previos subrayan la importancia que adquieren la familia y la amistad para los adolescentes (Elxpuru y Medrano, 2002; Sánchez Pardo, Megías Quirós y Rodríguez San Julián, 2004; Megías y Elzo, 2006; INJUVE, 2008; 2012; González-Anleo y González Blasco, 2010).
- Otro valor que los adolescentes de la muestra perciben altamente en su personaje favorito tiene que ver con el ocio y la diversión. En el mapa de valores HT destaca en la etapa 4 el valor meta *Diversión/Recreo*, que refleja la importancia otorgada a los rasgos humorísticos del personaje y a los momentos de diversión y evasión que proporciona. Si se presta atención al Val-TV 0.2 se comprueba que los participantes perciben en gran medida el valor *Hedonismo*, que en la propuesta de Schwartz se relaciona con la obtención de placer y gratificación personal. En este sentido, varios estudios señalan que los adolescentes ven la televisión principalmente por entretenimiento, como una manera de divertirse y escapar de la realidad (Medrano, Palacios y Aierbe, 2007; Medrano, Aierbe y Palacios, 2010). Estos resultados son coherentes con la importancia que se le otorga al entretenimiento y al recreo en la sociedad actual y, especialmente, en la etapa adolescente, donde el tiempo libre y la búsqueda de espacios de evasión y esparcimiento son valores prioritarios (Elzo, 2006; INJUVE, 2008), que resultan elementos necesarios para el crecimiento personal.

- Los adolescentes también perciben valores relacionados con la confianza personal y la superación. Esto se puede apreciar en los valores de la etapa 4 del mapa HT, donde destacan que el personaje tenga confianza en sí mismo para hacer frente a distintas situaciones (*Competencia/Confianza*) y que desarrolle un trabajo para ganarse la vida (*Trabajo/Labor*). En esta línea, los participantes hacen referencia a la superación personal del personaje (*Competitividad*), entendida aquí como la lucha por alcanzar los propios sueños y objetivos. Los adolescentes dan un paso más y valoran en su personaje de ficción seriada preferido aspectos relacionados con la autoridad interna y la independencia. En el análisis HT la elevada presencia de valores medio en la etapa 5, que se sitúa en el área de valores de futuro, indica que los adolescentes perciben en los personajes elegidos valores relacionados con el desarrollo personal, la toma de decisiones propias y la iniciativa personal (*Autoafirmación, Expresividad/ Libertad, Independencia, Autoridad/Honestidad, Decisión/Iniciativa*). La importancia de estos valores se refleja también en los resultados del Val-TV 0.2 donde el valor más percibido es *Autodirección*, que se refiere al pensamiento y la acción independiente del personaje. Así mismo, el valor *Estimulación* se sitúa en tercer lugar en los resultados del Val-TV 0.2, lo que indica refleja un interés por la búsqueda de aventuras y la vivencia de experiencias nuevas y diferentes. En la adolescencia los sujetos se hallan en pleno proceso de búsqueda de sí mismos y, por tanto, se trata de una etapa donde la iniciativa y la emancipación cobran un importante sentido. Como señalan Sánchez, Megías y Rodríguez (2004) el desarrollo de la autonomía personal se convierte en el foco central durante la adolescencia. De este modo, parece que los adolescentes de la muestra perciben en sus personajes favoritos aquellos valores que ellos mismos persiguen o que pueden convertirse en sus referencias futuras.

Pero, además, el modelo HT permite ir más allá que los estudios previos, ofreciendo una oportunidad para desarrollar aquellos valores que se perciben en menor medida, con el objetivo de alcanzar un recorrido de valores integrado. De este modo, los valores identificados en sus personajes preferidos pueden proporcionar una base para trabajar en su progreso:

- La escasa presencia del valor *Seguridad* en contraste con la elevada recepción de valores relacionados con la pertenencia y la aceptación del grupo puede reflejar que los adolescentes perciben que el personaje elegido encuentra un espacio seguro en la familia y los amigos. La escasa recepción de este valor también se aprecia en el Val-TV 0.2, donde el valor *Seguridad*, que se refiere a la importancia que otorga el personaje a la estabilidad social y personal, es el menos percibido. En esta misma línea, otros autores comprueban que los adolescentes buscan la seguridad en el contexto familiar (Elexpuru y Medrano, 2002; Megías y Elzo, 2006). Puede resultar interesante profundizar en este aspecto en futuras investigaciones, ya que la excesiva valoración de la familia puede suponer una limitación a la hora de desarrollar la autonomía que los adolescentes valoran y parecen estar buscando. En relación con lo anterior, es destacable la ausencia del valor *Autoestima*, que puede deberse a la propia definición del valor o al contexto específico en el que se desarrolla la investigación (se analizan los valores percibidos del personaje preferido, no los valores personales). Sin embargo, esta ausencia resulta extraña y sería conveniente ahondar en las causas que pueden explicarla y en sus posibles implicaciones.
- Los valores relacionados con la conformidad y el respeto a las normas y a las tradiciones apenas son percibidos por los participantes. En el mapa HT destaca en la etapa 3 la escasa percepción de valores que se relacionan con el respeto a las figuras de autoridad y los estándares establecidos, la conformidad y la conservación de las tradiciones (*Control/Orden/Disciplina, Derechos/Respeto, Obediencia o Tradición*) y, en la misma línea, en la etapa 4 no se identifican valores que representan las estructuras de gestión tradicionales y el cumplimiento de las reglas instauradas en la sociedad (*Deber/Obligación, Jerarquía/Orden, Ley/Regla, Regla/Responsabilidad*). Si se atiende a los resultados del Val-TV 0.2, se comprueba que entre los valores menos percibidos están *Conformidad* y *Tradición*, vinculados a la aceptación y el seguimiento de las normas sociales y a la preservación de las costumbres. Los hallazgos de Medrano y otros colaboradores confirman esta tendencia (Medrano, Cortés, y Palacios, 2007; 2009; Medrano, 2008; Medrano, Aierbe y Martínez de Morentín, 2011). En esta línea, en el contexto

internacional algunos autores indican que se está produciendo un cambio desde los valores materialistas, que dan prioridad a la seguridad física y económica y a las normas tradicionales, hacia los valores post-materialistas, que valoran la estima y la expresión intelectual y estética (Inglehart, 1998; Schwartz, 2005). Los estudios llevados a cabo con adolescentes españoles también señalan que para estos la política y la tradición son los aspectos menos importantes (Sánchez Pardo, Megías Quirós y Rodríguez San Julián, 2004; Megías y Elzo, 2006; González-Anleo y González Blasco, 2010; Yagüe López, Sánchez Rodríguez, de Miguel Negro y Gómez Becerra, 2013). Sin embargo, hay que considerar que los valores relacionados con el trabajo y la aceptación social están presentes en el mapa, por lo que estos resultados tienen que ser interpretados con cautela, proporcionando una oportunidad educativa para ir más allá del entretenimiento y promover la participación activa y la implicación social. En su búsqueda personal los adolescentes necesitan conocer e interiorizar las normas y jerarquías sociales, para, a partir de ese conocimiento, desarrollar su propio criterio. Por ello, es importante trabajar con los adolescentes como representan los contenidos simbólicos estos valores de cohesión social.

- La percepción de valores relacionados con la educación y el conocimiento constituyen una oportunidad educativa para fomentar en los estudiantes el interés por el aprendizaje y la formación. En el mapa HT se observa que valoran a personajes con sed de conocimiento (*Conocimiento/Intuición, Investigación y Educación/Conocimiento*), aunque el escaso interés mostrado hacia el valor *Educación/Certificación* debe ser profundizado en futuros estudios. Este es un aspecto relevante en el periodo formativo en el que se hallan los participantes, ya que en el último curso de educación secundaria obligatoria se alcanza el certificado escolar y se plantean cuestiones referentes al futuro académico. Como sugieren Elexpuru, Villardón y Yániz (2013) esto puede explicarse desde algunas creencias culturales que tienden a identificar la certificación con la idea de obtener los máximos títulos posibles (“titulitis”), lo que hace necesario recuperar el verdadero sentido del título como la acreditación de haber alcanzado el nivel de habilidades suficientes para el desarrollo de un adecuado desempeño profesional.

- También se encuentra que los participantes perciben valores relacionados con el prestigio y el éxito. En el mapa HT se observa en la etapa 4 la presencia de valores relacionados con el éxito y el status social (*Logro/Éxito, Prestigio/Poder, Economía/Éxito*). Si se atiende al cuestionario Val-TV 0.2 este aspecto puede vincularse tanto con el valor *Logro* como con el valor *Poder*, que se sitúan en una posición intermedia en los valores percibidos. El primero, es entendido como alcanzar el éxito social a través de las propias habilidades, y el segundo se define como conseguir un status de logro o prestigio social.
- Así mismo, se aprecia en este estudio que los adolescentes perciben en menor medida valores orientados a lo social. En la etapa 5 del mapa HT adquiere relevancia el interés mostrado por los adolescentes hacia personajes solidarios (*Generosidad/Compasión*). Así, los adolescentes perciben también valores orientados a ayudar y servir a los demás (*Servicio/Vocación, Compartir/Escuchar/Confiar*). En cuanto a los resultados del Val-TV 0.2, se aprecia, en un lugar intermedio, la percepción del valor *Universalismo*, que se relaciona con el bienestar de todas las personas y de la naturaleza. La percepción de estos valores supone una oportunidad para guiar a los adolescentes de modo que puedan focalizar la iniciativa personal que aprecian en los personajes elegidos y que ellos mismos parecen estar buscando, hacia actividades orientadas al bienestar social.

Se concluye que el análisis de documentos HT permite identificar e interpretar en un mapa global los valores percibidos por los adolescentes en sus personajes de ficción seriada preferidos. El modelo permite conocer la presencia y ausencia de valores desde una perspectiva del desarrollo humano, lo que favorece el posterior diálogo y reflexión, que puede ayudar a dirigir el trabajo educativo hacia la dirección deseada. Se considera que la orientación al desarrollo que ofrece el modelo HT puede ser una aportación relevante para, desde una perspectiva educativa, avanzar en los valores desde la lectura crítica y positiva de los contenidos y valores transmitidos por el medio televisivo.

6.2.1. Diferencias y semejanzas según género en los valores percibidos en el personaje favorito

Respecto a la percepción de valores según el género de los participantes, los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos proporcionan resultados similares, que permiten concluir que, aunque las diferencias de género son pequeñas, las chicas de este estudio dan mayor importancia a valores relacionados con la pertenencia y el bienestar de las personas cercanas y con la iniciativa personal y la independencia, mientras ellos prefieren valores relacionados con el éxito y la diversión y la gratificación lúdica. En concreto, los resultados del Val-TV 0.2 muestran que ellas perciben en mayor medida que ellos valores referidos al bienestar de las personas y la tolerancia (*Benevolencia y Universalismo*), el respeto y la aceptación de las costumbres e ideas de la cultura (*Tradición*) y la independencia (*Autodirección*), mientras los chicos perciben en mayor medida que ellas valores relacionados con el status social y el éxito (*Poder y Logro*), y con la gratificación personal (*Hedonismo*). En esta línea, en las redacciones se observa que ellas sitúan en primer lugar el valor meta *Familia/Pertenecer* mientras ellos tienden a priorizar *Diversión/Recreo*. En cuanto a los valores medio ellas muestran mayor interés por la pertenencia (*Prestigio/Imagen, Ser Querido o Lealtad/Fidelidad*) y la expresividad personal (*Autoafirmación, Independencia, Expresividad/Libertad*), mientras ellos se orientan más hacia la superación y el éxito personal (*Competitividad, Perseverancia/Paciencia o Logro/Éxito*).

Son escasos los trabajos que plantean la influencia del género en la percepción de valores televisivos por parte de los adolescentes. Cuervo, Medrano y Aierbe (2011) encuentran resultados que concuerdan con el presente estudio e inciden en que las diferencias en la percepción de valores son pequeñas y están más relacionadas con la cultura que con el género. Esta idea es corroborada por Ugalde (2015) en su tesis doctoral, quien obtiene resultados similares a los de esta investigación.

Atendiendo a diversas investigaciones, se considera que la socialización de los roles sociales influye en el modo en que los individuos perciben los valores. De este modo, los resultados hallados se ajustan a los planteamientos de aquellos autores que reconocen una diferenciación entre lo femenino y lo masculino, donde la socialización de género fomenta en las mujeres una mayor inclinación hacia una lógica del cuidado y la responsabilidad, mientras los hombres se vinculan a una ética de la justicia, la imparcialidad y poder social (Gilligan, 1985; Cortina, 1998). En esta línea, diversos estudios sobre los valores personales de los adolescentes españoles evidencian que mientras los intereses primarios de los hombres se vinculan a la consecución de logros individuales y al reconocimiento social, los de las mujeres tienen que ver con las relaciones personales y el cuidado de las personas cercanas (Casas et al., 2005; Sánchez Rodríguez, Yagüe López, Gómez Becerra y de Miguel Negredo, 2012; Lezcano, Abella y Casado, 2012; Yagüe López, Sánchez Rodríguez, de Miguel Negredo y Gómez Becerra, 2013; Tejerina-Arreal, García-Gómez y García-Guardia, 2014). Otros trabajos realizados en el contexto latinoamericano comprueban esta tendencia (Llinares, 2003; Herrera y Lens, 2005). Así mismo, los resultados obtenidos son similares a los hallados por Schwartz y Rubel (2005) en su estudio transcultural, donde se concluye que las diferencias en los valores personales en base al género son pequeñas y explican menor varianza que la edad o la cultura.

En suma, los estudios previos sobre los valores personales de los adolescentes en función del género muestran resultados coherentes con los hallados en esta tesis, en relación a los valores percibidos de la televisión. Así, los adolescentes de este estudio perciben en el medio televisivo valores que muestran diferencias de género que reflejan los estereotipos sociales tradicionales.

6.3. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Los adolescentes de hoy viven rodeados de pantallas e inmersos en un mundo tecnológico, lo que ha traído consigo nuevas maneras de sentir, de experimentar, de conocer, de aprender, de relacionarse y de vivir. En el último siglo se han producido rápidos y cuantiosos avances en el desarrollo y el uso de los medios, lo que ha traído consigo una sociedad donde la información es accesible de manera global y sin apenas filtros. En este entorno multimedia actual los adolescentes tienden a ver los contenidos televisivos de manera más individual y autónoma, sin ningún tipo de mediación familiar o educativa.

Ante este panorama, tanto las instituciones internacionales, como la UNESCO, la ONU o la Unión Europea, han reflejado una intensa y constante preocupación sobre la necesidad de fomentar la educación mediática. Así, la Comisión Europea al Parlamento Europeo (2009) recomienda a los Estados miembros introducir la asignatura de “Educación Mediática” en las escuelas, con el objeto de impulsar en el alumnado el desarrollo de habilidades y competencias que permitan un consumo crítico y creativo de los distintos productos audiovisuales (Aguaded, 2009). De este modo, para favorecer el desarrollo de la mirada crítica de los adolescentes ante los mensajes mediáticos, es necesario llevar a cabo investigaciones como la que se ha presentado a lo largo de estas páginas, que ayuda a comprender mejor la relación que establecen los adolescentes con sus personajes televisivos preferidos. A partir de la información obtenida en este estudio se pueden derivar una serie conclusiones e implicaciones que pueden ayudar al desarrollo de propuestas educativas orientadas al análisis crítico de los medios y al desarrollo de valores a través de los mismos:

1. Identificar cuáles son los personajes televisivos preferidos de los adolescentes y los motivos que esgrimen para justificar su elección, aporta información relevante que sirve de base para generar un dialogo con los más jóvenes y promover, por ejemplo, actitudes de igualdad y tolerancia:

- A pesar de la variedad de personajes elegidos por los participantes, hay una tendencia homogénea en dichas elecciones. Tanto ellos como las chicas de este estudio, prefieren principalmente personajes masculinos y mayores que ellos. De este modo, es importante trabajar en las posibles influencias que la mayor presencia y preferencia hacia personajes masculinos pueda tener en los adolescentes en relación al desarrollo de la identidad de género y la perpetuación de los roles y estereotipos sociales. Es necesario analizar en el aula los mensajes que transmiten los medios con respecto a los roles aplicados al hombre y a la mujer, para, a través del debate y la reflexión, generar un diálogo que favorezca el juicio crítico ante los mismos y fomente la igualdad.
- Atendiendo a los resultados obtenidos, se puede concluir que el consumo televisivo de los adolescentes de la muestra no es tan excesivo como se suele prejuzgar. Esta idea es resaltada por Medrano y otros colaboradores (Medrano, Palacios, y Aierbe, 2007; Medrano, Aierbe, y Palacios, 2008; Medrano, Aierbe, y Palacios, 2010), que inciden en no culpabilizar a la televisión de los males de la juventud, ya que, en realidad, son múltiples los factores personales y contextuales que determinan su influencia. Desde esta posición, adquiere relevancia la mediación que los distintos agentes con los que el adolescente interacciona, en especial, la escuela y la familia, puedan ejercer en la interpretación crítica de los contenidos televisivos.
- En cuanto a los motivos de elección del personaje destacan el humor y la personalidad del personaje, así como su sana relación con la familia y los amigos. Se comprueba que los adolescentes buscan entretenimiento en la televisión, y, por tanto, se puede y se debe hacer de ese espacio de entretenimiento un espacio constructivo. Así, se puede partir del visionado de películas o series para abrir un debate guiado que fomente el aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes a través de un medio que les resulta atractivo y entretenido. Se dan diferencias de género en las razones esgrimidas, las chicas tienden a señalar más que ellos el atractivo físico, la personalidad y las relaciones sociales del personaje, mientras los chicos se decantan por el humor, la diversión y el éxito en mayor medida que ellas.

- En relación a las razones de elección, algunos adolescentes estudiados señalan que les gusta el trabajo del personaje porque es el reflejo de sus aspiraciones profesionales. Desde una perspectiva educativa, puede resultar interesante prestar atención a la relación entre las profesiones de los personajes favoritos y las elecciones académicas de los jóvenes. Así mismo, también puede ser un área a explotar en el aula para trabajar, por ejemplo, los roles o estereotipos asociados a cada profesión.
- Los adolescentes de la muestra tienden a identificarse con el personaje elegido por diversos motivos, destacando aspectos como la similitud con el personaje o el deseo de ser y/o actuar como el mismo. Por tanto, estas figuras simbólicas se constituyen en referentes y modelos de comparación para los adolescentes y es necesario prestarles atención desde una perspectiva educativa. Por ejemplo, se puede partir de los personajes mediáticos con los que se identifican para analizar cómo actúan ante los distintos problemas que se les plantean en la serie y contrastar con los adolescentes cómo se posicionarían ellos mismos ante dichas situaciones. Así, se puede generar un debate y orientar a los estudiantes en la búsqueda del mejor camino para afrontar distintas circunstancias vitales.
- La empatía con el personaje también emerge como una categoría relevante en la identificación. Si los adolescentes se implican empáticamente con los personajes televisivos, desde una perspectiva educativa cabe considerar su potencial como recurso para promover en los más jóvenes la capacidad de ponerse en el lugar de otros. A través de un role playing se podrían trabajar las distintas actitudes de los personajes ante diversos conflictos morales. Se puede pedir a los estudiantes que representen a estos personajes que les resultan atractivos ante un determinado problema, y, posteriormente, reflexionar sobre los distintos puntos de vista surgidos ante dicha situación.
- Se comprueba que las chicas se identifican en mayor medida que los chicos con sus personajes de ficción seriada favoritos. Hay que prestar atención a este aspecto desde la educación, con el objetivo de fomentar tanto en los chicos como en las chicas la capacidad de ponerse en el lugar de los otros.

- Especial atención merecen los elementos negativos encontrados a lo largo de las redacciones, relacionados, principalmente, con el racismo o el machismo. Es necesario trabajar educativamente la interpretación crítica de estos aspectos en las familias y en las aulas. Se pueden contrastar estas percepciones con los propios estudiantes y a través de la conversación guiada orientar su reflexión y promover valores relacionados con la igualdad, el respeto y la convivencia.
- Desde una perspectiva metodológica hay que señalar que el análisis de contenido llevado a cabo en este punto sobre las redacciones personales ha permitido contrastar y ampliar los resultados del cuestionario CH-TV 0.2. Por un lado, en relación a las razones esgrimidas para decantarse por un personaje han emergido en los textos nuevas categorías que no quedan recogidas en el CH-TV 0.2, como son las relaciones sociales, la riqueza y el éxito, y la originalidad del personaje. Por otro lado, respecto a la identificación con los personajes llama la atención que la similitud con el personaje, el aspecto más destacado en las redacciones, no esté presente en el CH-TV 0.2. Se ve el interés de ahondar en estos aspectos en futuros estudios así como de integrarlos en el cuestionario, con el objetivo de adquirir mayor conocimiento sobre su relevancia en la elección del personaje favorito.

2. En cuanto a los valores percibidos por los adolescentes en sus personajes de ficción seriada preferidos, la información obtenida en este estudio puede favorecer el desarrollo de la educación moral a través del visionado televisivo. Se considera que el punto de partida que permitirá a las familias y al profesorado trabajar en la educación en valores a través de los personajes y los contenidos televisivos, será conocer previamente como interpretan los mismos:

- En términos generales, a través de ambos instrumentos se comprueba que los adolescentes estudiados perciben tanto valores orientados al ámbito personal como valores vinculados a la esfera social. Si los adolescentes perciben distintos valores de los contenidos televisivos, es necesario incorporarlos a las aulas y trabajar educativamente su análisis crítico, para

desarrollar aquellos valores que se pretenden promover desde las distintas instancias sociales y educativas. Para ello, se trata de hacer explícitos los valores que los adolescentes perciben del medio televisivo y compartirlos y debatirlos, por ejemplo, a través de grupos de discusión, de manera que puedan hacerse conscientes de ellos y desarrollar una mirada personal ante los mismos.

- La aportación de esta investigación reside en el análisis realizado en términos del modelo HT, que ha supuesto una aproximación innovadora al estudio de los valores percibidos del medio televisivo. Los resultados obtenidos con la metodología HT permiten interpretar y reflexionar sobre los valores percibidos, representándolos en un mapa de desarrollo humano donde se pueden reconocer tanto las potencialidades como las debilidades para su crecimiento. De este modo, se pueden establecer los aspectos de mejora para un desarrollo integral de valores. Se considera que la perspectiva global que aporta este modelo puede ser una gran aportación para favorecer el dialogo y la intervención educativa en el desarrollo moral del alumnado. Además, en la presente tesis se ha creado un diccionario para el análisis documentos HT apropiado a los adolescentes.
- Siguiendo con el análisis HT, los valores más percibidos por los adolescentes del estudio giran en torno a la pertenencia, la diversión y la iniciativa personal. Se trata de estudiantes que valoran que su personaje preferido cuente con un grupo en el que apoyarse mutuamente, y que tenga confianza en sí mismo y luche por alcanzar sus metas y sueños. Así mismo, están motivados por personajes con un fuerte sentido de independencia y autoridad personal.
- La elevada importancia otorgada a la pertenencia contrasta con la escasa presencia de valores relacionados con la seguridad, lo que puede reflejar que los personajes elegidos encuentran en el entorno cercano un espacio seguro y confortable. Esta excesiva valoración de la familia y los amigos también puede limitar el desarrollo de la autonomía personal que parecen valorar y estar buscando.

- Valoran el trabajo y la aceptación social, y, en menor medida, el éxito y el status social, pero los valores relativos al respeto a las normas y a las tradiciones apenas son percibidos. Se ve el interés de fomentar los valores de cohesión social que favorecen la convivencia. Además, los adolescentes del estudio muestran interés por personajes generosos y preocupados por el bienestar colectivo, pero se ve la necesidad de reforzar la percepción de valores ligados al compromiso ético y social.
- Sienten interés por personajes motivados por el aprendizaje y el conocimiento, sin embargo, no dan suficiente importancia a la certificación, lo que pone de relieve la trascendencia de recuperar en los más jóvenes el verdadero sentido de la acreditación académica y profesional.
- No hay un equilibrio entre las metas y los medios en el área futuro, lo que refleja la necesidad de orientar la independencia y la autonomía personal que aprecian en sus personajes preferidos y que ellos mismos parecen estar buscando hacia metas relacionadas con la implicación social y el bienestar colectivo.
- Tanto los resultados cuantitativos como los cualitativos reflejan que se dan diferencias de género en la percepción de valores que responden a los estereotipos sociales tradicionales. En este sentido, las chicas perciben en mayor medida valores orientados al bienestar colectivo y el cuidado de los demás mientras los chicos se decantan más por valores relacionados con el éxito y la gratificación personal. Estos datos indican que se siguen manteniendo entre los adolescentes los estereotipos tradicionales de género. Desde una perspectiva educativa es importante fomentar la reflexión crítica sobre los roles sociales predominantes para hombres y mujeres, para lo que se puede partir del debate o la discusión sobre los roles de género transmitidos en los contenidos mediáticos.

6.4. LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Como se ha comprobado a lo largo del presente capítulo, los resultados de la presente investigación resultan interesantes desde una perspectiva educativa, ya que permiten orientar la elaboración de programas de intervención para la promoción de valores y la alfabetización mediática.

Sin embargo, a lo largo de esta investigación también se han encontrado una serie de limitaciones que es oportuno mencionar para poder interpretar los resultados con mayor precisión y orientar futuras investigaciones:

En primer lugar hay que tener en cuenta la propia naturaleza de la investigación. Se aborda un fenómeno tan complejo y abstracto como es el de los valores, más aún en una etapa vital de transición como la adolescencia, donde los individuos están en plena búsqueda y definición de su propia identidad. De este modo, hay que aproximarse a los resultados con cautela y asumir la dificultad de trabajar con una realidad cambiante y complicada como la que ocupa este estudio.

La metodología utilizada, que ofrece una aproximación innovadora al abordar la relación entre los adolescentes y los personajes televisivos desde una perspectiva mixta que combina el análisis estadístico de los cuestionarios (CH-TV 0.2 y Val-TV 0.2) y el análisis de contenido de las redacciones personales elaboradas por los participantes, implica también una serie de limitaciones que han de ser consideradas.

Los cuestionarios aplicados han mostrado su adecuación para indagar distintos aspectos del perfil de consumo televisivo adolescente (CH-TV 0.2) así como para identificar los valores que perciben en sus personajes televisivos preferidos (Val-TV 0.2). Sin embargo, se hace necesario contrastar a través de otras técnicas de recolección de datos cualitativas los datos encontrados, que permitan superar el efecto de la deseabilidad social y la inercia en las respuestas de los cuestionarios.

Para ahondar en estos aspectos desde una perspectiva cualitativa, en la presente investigación se ha diseñado una plantilla de redacción donde los adolescentes argumentan libremente la elección de su personaje preferido. Se encuentran limitaciones por la propia naturaleza del análisis de contenido de las

redacciones, que puede referirse más al impacto inmediato y al efecto memoria que a una influencia a medio o largo plazo entre los sujetos. Además, el texto permanece estático en el tiempo, y no permite establecer una interacción con los participantes para indagar en los aspectos más relevantes para el estudio. Así mismo, resulta de interés efectuar algún tipo de triangulación o contraste con otros investigadores sobre los criterios de categorización e interpretación de los resultados. Se considera relevante para futuras investigaciones continuar explorando a través de otras técnicas cualitativas, como entrevistas o grupos de discusión, que permitan profundizar en las preferencias de los más jóvenes sobre los personajes de ficción seriada y en la influencia que estas figuras simbólicas tienen en la formación de su identidad y sus valores.

Existen pocas investigaciones en torno al impacto de la televisión en la formación de valores, menos aún desde la recepción de la audiencia. Esta laguna hallada en torno a los adolescentes y la televisión, que supone en sí misma una limitación para la investigación, ha sido la motivación de la presente tesis doctoral, dada la importancia que tiene desde una perspectiva educativa promover caminos de encuentro entre dicho medio y la educación moral. En esta investigación se aborda el estudio de los valores que perciben los adolescentes de los personajes televisivos desde una metodología mixta, a través del cuestionario Val-TV 0.2 y el análisis de documentos HT, lo que ofrece una mirada novedosa al fenómeno y una adecuación del propio instrumento HT al lenguaje adolescente.

Se concluye que la metodología HT es muy interesante para explorar los valores que perciben los adolescentes de sus personajes televisivos preferidos, ya que permite identificar las potencialidades y las dificultades desde la perspectiva del desarrollo humano, proporcionando una base apoyar el crecimiento de los estudiantes en la dirección deseada. Sin embargo, la información derivada del análisis HT adquiere su verdadero sentido y potencial al analizarse y contrastarse con los propios adolescentes, con su realidad y con sus valores individuales. Los informes de los perfiles ofrecen una propuesta de reflexión sobre los valores que perciben los participantes de sus personajes televisivos, pero esta información no es definitiva y completa, sino que necesita del trabajo y la meditación posterior. La discusión de la información obtenida con los propios estudiantes permite

completar la información contrastándola con su realidad. Es crucial cotejar los valores identificados con los propios adolescentes para hacerlos explícitos y aclarar los valores que perciben en estas figuras simbólicas, con el fin de fomentar el debate en torno a ellos y promover su desarrollo.

Atendiendo a lo anterior, sería recomendable realizar investigaciones que comparen los resultados hallados en este estudio con los propios adolescentes y con sus valores personales. Si los adolescentes tienden a percibir sus propios valores en los contenidos y personajes televisivos (FisherKeller, 1997; Evans & Hall, 2002; Hoffner & Buchanan, 2005; Kuntsche, y otros, 2006; Medrano & Aierbe, 2008; Medrano, Cortés, & Palacios, 2009), identificar y explorar los valores que perciben en sus personajes favoritos de ficción seriada puede permitir aproximarse a los valores personales de los adolescentes.

Dada la complejidad que conlleva el análisis de documentos HT y las limitaciones de tiempo y recursos de la propia investigación, siguiendo los consejos de los expertos, se ha analizado 50 redacciones de la muestra a través de dicha metodología. El análisis de estos textos es una primera aproximación al fenómeno a través de la metodología HT, que es necesario seguir investigando en un futuro. Además, en esta investigación se aborda la difícil tarea de crear un diccionario HT adaptado al lenguaje específico de los adolescentes de hoy. En este sentido, se trata de una vía original para profundizar en las potencialidades del modelo HT para trabajar en el desarrollo de valores con los adolescentes, en la línea del trabajo de Elexpuru y Medrano (2002). Se considera relevante seguir explorando este camino, ya que adaptar el instrumento a los más jóvenes mejora la adecuación de la teoría HT al lenguaje de dicha población, y, a su vez, favorece el dialogo y el trabajo educativo en el desarrollo de valores.

Así mismo, en este estudio los jueces participan de manera voluntaria, por ello, se ha de tener en cuenta el volumen de trabajo que se les asigna. Se reconoce la limitación de la investigación al no disponer de los recursos necesarios para solicitar a los jueces un volumen de trabajo mayor, como una revisión completa de los valores identificados en los textos elaborados por los adolescentes. Este hecho subraya el interés de seguir construyendo un diccionario HT adaptado al lenguaje adolescente, con el objetivo de facilitar su aplicación en futuros trabajos.

En la presente tesis se ha realizado una primera aproximación a la posible relación entre la teoría de Schwartz y el modelo de Hall-Tonna. Ambas perspectivas muestran resultados semejantes en cuanto a la percepción de valores televisivos, que se complementan entre sí y que permiten ofrecer un primer acercamiento entre los valores de ambos modelos. Se considera que el trabajo realizado puede ayudar a orientar futuros estudios que ahonden en la posible complementariedad entre ambos modelos, que necesita ser explorada con mayor precisión y detalle que en esta investigación. Resulta interesante seguir explorando los datos obtenidos a través del Val-TV 0.2, en diálogo con la Dra. Medrano y su equipo de investigación, efectuando los análisis oportunos y su contraste con los resultados HT. Se asume que la televidencia es un proceso mediado que implica múltiples variables que resulta imposible atender en una sola investigación de manera conjunta, por ello se ve el interés de seguir estudiando aquellos factores que no se han atendido en este estudio, prestando atención a distintos factores contextuales o personales, como pueden ser la edad, la clase social, la mediación familiar, el contexto cultural,... entre otros, que permitan enriquecer los resultados presentados en esta tesis y obtener una mejor comprensión sobre la percepción de valores televisivos por parte de los más jóvenes.

En definitiva, el presente estudio proporciona una amplia visión sobre los personajes de ficción seriada preferidos por los adolescentes, los motivos de su elección y los valores que perciben de los mismos, atendiendo al género de los sujetos participantes. Además, es importante considerar que la metodología mixta utilizada ha permitido obtener una lectura más profunda de estos aspectos. En especial, se ve el interés del modelo HT para ahondar en los valores que perciben los adolescentes de la televisión, desde una perspectiva del desarrollo humano. Se considera que la importancia de los resultados hallados en este estudio reside en que pueden ayudar a orientar futuras investigaciones en este campo, que permitan obtener un mayor conocimiento sobre la interpretación que realizan los adolescentes de los mensajes televisivos, especialmente, en términos de valores. Los resultados obtenidos también pueden orientar el diseño de propuestas educativas para trabajar en las familias y en las aulas la capacidad crítica de los más jóvenes ante los contenidos televisivos así como la lectura positiva de los valores presentes en los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abella, V. (2007). *Personalidad, valores e intereses profesionales en los adolescentes leoneses*. León: Universidad de León.
- Aguaded, J. (2005). Prolegómenos. *Comunicar*, 24, 7-8. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=24&articulo=24-2005-01>
- Aguaded, I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 32 (16), 7-8. Recuperado de http://www.revistacomunicar.com/numeros_anteriores/archivospdf/32/01-prolegomenos.pdf
- Aguaded, I., y Guerra, S. (2012). Razones para una educación mediática en la sociedad multipantallas. *Sphera pública. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, 12, 21-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/297/29729577002.pdf>
- Aierbe, A., y Medrano, C. (2008). Usos televisivos de los adolescentes y su relación con los valores. *Comunicar*, 31, 109-114. <http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-01-013>
- Aierbe, A., y Medrano, C. (2013). Televisión, clima familiar y percepción de valores en adolescentes con TDH-H y adolescentes estándar. *Revista La Latina de Comunicación Social*, 68, 248 - 267. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81928785010>
- Aierbe, A., Medrano, C., y Orejudo, S. (2008). Hábitos televisivos, Valores y Mediación Parental en Adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 259-270. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016308006>.
- Alda Varas, R. (2010). *Desarrollo del emprendizaje en la educación superior*. Tesis Doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Alfaro Sagasti, A. (2012). *El papel mediador de la familia y la escuela en la televidencia infantil*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Allport, W., Vernon, P., y Lindsey, G. (1960). *Study of values*. Boston: Houghton Mifflin.
- Alvarado, M. (2005). Aprender a ver TV: experiencia de enseñar un medio a través de otro medio. *Comunicar*, 24, 90-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802414>
- Anderson, D., Huston, A., Schmitt, K., Linebarger, D., y Wright, J. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66 (1), i-viii+1-154.

- Ang, I. (1996). *Living room wars: rethinking media audiences for a postmodern world*. London: Routledge.
- Aparici, R. (1996). *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid, Pirámide.
- Arnett, J. (1995). Adolescent's uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 14-23.
- Arranz Esteban, V. (2011). Las nuevas pantallas como único modelo viable en la actualidad para la consecución de las aspiraciones de la posttelevisión. En M. H. Alcudia Borreguero, *Competidores y aliados. Medios en convergencia, los nuevos retos en comunicación* (pp. 205-222). Madrid: CEU Ediciones.
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) (2012). *La Televisión: Tradicional vs Online. 2011*. Recuperado de <http://www.aimc.es/-La-Television-Tradicional-vs,193-.html>
- Aubrey, J.S. (2004). Sex and Punishment: An Examination of Sexual Consequences and the Sexual Double Standard in Teen Programming. *Sex Roles*, 50 (7/8), 505-512.
- Ayerbe Echebarría, M. (1995). *Los valores en el desarrollo del directivo: una aproximación al conocimiento de los valores de los directivos de empresa de la CAPV*. San Sebastián: Universidad de Deusto.
- Badillo, A., y Marengi, P. (2003). La juventud: entre los viejos y los nuevos medios de comunicación. *Estudios de Juventud*, 61, 65-77. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/NUM61_6art.pdf
- Bandura, A., Ross, D., y Ross, S. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Baran, S., y Davis, D. (2009). *Communication Theory: Foundations, Ferment, and Future*. Stamford, USA: Cengage Learning.
- Barlovento Comunicación. (2011). *Análisis televisivo 2011*. Madrid. Recuperado de <http://www.panoramaaudiovisual.com/wp-content/uploads/2012/01/ANALISIS-TELEVISIVO-2011.pdf>.
- Basil, M. (1996). Identification as a mediator of celebrity effects. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 40 (4), 478-495.
- Batson, C., Eldund, J., Chermok, V., Hoyt, J., y Ortiz, B. (2007). An additional antecedent of empathic concern: Valuing the welfare of the person in need. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 65-74.

- Belmonte, J., y Guillamón, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar*, 31, 115-120.
- Bermejo, J. (2012). Los personajes y las series de ficción en la vida de los y las jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 96, 31-49. Recuperado de www.injuve.es/sites/default/files/2012/45/publicaciones/Revista96_2.pdf.
- Bermejo, J., y Nuñez, M. (2008). Valores y actitudes de los espectadores de series de ficción televisiva. *Actas del I Congreso de la AE-IC Investigar la Comunicación*. Santiago de Compostela. ISBN (CD-ROM) : 978-84-612-3816-3, pp. 35-55. Recuperado de <http://www.ae-ic.org/santiago2008/contents/pdf/comunicaciones/177.pdf>
- Bermejo, J., de Frutos, B., y Courdechon, P. (2011). Los valores del consumo de ficción audiovisual en la migración digital hacia diferentes pantallas. *Trípodos*, Extra 2011, 209-218.
- Berríos Valenzuela, U., y Buxarrais Estrada, M. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los. *Educación*, 16 (2), 244-264.
- Besley, J. (2008). Media use and human values. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 85 (2), 311-330.
- Bilsky, W., y Peters, M. (1999). Estructura de los valores y la religiosidad. Una investigación comparada realizada en México. *Revista Mexicana de Psicología*, 16, 77-88.
- Boehnke, K., Dettenborn, H., Horstmann, K., y Schwartz, S. (1994). Values priorities in the United Germany: Teachers and student from East and West compared. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 191-202.
- Boni, F. (2008). *Teorías de los medios de comunicación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bosch, E., Ferrer, V., y Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- Bovill, M., y Livingstone, S. (2001). *Bedroom culture and the privatization of media use*. London: LSE Research Online.
- Braithwaite, V., y Blamey, R. (1998). Consensus, stability and meaning in abstract social values. *Australian Journal of Political Science*, 33, 363-380.
- Braithwaite, V., y Law, H. (1985). Structure of Human Values: Testing the Adequacy of the Rokeach Value Survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 250-263.
- Brígido, A. (2006). *Sociología de la educación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Bringué, X., y Sádaba, C. (2009). *La generación interactiva iberoamericana. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel y Fundación Telefónica.

- Brinkmann, H.; Fuentes, R; Bizama, M.; y Bascur, J. (1993). Estudio de la Estructura Psicológica de los Valores Humanos. *Informe Final proyecto FONDECYT 90-0159*. Universidad de Concepción, Chile.
- Brinkmann, H., y Bizama, M. (2000). Estructura Psicológica de los Valores. *Sociedad Hoy*, 4, 125-134. Recuperado de http://www2.udec.cl/~hbrinkma/estructura_psicologica_de_los_valores.pdf
- Brutsaert, H. (2004). Gender organization of schooling and television viewing among early adolescents: A test of two alternative hypotheses. *Educational Studies*, 30 (4), 471-483.
- Bryant, J., y Zillmann, D. (1996). *Media effects. Advances in Theory and Research*. New Jersey: LEA.
- Buckingham, D. (2003). *Media education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Bunes, M. (2012). *El análisis de los valores como herramienta para el desarrollo organizativo: Una experiencia en Proyecto Hombre*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/27717>.
- Bunes, M., y Elexpuru, I. (1994). Los Valores de la Comunidad Educativa y el Proyecto Educativo de Centro. *Aula de Innovación Educativa*, 32, 5-10.
- Bunes, M., y Elexpuru, I. (1998). Educación y Desarrollo Humano:el papel de los valores desde el modelo Hall-Tonna. *Educadores*, 182-183, 133-152.
- Bunes, M., y Elexpuru, I. (2007). El modelo Hall-Tonna de trabajo en valores: experiencias de formación en Proyecto Hombre. Claves para una reflexión institucional. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 65 (126), 379-406.
- Bunes, M., Calzón, J., Elexpuru, I., Fañanas, T., Muñoz-Repiso, M., y Valle, J. (1993). *Los valores en la L.O.G.S.E. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. Bilbao: Mensajero - ICE de la Universidad de Deusto.
- Callejo, J. (2001). *Investigar las audiencias*. Barcelona: Paidós.
- Callejo, J. (2008). El tiempo infantil de consumo televisivo y su relación con otras actividades. *Doxa Comunicación*, 6, 267-297.
- Callejo, J. (2013). Media time use among adolescents and young adults: analysis of differences. *Communication y Society*, 26 (2), 1-26.
- Calvert, S., Murray, K., y Conger, E. (2004). Heroic DVD portrayals: What US and Taiwanese adolescents. *Applied Developmental Psychology*, 25, 699-716.
- Calvert, S., y Kotler, J. (2003). The Children's Television Act: Can media policy make a difference? *Special issue of the Journal of Applied Developmental Psychology*, 24 (3), 337-340.

- Camps, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar*, 32 (XVI), 139-145.
- Canal Sur (2006). *Infancia y contenidos televisivos*. Canal Sur. Recuperado de http://www.canalsur.es/PROGRAMAS/rtva/DEFENSOR/informe_infancia/informe_infancia_contenidos_televisivos.pdf
- Cánovas, P., y Sahuquillo, P. (2008). La influencia del medio televisivo en el proceso de socialización de la infancia. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (3), 200-215. Recuperado de: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_leonhardt_sahuquillo.pdf.
- Canteras Murillo, A. (2003). *Sentido Valores y Creencias en los jóvenes*. Madrid: Ed. INJUVE.
- Carrasco, E., y Osses, S. (2008). Transformaciones del perfil valórico en estudiantes de la carrera de obstetricia y puericultura de la Facultad de medicina de la Universidad de La Frontera durante su trayectoria académica. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (2), 45-63.
- Casas, F., Buxarrais, M., Figuer, C., González, M., Tey Teijón, M., Noguera, E., y Rodríguez, M. (2005). Values and their influence on the life satisfaction of adolescents aged 12 to 16: a study of some correlates. *Psychology in Spain*, 9 (1), 21-33.
- Casetti, F., y Di Chio, F. (1999). *Análisis de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Cassiday, P. A. (2005). Expatriate leadership: An organizational resource for collaboration. *International Journal of Intercultural Relations*, 29 (4), 391-408. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014717670500057X>
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- Castro, A., y Nader, M. (2006). La evaluación de los valores humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Interdisciplinaria*, 23 (2), 155-174.
- Casullo, M. M. & Castro, A. (2004). La estructura de los valores humanos en población adulta argentina civil y militar. *Acción Psicológica*, 3 (1), 21-30.
- Cepeda, E. (2008). *Grupos juveniles y televisión*. Roma, Italia: Lulu Press.
- Cheng, A.-S., y Fleischmann, K. (2010). Developing a Meta-inventory of Human Values. *ASIST*, 47 (1), 1-10.
- Chippendale, P. (1995). *Values: The key to sustainable corporate success*. Recuperado de: http://www.minessence.net/pdffdocs/corp_suc.pdf
- Chippendale, P. (2006). *The Language of Values*. Recuperado de: <http://www.minessence.net/eZine/eZine29.aspx>

- Chory-Assad, R., y Cicchirillo, V. (2005). Empathy and affective orientation as predictors of identificación with television characters. *Communication Research Reports*, 22 (2), 151-156.
- Cohen, J. (1999). Favorite characters of teenage viewers of Israeli serials. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 41, 516-529.
- Cohen, J. (2001). Defining identification: a theoretical look at the identification audiences with media characters. *Mass Communication and Society*, 4 (3), 245-265.
- Cohen, J. (2006). Audience identification with media characters. En J. Bryant, y P. Vorderer, *Psychology of entertainment* (págs. 183-197). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J., y Perse, E. (2003). Are there different modes of viewer character relationships? An empirical test of the multi-relational hypothesis. *International Communication Association annual convention*. San Diego, CA.
- Coleman, J., y Hendry, L. (1999). *The Nature of Adolescence* (3ª ed.). New York: Routledge.
- Comás, D. (2003). *Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: INJUVE.
- Comisión Europea (2009). *Recomendación sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente (2009/625/CE)*. Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de:
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:ES:PDF>
- Consell de l'Audiovisual de Catalunya. (2003). *Libro Blanco: la educación en el entorno audiovisual*. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya. Recuperado de:
<http://www.consejoaudiovisualdenavarra.es/publicaciones/documents/libroblancoCAC.pdf>
- Corominas, M. (2010). Los estudios de recepción. *Portal de Comunicación, Lecciones del Portal*. Recuperado de:
http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/4_esp.pdf
- Cortina, A. (1998). El poder comunicativo. Una propuesta intersexual frente a la violencia. En V. Fisas, *El sexo de la violencia. Género y cultura de la violencia* (págs. 27-41). Barcelona: Icaria.
- Craig, R. (1990). Ethics and educational leadership. *Texas Study of Secondary Education Research Journal*, 46, 20-24.
- Craig, R. P. (1991). Ethics and public school administration: A portrait. *The High School Journal*, 75 (1), 17-23.
- Craig, R. P., y Norris, C. J. (2008). Values Perception and Future Educational Leaders. *Journal of School Leadership*, 18 (4), 383-395.

- Crossdale, D. (2001). *Dawson's Creek: the all new official companion*. London: Ebury Press.
- Cuervo, S., Medrano, C., y Aierbe, A. (2011). Estudio sobre las diferencias culturales y de género en los valores. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Cuervo, S. y Medrano, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. *Teoría educativa*, 25 (2), 111-113.
- Dates, J., Fear, I., y Stedman, J. (2008). An evaluation of Effects of Movies on Adolescent Viewers. En J. Asamen, M. Ellis, y G. Berry, *Child Development, Multiculturalism and Media* (págs. 261-277). London: Sage.
- Davidov, E., Schmidt, P., y Schwartz, S. (2008). Bringing values back in. The adequacy of the european social Survey to measure values in 20 countries. *Public Opinion Quarterly*, 72 (3), 420-445.
- Davis, G. & Dickinson, K. (Eds.) (2004). *Teen TV: Genre, Consumption, Identity*. London: BFI.
- Defensor del menor de la Comunidad de Madrid. (2010). *Menores y televisión. Encuesta sobre hábitos, actitudes y uso del medio entre los niños y niñas de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Políticas Sociales y Familia - D.G. de la Familia y el Menor.
- Del Moral, M., y Villalustre, L. (2006). Valores televisivo versus valores educativos: modelos cuestionables para el aprendizaje social. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 214, 35-40.
- Del Río, P., Álvarez, A., y Del Río, M. (2004). *PIGMALIÓN: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Elexpuru, I., y Bunes, M. (2008). Valores y experiencias. *Revista Proyecto Hombre*, 65, 23-33.
- Elexpuru, I., y Medrano, C. (2002). *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Bilbao: Mensajero.
- Elexpuru, I., y Yániz, C. (2001). Valores y Organizaciones. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, 6, 79-93.
- Elexpuru, I., Villardón, L., y Yániz, C. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 186-216. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/362_158.pdf.
- Elexpuru, I., Yániz, C., y Villardón, L. (2008). *Desarrollo del liderazgo de servicio a través de los valores. Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Bilbao: Mensajero.

- Elzo, J. (1999). Reflexiones finales. En J. Elzo, F. Andrés Orizo, J. González-Anleo, P. González Blasco, M. Laespada, y L. Salazar, *Jóvenes españoles 99* (págs. 401-434). Madrid: Fundación Santa María.
- Elzo, J. (2000). *El silencio de los adolescentes: lo que no cuentan a sus padres*. Madrid: Temas de Hoy.
- Elzo, J. (2006). Valores e identidades en los jóvenes. En P. González Blasco (dir.), *Jóvenes españoles 2005* (págs. 13-110). Madrid: Fundación Santa María - SM.
- Elzo, J. (2008). *La voz de los adolescentes*. Boadilla del Monte: PPC-SM.
- Elzo, J. (2009). *La transmisión de valores a menores*. Vitoria - Gazteiz: Ararteko.
- Elzo, J. (2011). Estilos de vida y valores a propugnar en la adolescencia de hoy. En S. García-Tornel, P. Miret, A. Cabré, L. Flaquer, K. Berg-Kelly, G. Roca, J. Lailla, *El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década* (pág. 95). Esplugues de Llobregat: Faros. Hospital Sant Joan de Déu.
- Elzo, J., Megías, E., Ballesteros, J., Rodríguez, M., y Sanmartín, A. (2014). *Jóvenes y valores (I). Ensayo de una tipología*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Elzo, J., Megías, I., Rodríguez, E., Ballesteros, J., y Rodríguez, M. (2010). *Valores sociales y drogas*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society (2.a ed.)*. Nueva York: Norton.
- Escámez, J., y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Escurra, M. (2003). Sistema de valores en estudiantes de quinto año de secundaria de Lima metropolitana pertenecientes a diferentes estratos socio económicos. *Revista Investigación en Psicología*, 6 (1), 49-72.
- Esteban-Guitart, M., Rivas, M., y Pérez, M. (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. *Universitas Psychologica*, 11 (2), 415-426.
- EUSTAT. (2014). *V Mapa sociolingüístico 2011*. Vitoria-Gazteiz: Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.eustat.es/estadisticas/tema_232/opt_1/temas.html#axzz3RGrq1DCG
- Evans, J., y Hall, S. (2002). *Visual culture. The reader*. Londres: Sage.
- Eyal, K., y Rubin, A. (2003). Viewer aggression and homophily, identification and parasocial relationships with television characters. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 47, 77-98.
- Fedele, M., y García-Muñoz, N. (2010). El consumo adolescente de la ficción seriada. *Vivat Academia*, 111, 48-65.
- Feixa, C. (2006). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.

- Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, A. (1997). Identidad adolescente. En E. Martí, y J. Onrubia, *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (págs. 88-94). Barcelona: ICE/Horsori.
- Figueras, M., Tortajada, I., y Araña, N. (2014). La erótica del “malote”. Lecturas adolescentes de las series televisivas: atracción, deseo y relaciones sexuales afectivas. *Revista de estudios de juventud*, 106, 49-62.
- Fisher-Keller, J. (1997). Everyday Learning about Identities Among Young Adolescents in. *Anthropology and Education Quarterly*, 28, 467-492.
- Fiske, J. (1987). *Television Culture*. London: Methuen.
- Fitzpatrick, R. (2007). A literature review exploring values alignment as a proactive approach to conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 18 (3), 280-305.
- França, M. (2001). *La contribución de las series de televisión a la formación de la identidad de los adolescentes*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fronzizi, R. (1996). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. Buenos Aires, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gabelas, J. (2005). Televisión y adolescentes: una mítica y controvertida relación. *Comunicar*, 25, 137-146. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=25yarticulo=25-2005-019>.
- Galán Fajardo, E. (2006). La representación de los inmigrantes en la ficción televisiva en España. Propuesta para un análisis de contenido. El Comisario y Hospital Central. *Revista Latina de Comunicación Social*, 61. Recuperado de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200608galan.htm>.
- Galán Fajardo, E. (2007). Construcción de género y ficción televisiva en España. *Comunicar*, 28, 229-236.
- García Muñoz, N. (1997). Los hábitos del niño frente al televisor en el hogar. *ZER Revista de Estudios de Comunicación*, 3, 67-80. Recuperado de <http://www.ehu.es/zer/eu/hemeroteca/gaia/Los-hbitos-del-nino-frente-al-televisor-en-el-hogar/33>.
- García Reina, L. (2004). Juventud y medios de comunicación. La televisión y los jóvenes: Aproximación estructural a la programación y los mensajes. *Ámbitos*, 11-12, 115-129.
- García-Muñoz, N., y Fedele, M. (2011b). Las series televisivas juveniles: tramas y conflictos en una «teen series». *Comunicar*, 31 (16), 115-120.

- García-Muñoz, N., y Fedele, M. (2011). Retrato de los adolescentes en la ficción televisiva. Un estudio de caso. *Ámbitos*, 20, 71-86.
- García-Muñoz, N., Fedele, M., y Gómez-Díaz, X. (2012). Los roles ocupacionales de los personajes de la ficción emitida en España: rasgos diferenciadores en cuestiones de género. *Communication y Society*, 25 (1), 349-366.
- Garitonandia, C., Juaristi, P., y Oleaga, J. (2001). Media Genres and Contents Preferents. En S. Livingstone , y M. Bovill, *Children and Their Changing Media Environement. A European Compararive Study* (págs. 141-158). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garitonandia, C., Juaristi, P., y Oleaga, J. (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*, 6, 67-95.
- Garzón, A., y Garcés, J. (1989). Hacia una conceptualización del valor. En A. Rodríguez, y J. Seoane, *Creencias, actitudes y valores* (págs. 365-407). Madrid: Alhambra.
- Gentile, D., y Walsh, D. (2002). A normative study of family media habits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 157-178.
- Gerbner, G. (1983). The importance of being critical in one's own fashion: ferment in the field. *Journal of Communication*, 33 (3), 355-362.
- Gerbner, G. y. (1979). The demonstration of power: Violence profile. *Journal of Communication*, 219, 177-196.
- Gerbner, G., Gross, L., Signorielli, N., y Morgan, M. (1996). Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación. En J. Bryant, y D. Zillmann, *Los efectos de los medios de comunicación* (págs. 35-66). Barcelona: Paidós.
- Gervilla, E. (1998). Educación y valores. En AA. VV., *Filosofía de la Educación hoy: Temas* (págs. 399-426). Madrid: Dykinson.
- Gibson, P., y Schwartz, S. (1998). Value priorities and gender. *Social Psychology Quarterly*, 61 (1), 49-67.
- Giddens, A. (1998). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritz. (2013). *Estadísticas sobre el sistema educativo*. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia4/es_indice/r01hRedirectCont/contenidos/informacion/dia4/es_2013_14/adjuntos/alumnado.pdf
- Goicoechea, M. (2010). *Análisis de los valores en una organización de educación no formal, Pioneros*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- González Almagro, I. (1994). Socialización del adolescente. En A. Aguirre, *Psicología de la adolescencia* (págs. 215-242). Barcelona: Marcombo.

- González-Anleo, J. (1991). *Para comprender la sociología*. Pamplona: EVD.
- González-Anleo, J., y González Blasco, P. (2010). *Jóvenes Españoles 2010*. Madrid: Fundación SM.
- Gordon, L.V. (2003). *SPV. Cuestionario de Valores Personales*. Madrid: TEA.
- Gouveia, V.V., Clemente, M. y Vidal, M.A. (1998): El cuestionario de valores de Schwartz (CVS): propuesta de adaptación en el formato de respuesta. *Revista de Psicología Social*, 13 (3), 463-469.
- Gouveia, V.V.; Martínez, E.; Meira, M. & Lemos, T. (2001) A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos: análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz. *Estudos de Psicologia*, 6 (2), 133-142.
- Grandío, M. (2008). Series para ¿menores? La realidad que transmite la ficción. Análisis de "Los Simpsons". *Sphera Pública*, 8, 157-172. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/297/29713032011.pdf>
- Guarinos, V. (2009). Fenómenos televisivos «teenagers»: prototipias adolescentes en series vistas en España. *Comunicar*, 17 (33), 203-211. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2853/b1557426x.pdf?sequence=1>
- Guarinos, V., Gordillo, I., Ramírez, M., Jiménez-Varea, J., y Hermida, A. (2010). Masculinidades de ficción televisiva y retroalimentación online. Jóvenes y adolescentes en-red-ados fuera y dentro de Física o química y El internado. *II Congreso Internacional AE-IC*. Málaga: Asociación Española de Investigadores de la Comunicación (AEIC). Recuperado de: <http://www.aeic2010malaga.org/upload/ok/39.pdf>.
- Hall, B. (1973). *Value Clarification as Learning Process; a guidebook*. New York: Paulist Press.
- Hall, B. (1986). *The Genesis Effect: Personal and Organizational Transformations*. New York: Paulist Press.
- Hall, B. (1995). *Values Shift. A guide to personal and organizational transformation*. New York: Twin Lights Publishing.
- Hall, B. (December de 2000). El desarrollo de valores y las organizaciones que aprenden. En A.Villa, *Liderazgo y Organizaciones que aprenden* (págs. 27-53). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Hall, B., y Elexpuru, I. (2001). Valores y organizaciones que aprenden. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 18-23.
- Hall, B., Harari, O., Ledig, B., y Tondow, M. (1986). *Manual for the Hall-Tonna Inventory of Values*. New York: Paulist Press.

- Hall, S. (1980). Encoding-Decoding. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, y P. Willis, *Culture, Media, Language* (págs. 128-138). London: Hutchinson.
- Halman, L., y De Moor, R. (1994). Individualización y cambio de valores en Europa y Norteamérica. En J. Díez Nicolás, y R. Inglehart, *tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos* (págs. 29-62). Madrid: Fundesco.
- Hancox, R., Milne, B., y Poulton, R. (2005). Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 159, 614-618.
- Harwood, J. (1997). Viewing age: Lifespan identity and television viewing choices. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 41 (2), 203-213.
- Hechter, M. (1993). Value research in the social and behavioral science. En M. Hetcher, L. Nadel, y R. Michod, *The origin of values* (págs. 1-28). New York: Aldine.
- Heintz-Knowles, K. (2000). *Images of youth: A content analysis of adolescents in prime-time entertainment programming*. Washington, DC: Frameworks Institute.
- Herrera, D., y Lens, W. (2005). Perspectiva de tiempo futuro, valores, instrumentalidad y auto-concepto entre los adolescentes de las escuelas secundarias privadas y públicas y las universidades en Lima. *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, 1, 131-159.
- Hicks, L. (1970). Some properties of ipsative, normative and forced-choice normative measures. *Psychological Bulletin*, 74, 167-184.
- Hoffner, C. (1996). Children's Wishful Identification and Parasocial Interaction with Favorite Television Characters. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 40, 389-402.
- Hoffner, C., y Buchanan, M. (2005). Young adults wishful identification with televisión characters: the role of perceived similarity and character attributes. *Media Psychology*, 7, 325-351. Recuperado de http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/young_adult_s_wishful_identification_with_television_characters-_the_role_of_perceived_similarity_and_character_attributes.pdf.
- Hoffner, C., y Cantor, J. (1991). Perceiving and responding to mass media characters. En J. Bryant y D. Zillmann (eds.), *Responding to the screen: Reception and reaction processes* (págs. 63-103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Newbury Park, CA.: Sage.
- Horton, J., y Arquette, C. (2000). The role of television programming on secondary students self identity. *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*. New Orleans.

- Hovland, C. (1954). Effects of the mass media communication. En G. Lindzey, *Handbook of Social Psychology* (Vol. 2, págs. 1062-1103). Cambridge: Addison-Wesley.
- Hovland, C., Janis, I., y Kelley, H. (1953). *Communication and persuasion*. New Haven: Yale University Press.
- Huertas, A. (2002). *La audiencia investigada*. Barcelona: Gedisa.
- Huntemann, N., y Morgan, M. (2001). Mass Media and identity development. En D. Singer, y J. Singer, *Handbook of Children and the Media* (págs. 309-322). California: Sage.
- Igartua, J. (2007). *Persuasión narrativa. El papel de la identificación con los personajes a través de las culturas*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Igartua, J. (2009). Book problem: recepción de narraciones audiovisuales e identificación con los personajes. En M. Soto, *About audiovisual interactive entertainment. Proceedings iEnter: workshop on audiovisual interactive entertainment* (págs. 380-413). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Igartua, J. (2010). Identification with characters and narrative persuasion through fictional feature films. *Communications. The European Journal of Communication Research*, 35 (4), 347-373.
- Igartua, J., y Muñiz, C. (2008). Identificación con los personajes y disfrute ante largometrajes de ficción. Una investigación empírica. *Comunicación y Sociedad*, 21 (1), 25-52.
- Igartua, J., y Paéz, D. (1998). Fiabilidad y validez de una escala de empatía e identificación con los personajes. *Psicothema*, 10 (2), 423-436.
- Igartua, J., Acosta, T., y Frutos, F. (2009). Recepción e Impacto del Drama Cinematográfico: El papel de la identificación con los personajes y la empatía. *Global Media Journal Edición Iberoamericana*, 6 (11), 1-18.
- Imhoff, D., y Brussino, S. (2013). Estudio Exploratorio de las Características Psicométricas del Portrait Values Questionnaire en el Contexto de Córdoba - Argentina. *Revista Colombiana de Psicología*, 22 (1), 135-149.
- Inglehart, R. (1998). *Modernización y Postmodernización: El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: CIS.
- Inglehart, R., y Baker, W. (2000). Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values. *American Sociological Review*, 65 (1), 19-51.
- Inglehart, R., y Welzel, C. (2006). *Modernización, cambio cultural y democracia: La secuencia del desarrollo humano. Monografías*, 231. Madrid: CIS.
- INJUVE. (2005). *Informe 2004 Juventud en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- INJUVE. (2008). *Informe Juventud en España 2008*. Madrid: Ministerio de Igualdad-Instituto de la Juventud.

- INJUVE. (2012). *Informe Juventud en España 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2009). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Datos Europeos*. Madrid: INEbase.
- Iriondo, M. (2009). *Cambio de Valores en la Gestión de las Organizaciones: Efecto de una Intervención basada en el Modelo de la Ontología del Lenguaje*. San Sebastian: Universidad Pública del País Vasco.
- Jefatura del Estado (2010). Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual. BOE, 79.
- Johnson, J., Cohen, P., Kasen, S., y Brook, J. (2007). Extensive television viewing and the development of attention and learning difficulties during adolescence . *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 161, 480-486 .
- Katz, E., Blumler, J., y Gurevitch, M. (1974). Uses and gratifications research. *The public opinion quarterly*, 37 (4), 509-523.
- Kimmel, D., y Weiner, R. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Klapper, J. (1975). *The effects of mass communication*. Estados Unidos: Firc Press.
- Klukhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action. En T. Parsons y E.A. Shllds, *Toward a general theory of action* (págs. 388-433). Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Koerner, J. G. (1996). Congruency between nurses' values and job requirements: A call for integrity. *Holistic nursing practic*, 10 (2), 69-77.
- Krosnick, J., Narayan, A., y Hartl, S. (2003). Psychology Predictors of Heavy Television Viewing Among Preadolescent and Adolescents. *Basic and Applied Social Psychology*, 25 (2), 87-110. Recuperado de <https://pprg.stanford.edu/wp-content/uploads/2003-Psychosocial-predictors-of-heavy-television-viewing-among1.pdf>.
- Kuntsche, E., Pickett , W., Overpeck , M., Craig, W., Boyce , W., y Gaspar de Matos, M. (2006). Television viewing and forms of bullying among adolescents from eight countries. *Journal of Adolescent Health*, 39 (6), 908-915.
- Lacalle, C. (2013). *Jóvenes y ficción televisiva: Construcción de identidad y transmedialidad*. Barcelona: Editorial UOC.
- Lacalle, C. (2012). Género y edad en la recepción de la ficción televisiva. *Comunicar*, 20 (39), 111-118.
- Laswell, H. (1948). The structure and function of communication in society. En L.Bryson, *The communicarion of ideas* (págs. 37-51). Nueva York: Harper.

- Lauzen, M., Dozier, D., y Cleveland, E. (2006). Genre Matters: An Examination of Women Working Behind the Scenes and On-screen Portrayals in Reality and Scripted Prime-Time Programming. *Sex Roles*, 55, 445-455.
- Lauzen, M., Dozier, D., y Horan, N. (2008). Constructing gender stereotypes through social roles in prime-time television. *Journal of Broadcasting y Electronic Media*, 52 (2), 200-214.
- Lazarsfeld, P., y Berelson, B. (1960). *The effects of mass communication*. New York: The Free Press.
- Lazarsfeld, P., Berelson, B., y Gaudet, H. (1944). *The people's choice: How the voter makes up his mind in a presidential campaign*. New York: Columbia University Press.
- Leal, A. (2002). Narraciones audiovisuales y representaciones infantiles: los roles masculino y femenino. *Cultura y Educación*, 14 (3), 313-326.
- Lewish-Shaw, C. (2001). Measuring values in classroom teaching and learning. En D. Clarke, *Perspectives on practice and meaning in mathematics and science classrooms* (págs. 155-196). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lezcano, F., Abella, V., y Casado, R. (2012). Implicaciones de la teoría de valores humanos de Schwartz en la actividad educativa con adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60 (1), 1-10.
- Livingstone, S. (1998). *Making Sense of Television. The Psychology of Audience Interpretation* (2 ed.). London: Routledge.
- Livingstone, S. (2003). *Young People and New Media*. Londres: Sage.
- Livingstone, S., y Bovill, M. (2001). *Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study*. Mahwah, N.J., USA: Lawrence Erlbaum.
- Llinares, L. (2003). Las prioridades de valor en la adolescencia: Diferencias en función del sexo y la edad. *Informació Psicològica*, 81, 55-62.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342 (1), 83-101. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_05.pdf.
- López Vidales, N., González Conde, J., y Martín Pérez, M. (2011). *Transmisión de valores culturales en formatos de televisión destinados a los jóvenes*. Madrid: Observatorio del Ocio y el Entretenimiento Digital.
- López Vidales, N., Martín Pérez, M., y González Conde, J. (2011). Transmisión de valores culturales en formatos de televisión destinados a los jóvenes. *II Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*. 13-15 de Octubre, Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de http://www.ocendi.com/descargas/congreso_educacionDigital2011.pdf.

- López Vidales, N., y Gómez Rubio, L. (Octubre de 2012). Géneros, formatos y programas de televisión preferidos por los jóvenes. Análisis comparativo por Comunidades Autónomas. *Revista de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 10 (3), 258-283. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4102916.pdf.
- López, J., y Cuenca, F. (2005). Ficción televisiva y representación generacional: modelos de tercera edad en las series nacionales. *Comunicar*, 25, 231-236.
- López, N., González, P., y Medina de la Viña, E. (2011). Jóvenes y televisión en 2010. Un cambio de hábitos. *Zer*, 16 (30), 97-113. Recuperado de <http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer30-05-lopez.pdf>.
- López-Sánchez, C., Tur Viñes, V., y García del Castillo, J. (2010). Evaluación del protagonista-antagonista en los contenidos audiovisuales dirigidos a la infancia en cadenas de televisión españolas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 553-560. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81915723040>.
- Low, J., y Durkin, K. (1998). Structure and causal connections in children's on-line television narratives: What develops? *Cognitive Development*, 13, 201-225.
- Lozano, A., y Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (1), 109-129.
- Lozano, J.C. (2008). Consumo y apropiación de cine y TV extranjeros por audiencias en América Latina. *Comunicar*, 15 (30), 67-72.
- McCall, M.E. (2010). *Validation report for the Hall-Tonna Inventory of Values*. Saint Mary's College of California: Values Technology, Inc.
- Maestre Pérez, R. (2004). La televisión ha muerto ¡Viva la televisión! En M. (. Muro Munilla, *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica* (págs. 829-840). Logroño: Universidad de La Rioja, Fundación San Millán de la Cogolla. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/940505.pdf>.
- Marcos, M., Igartua, J., Frutos, F., y Barrios, I. (2014). La representación de los personajes inmigrantes en los programas de ficción. *Revista de Comunicación Vivat Academia* (127), 43-71. Recuperado de <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/566>.
- Mares, M. (2005). Positive Effects on children's social interaction: A metaanalysis. *Media Psychology*, 7 (3), 301-322.
- Marinello, R. (2004). Adolescentes y medios de comunicación: el papel de los pediatras. *MTA- Pediatría*, 25 (1), 5-15.
- Martín Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Revista de Cultura Pensar Iberoamericana*. Recuperado de: <http://www.campusoei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm>.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. México: Gustavo Gili Editores.

- Martín-Barbero, J. (1993). *Communication, Culture and Hegemony: from the Media to Mediation*. London: Sage.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Martín-Gutiérrez, I., Díaz-Pareja, E. y Aguaded, I. (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: la visión de España y Ecuador. *Chasqui*, 124, 42-47.
- Masanet, M., Medina-Bravo, P., y Ferrés, J. (2012). Representación mediática de la sexualidad en la ficción seriada dirigida a los jóvenes. Estudio de caso de Los Protegidos y Física o Química. *Revista Comunicación*, 10, 1537-1548.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Mastro, D., y Ortiz, M. (2008). A Content Analysis of Social Groups in Prime-Time Spanish-Language Television. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 52 (1), 101-118.
- McCombs, M., y Shaw, D. (1972). The Agenda-Setting Function of Mass Media. *The Public Opinion Quarterly*, 36, 176-187.
- McQuail, D. (1985). Sociology of Mass Communication. *Annual Review of Sociology*, 11, 93-111.
- Medina, L., Pinilla, E., y Acosta, F. (2006). *Los reality shows en Colombia y la construcción social de valores*. Bogotá: Comisión Nacional de Televisión CNTV.
- Medina, P., y Rodrigo, M. (2009). Análisis de la estructura narrativa del discurso amoroso en la ficción audiovisual. Estudio de caso: Los Serrano y Porca Misèria. *Zer*, 14 (27), 83-101.
- Medrano, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de los valores a través de las narraciones televisivas? *Revista de Educación*, 338, 245-270.
- Medrano, C. (2006). El poder educativo de la televisión. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1), 93-108.
- Medrano, C. (2008). ¿Qué valores perciben los adolescentes en sus programas preferidos de TV? *Revista Científica de Educomunicación*, XVI (31), 387-392.
- Medrano, C. (2008b). Televisión y educación: del entrenamiento al aprendizaje. *Teoría Educativa*, 20, 205-224.
- Medrano, C., y Aierbe, A. (2008). Valores y contextos de desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 53-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513104>.
- Medrano, C., y Aierbe, A. (2011). La televisión y los valores percibidos por los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 2 (1), 255-264. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen2/INFAD_010223_255-264.pdf.

- Medrano, C., y Martínez de Morentín, J. (2012). Socialización y televisión: Perfiles de adolescentes en un estudio transcultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 1 (1), 675-682.
- Medrano, C., y Palacios, S. (2006). ¿Es tan perjudicial la televisión que ven los jóvenes y adolescentes? *Revista de Psicodidáctica*, 11 (2), 189-206.
- Medrano, C., Aierbe, A., y Martínez de Morentín, J. (2011). Valores percibidos en el medio televisivo por adolescentes en contextos transculturales. *Comunicar*, XIX (37), 117-124. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-03>.
- Medrano, C., Aierbe, A., y Orejudo, S. (2009). El perfil de consumo televisivo en adolescentes: diferencias en función del sexo y y estereotipos sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 293-306.
- Medrano, C., Aierbe, A., y Orejudo, S. (2010). Television Viewing Profile and Values: Implications for Moral Education. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 57-76.
- Medrano, C., Aierbe, A., y Palacios, S. (2008). La dieta televisiva y los valores: un estudio realizado con adolescentes en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista española de pedagogía*, LXVI (239), 65-84.
- Medrano, C., Aierbe, A., y Palacios, S. (2010). El perfil de consumo televisivo en adolescentes, jóvenes y adultos: implicaciones para la educación. *Revista de Educación*, 352, 545-566. Recuperado de www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_24.pdf.
- Medrano, C., Cortés, A., y Palacios, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de Educación*, 342, 307-328. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re342/re342_15.pdf.
- Medrano, C., Cortés, A., y Palacios, S. (2009). Los valores personales y los valores percibidos en la televisión: un estudio con adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 12 (4), 55-66. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014941005.
- Medrano, C., Cortés, A., Aierbe, A., y Orejudo, S. (2010). Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de la televisión: diferencias evolutivas y de sexo. *Cultura y Educación*, 22 (1), 3-20.
- Medrano, C., Martínez de Morentín, J., y Aierbe, A. (2010). El sentido y significado de una Cátedra en Comunicación y Valores Educativos. En C. Medrano, y J. Martínez de Morentín, *Medios de comunicación, valores y educación* (págs. 19-38). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Medrano, C., Palacios, S., y Aierbe, A. (2006). Análisis multidimensional de la Escala de Dominios Televisivos. En F. Bacaicoa, J. De Dios, y A. Ámez, *Psicología del desarrollo y Desarrollo social* (págs. 541-550). Bilbao: Psicoex.

- Medrano, C., Palacios, S., y Aierbe, A. (2007). Hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: Un estudio realizado en el País Vasco. *Revista Latina de Comunicación Social*, 62, 13-27. Recuperado de http://www.revistalatinacs/200702Medrano_S_yotros.htm.
- Megías, E., y Elzo, J. (2006). *Jóvenes, valores y drogas*. Madrid: MSC-FAD-Caja Madrid.
- Méndiz, A. (2005). La juventud en la publicidad. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 104-115.
- Mestre, M., Frías, M., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260.
- Mestre, V., Samper, P., y Frias, D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
- Meyer, M.D. (2003). It's me. I'm it'. Defining Adolescent Sexual Identity through Relational Dialectics in Dawson's Creek. *Communication Quarterly*, 51 (3), 262-276.
- Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revised: a view after three decades. En L. Pervin, *Handbook of Personality: Theory and Research* (págs. 111-134). New York: Guilford.
- Molinar, M. (2008). *Evaluación de los valores de los estudiantes del programa de liderazgo para el desarrollo social (Tecnológico de Monterrey)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Montero, Y. (2005). Estudio empírico sobre el serial juvenil «Al salir de clase»: Sobre la transmisión de valores a los adolescentes. *Comunicar*, 13 (25), Recuperdo de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=25&articulo=25-2005-070>
- Montero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona: Gedisa.
- Morduchowicz, R. (2008). La relación de los jóvenes y las pantallas. En R. Morduchowicz, *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad* (págs. 47-68). Barcelona: Gedisa.
- Morgan, M. (2007). What do young people learn about the world from watching television? En S. Mazzarella, *20 Questions about youth and the media* (págs. 153-166). New York: Peter Lang Publishing.
- Morley, D. (1980). *The 'Nationwide' Audience: Structure and Decoding*. London: Televisión Monograh.
- Morley, D. (1997). La "recepción" de los trabajos sobre la recepción. Retorno al público de Nationwide. En D. Dayan, *En busca del público* (págs. 29-48). Barcelona: Gedisa.
- Morley, D. (2006). Unanswered questions in audience research. *The Communication Review*, 9 (2), 101-121. 10. doi: 1080/10714420600663286.

- Moyer-Gusé, E. (2008). Toward a theory of entertainment persuasion: Explaining the persuasive effects of entertainment-education messages. *Communication Theory*, 18 (3), 407- 425.
- Muir, S. (1993). Visual Argument for Social ends: Captain Planet and the integration of environmental values. *Annual Meeting of the Speech Communication Association*. Miami Beach, Florida.
- Naval, C., y Sádaba, R. (2005). Jóvenes y medios de comunicación. *Revista de Estudios de la Juventud*, 68, 9-18.
- Navarro-Abal, Y., y Climent-Rodríguez, J. (2014). El efecto socializador del medio televisivo en jóvenes. Influencia de las conductas de gestión del conflicto mostradas por personajes de series de ficción. *Área Abierta*, 14 (1), 26-42. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/download/44684/42151>.
- Newcomb, L. M. (2011). *Exploring the Application of the Hall-Tonna Inventory Values in Our Lives and Organizations*. Doctoral dissertation. California: St Mary's College of California.
- Núñez Ladavèze, L., y Pérez Ornia, J. (2006). Lo que los niños ven en la televisión. *Zer*, 20, 133-177.
- Núñez Ladevéze, L., y Pérez Ornia, J. (2002). Los gustos de la audiencia infantil y la producción televisiva. *REIS (Revista Española de Investigaciones Sociológicas)*, 99, 113-143. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/292145.pdf.
- Observatorio del Ocio y el Entretenimiento Digital (OCENDI). (2012). *Preferencia Juvenil en nuevos formatos de televisión. Tendencias de consumo en jóvenes de 14 a 25 años*. Madrid. Recuperado de <http://www.ocendi.com/estudios/consumo-tv-14-25/>.
- Olmos Miguelañez, S., Hernández Martín, A., Calvo Álvarez, I., y González Rodero, L. (2011). *Adolescencia y tiempo libre: análisis y propuestas educativas en Salamanca*. (J. Muñoz Rodríguez, Ed.) Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/8663/10656>.
- Orange. (2011). *A report into how European consumers (UK, France, Spain, Poland) are engaging with mobile media and tablets*. Recuperado de: <http://exposure2011.orangeadvertisingnetwork.es/pdf/orange-exposure-2011.pdf>
- Orozco Gómez, G. (1991). La mediación en juego: televisión, cultura y audiencias. *Comunicación y Sociedad*, 10-11, 107-128.
- Orozco Gómez, G. (1994). La recepción televisiva desde el modelo de los efectos de los medios. En G. Orozco Gómez, *Televidencia: perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*. (págs. 9-28). México, D.F.: Universidad Iberoamericana.

- Orozco Gómez, G. (1994). Recepción televisiva y mediaciones. La construcción de estrategias por la audiencia. En G. Orozco Gómez, *Televidencia: perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva* (págs. 69-88). México D.F: Universidad Iberoamericana.
- Orozco Gómez, G. (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid: La Torre.
- Orozco Gómez, G. (1997). Tendencias generales en la investigación de los medios. Un encuentro pendiente. *Comunicación y Sociedad*, 30, 101-125.
- Orozco Gómez, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Orozco Gómez, G. (2010). *Niños, maestros y pantallas. Televisión, audiencias y educación*. Guadalajara (México): Ediciones de la Noche.
- Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Paik, H., y Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. *Communication Research*, 21 (4), 516-546.
- Palacios, S., y Medrano, C. (2007). Elaboración y validación de la Escala de Dominios de Valores Televisivos (EDTV). *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 403-420. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/2833/283321923009.pdf.
- Parsons, T. E. (1951). *Toward a Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Parlamento Europeo. (2008). *El PE sugiere introducir una asignatura de «educación mediática» en las escuelas europeas*. Notas de Prensa. Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=es&type=IMPRESS&reference=20081216IPR44614>
- Pasquier, D. (1996). Teen Series' Reception: Television, Adolescent and Culture of Feelings. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 3 (3), 351-373.
- Pato, C. (2004). *Comportamento ecológico: Relações com valores pessoais e crenças ambientais*. Tesis doctoral. Universidad de Brasília.
- Pérez, R., y Torres, D. (2012). Representación de personajes, accesibilidad cognitiva y visionado televisivo en niños, niñas y adolescentes. *Global Media Journal México*, 9 (17), 18-29.
- Pérez Tornero, J. (2012). Un nuevo horizonte para la educación en medios. *Sphera Pública*, 12, 5-20.
- Pérez-Tornero, J. y Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pindado, J. (2003). *El papel de los medios de comunicación en la socialización de los adolescentes de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.

- Pindado, J. (2005). Lo ideal y lo real en TV: calidad, formatos y representación. *Comunicar*, 25, 101-108.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad. *Zer*, 21, 11-22. Recuperado de: www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer21-01-pindado.pdf.
- Poblete, M. (2000). *Estudio para la validación del Inventario HT-39*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Potter, W. (1990). Adolescents' perceptions of the Primary Values of Televisión Programming. *Journalism Quarterly*, 67, 843-853.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Journal of Online Education*, 5(3), 1-9.
- Raffa, J. (1983). Televisión: The Newest Moral Educator? *Phi Delta Kappan*, 65 (3), 214-215.
- Ramajo, N., Ferrer, I., Capdevila, A., Figueras, M., Gómez, L., y Jiménez, M. (2008). La presencia del adolescente en el prime time televisivo: objeto de interés en informativos, ficción y publicidad. *Sphera Pública*, 8, 191-211.
- Reigosa York, S. (2009). Televisión y adolescencia: Valores y aspiraciones académico-profesionales. *REOP*, 20 (2), 174-183.
- Rentería, L. M., Mena, A. E., Sarría, V., Gil, A., Rentería, T., Sandoval, R., y Londoño, N. E. (2003). *Influencia de la programación de televisión en la formación de valores, en jóvenes escolarizados entre 11 y 16 años, de los municipios de Quidbdo, Tado e Istmina*. Bogotá: Documento digitalizado, Comisión Nacional de Televisión CNTV.
- Retuerto Pastor, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22 (3), 323-339.
- Rice, F. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Rideout, V., Foehr, U., y Roberts, D. (2010). *Generation M2: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds*. California: Henry J. Kaiser Family Foundation. Recuperado de: <https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2010/01/mh012010presentl.pdf>.
- Rincón, O., y Estrella, M. (2001). *Televisión: Pantalla e identidad*. Quito, Ecuador: El Conejo.
- Rivadeneyra, R. (2011). Gender and race portrayals on Spanish-language television. *Sex Roles*, 65 (3-4), 208-222.
- Rivadeneyra, R., y Lebo, M. (2008). The association between television-viewing behaviors and adolescent dating role attitudes and behaviors. *Journal of Adolescence*, 31, 291-305.
- Rocher, G. (1985). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.

- Rodrigo Alsina, M. (2001). *Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Rodríguez Gutiérrez, M. (1994). La vivencia grupal en la adolescencia. En A. Aguirre Baztán, *Psicología de la adolescencia* (págs. 195-214). Barcelona: Marcombo.
- Rodríguez, A., Medrano, C., Aierbe, A., y Martínez de Morentín, J. (2013). Perfil de consumo televisivo y valores percibidos por los adolescentes: un estudio transcultural. *Revista de Educación*, 361, 513 - 538. Recuperado de: http://www.unav.edu/matrimonioyfamilia/observatorio/uploads/31165_Rodríguez_RE2013_Perfil.pdf.
- Rodríguez, E., y Ballesteros, J. (2013). *Crisis y contrato social. Los jóvenes en la sociedad del futuro*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud; Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Collier-Macmillan Ltd.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: Free Press.
- Ros, M. (2001). Valores, actitudes y comportamiento: una nueva visita a un tema clásico. En M. Ros, y V. Gouveia, *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (págs. 79-99). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ros, M., y Grad, H. (1991): El significado del valor trabajo relacionado a la experiencia ocupacional: una comparación de profesores de EGB y estudiantes de CAP, *Revista de Psicología Social*, 6, 181-208.
- Rubin, A., y Perse, E. (1987). Audience Activity and Soap Opera Involvement. *Human Communication Research*, 14 (2), 246-268.
- Ruiz, C., Conde, E., y Torres, E. (2005). Importance of facial physical attractiveness of audiovisual models in descriptions and preferences of children and adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 101, 229-243.
- Sahuquillo, 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.
- Sampedro, V. (1997). Audiencias y medios de comunicación: de los poderes posmodernos a las instituciones ruidosas. *Comunicación y cultura*, 1-2, 145-161.
- Sánchez de Horcajo, J. (1991). *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la Sociología de la Educación*. Madrid: Libertarias.
- Sánchez Pardo, L., Megías Quirós, I., y Rodríguez San Julián, E. (2004). *Jóvenes y publicidad, Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*. Madrid: FAD, INJUVE.

- Sánchez Rodríguez, A., Yagüe López, L., Gómez Becerra, I., y de Miguel Negredo, A. (2012). Aproximación al Estudio de los Valores en Estudiantes de Secundaria y Universidad. *Psicologia.com*, 16-25.
- Sandoval, M., y Ardilla, R. (2004). *Prácticas culturales en adolescentes, medios masivos de comunicación y diseño cultural*. Bogotá: Documento digitalizado, Comisión Nacional de Televisión CNTV.
- Schaffer, H. (1984). Parental control techniques in the context of socialization theory. En W. Doise, y A. Palmonari, *Social interaction in individual development* (págs. 65-77). Cambridge : Cambridge University Press.
- Scheler, M. (1941). Ética. Nuevo ensayo de Fundamentación de un personalismo ético. Madrid: Revista de Occidente.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. Zanna, y M. Zanna (Ed.), *Advances* (Vol. 25, págs. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19-45.
- Schwartz, S. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. *Questionnaire Package of the European Social Survey*, 259-290. Recuperado de: http://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ESS_core_questionnaire_human_values.pdf.
- Schwartz, S. (2005). Basic Human Values: Theory, Methods, and Applications. *Atti del Convegno "Il valore dei valori"*, (págs. 5-14). Catania-Enna.
- Schwartz, S. (2005b). Robustness and Fruitfulness of a Theory of Universals in Individual Human Values. En A. Tamayo, y J. Porto, *Valores e comportamento nas organizacoes (Values and Behavior in Organizations)* (págs. 56-95). Vozes, Brasil: Petrópolis.
- Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne:theorie, mesures et applications. (Basic Human Values: Theory, Methods, and Applications). *Revue française de sociologie*, 42, 249-288.
- Schwartz, S. (2009). Culture matters: National value cultures, sources and consequences. En R. Wyer, C. Chiu, y Y. Hong, *Understanding Culture: Theory, research and application* (págs. 127-150). New York: Psychology Press.
- Schwartz, S., y Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290.
- Schwartz, S., y Bilsky, W. (1987). Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550-562.

- Schwartz, S., y Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (5), 878-891.
- Schwartz, S., y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Schwartz, S., y Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (6), 1010-1028. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.1010>.
- Schwartz, S., y Sagiv, L. (1995). Identifying culture specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 92-116.
- Schwartz, S., Melech, G., Lehman, A., Burgess, S., Harris, M., y Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (5), 519-542.
- Serrano, G. (1984). Problemática psicosocial de los valores humanos. *Boletín de Psicología* (3), 9-46.
- Sevillano, M. L. (2004). *Evaluación de programas culturales-formativos de la televisión pública*. Madrid: Dykinson.
- Shannon, C., y Weaver, W. (1948). *The mathematical theory of information*. Illinois: Urbana: University of Illinois Press.
- Shrum, L., Lee, J., Burroughs, J., y Rindfleisch, A. (2011). An Online Process Model of Second-Order Cultivation Effects: How Television Cultivates Materialism and Its Consequences for Life Satisfaction. *Human Communication Research*, 37 (1), 34-57.
- Signorelli, N. (2001). Television's gender-role images and contribution to stereotyping. En D. Singer, J. Singer, y (eds.), *Handbook of children and the media* (págs. 341-358). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Signorielli, N. y Kahlenberg, S. (2001). Television's world of work in the nineties. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45 (1), 4,4-22.
- Silva, I. (2006). Aportaciones a los y a las profesionales que trabajan con adolescentes. Perspectiva intergeneracional, intercultural y de género. *Estudios de Juventud*, 73, 25-36.
- Silverstone, R. (1996). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Slater, M., Rouner, D., y Long, M. (2006). Television dramas and support for controversial public policies: effects and mechanism. *Journal of Communication*, 56, 235-252.
- Stanger, J. D. (1997). *Television in the Home. The 1997 Survey of Parents and Children*. Pennsylvania: Anneberg Public Center, University of Pennsylvania.

- Steenland, S. (1990). *La educación en la programación en las horas de mayor audiencia. Un análisis sobre las adolescentes en la televisión*. Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de la Mujer.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. United States of America: The McGraw-Hill Companies.
- Strassburguer, V., y Wilson, B. (2002). *Children, Adolescents, and the Media*. London: Sage.
- Tejerina-Arreal, M., García-Gómez, P., y García-Guardia, M. (2014). Estructura de valores personales en una muestra de adolescentes españoles. *Anales de Psicología*, 30 (2), 627-632.
- Thompson, J.B. (1998). *Los medios y la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Torres, E., Conde, E., y Ruiz, C. (2002). *Desarrollo humano en la sociedad audiovisual*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tous, A. (2009). Paleotelevisión, neotelevisión y metatelevisión en las series dramáticas estadounidenses. *Comunicar*, 17 (33), 175-183.
- Triandis, H. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51, 407-415.
- Tubella, I., Tabernero, C., y Dwyer, V. (2008). *Internet y televisión: la guerra de las pantallas*. Barcelona: Ariel.
- Turner, J. R. (1993). Interpersonal and psychological predictors of parasocial interaction with different television performers. *Communication Quarterly*, 41, 443-453.
- Ugalde, L. (2015). *La percepción de valores en personajes televisivos y los hábitos televisivos en adolescentes: un estudio transcultural*. Donostia-San Sebastián: Universidad Pública del País Vasco (UPV-EHU).
- Ugalde, L., Medrano, C., y Aierbe, A. (2012). Identificación con personajes cinematográficos discapacitados y valores percibidos: una investigación experimental con universitarios. *Zer. Revista de Estudios de comunicación*, 17, 187 - 208. Recuperado de <http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer32-11-ugalde.pdf>.
- UNESCO (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Grünwald. Recuperado de: www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_S.PDF UNESCO (1999).
- UNESCO (2005). *Manifiesto de Alejandría. La Alfabetización Informacional y el Aprendizaje de por vida*. Biblioteca Alejandrina, Alejandría.
- UNESCO (2007). *Agenda de París o 12 Recomendaciones para la Educación en Medios*. París. Recuperado de: www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Urra, J., Clemente, M., y Vidal, M. (2000). *Televisión: Impacto en la infancia*. Madrid: Siglo XXI.
- Vander Zanden, J. (1986). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós.
- Vera Martínez, J. (2001). Procedimientos escalares para la medición de valores. En M. Ros, y V. Gouveia, *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. (págs. 129-171). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vera Martínez, J. (2005). Medios de comunicación y socialización juvenil. *Revista de Juventud*, 68, 19-31.
- Vera, J. y Martínez, C. (1994). Preferencias de valores en relación con los prejuicios a exogrupos. *Anales de Psicología*, 10, 29-40.
- Vera, J., Martín, M., y Fuentes, Y. (2003). Los valores personales y la participación de estudiantes de Psicopedagogía en organizaciones de voluntariado. *Revista de Psicología Social y Aplicada*, 13 (3), 61-90.
- Villa, A., y Elexpuru, I. (1994). *Cambio de valores en jóvenes drogodependientes. Informe de la primera parte de la Investigación*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, Instituto Deusto de Drogodependencias, Gobierno Vasco.
- Von Feilitzen, C. (2004). *Young People, Soap Operas and Reality TV*. Göteborg: Göteborg University.
- Walzer, A. (2008). Televisión y menores: Análisis de flujos de programación y de recepción. Estudio comparado: 2003- 2007. *Zer*, 24, 53-76. Recuperado de: <http://www.ehu.es/zer/zer24/zer24-walzer.htm>.
- Williams, R. (1968). Values. En E. Sills, *International Encyclopaedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan.
- Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Barcelona: Paidós.
- Yagüe López, L., Sánchez Rodríguez, A., de Miguel Negredo, A., y Gómez Becerra, I. (2013). Sexo y cohorte como fuentes de diferenciación en valores en la sociedad postmoderna. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13, 243-253.
- Yániz, C., & Villardón, L. (2011). *La Autogestión del aprendizaje y la autonomía e iniciativa personal*. Univest 2011. Girona, España. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3759/260.pdf?sequence=1>

ANEXOS

Anexo 1. Definición de los 125 valores del modelo HT

LOS 125 VALORES DEL MODELO HALL-TONNA Fuente: Traducción al español de Elexpuru, I. (1995). ICE-Universidad de Deusto.	
VALOR	DEFINICIÓN
Adaptabilidad /Flexibilidad	Ajustarse con agilidad a condiciones y situaciones cambiantes.
Administración/Control	Administrar adecuadamente los recursos de que se dispone.
Afecto físico	Expresar físicamente el cariño, manifestando amistad, lealtad respeto.
Afirmación social	Recibir el apoyo y el refrendo de los compañeros necesario para crecer como persona y tener éxito.
Amistad/Pertenecer	Contar con un grupo de personas con el cual uno puede compartir experiencias del día a día.
Apoyo semejantes	Contar con compañeros, que le apoyen a uno tanto en los momentos de alegría como en los de dificultad.
Armonía global	Conocer la relación entre las necesidades humanas y el equilibrio ecológico, y promover cambios que favorezcan la interdependencia de pueblos y naciones, la igualdad y la creatividad.
Arte/Belleza	Experimentar el placer espiritual y emocional que proporciona la estética en el arte y en la naturaleza.
Artesanía/Arte/Oficio	Desarrollar destrezas manuales para realizar objetivos útiles y/o bellos y modificar o embellecer el entorno creado por el hombre.
Asombro/Curiosidad	Sensación de maravilla y asombro ante el mundo físico, asociado a un deseo de aprender de él y explorarlo personalmente.
Asombro/Destino	Sentir asombro y temor ante la abrumadora grandeza y poder de la naturaleza.
Autoafirmación /Franqueza	Expresar con valentía los propios pensamientos, sentimientos y acciones.
Autoestima	Sentirse y saberse valorado por aquellos a quienes uno respeta y estima.
Autopreservación	Hacer lo necesario para protegerse del daño físico.
Autoridad /Honestidad	Experimentar la integración personal de pensamientos y sentimientos y ser capaz de expresarlo de una manera directa y objetiva.
Búsqueda/Significado/Esperanza	Buscar y descubrir la propia individualidad y el sentido de la propia existencia.
Calidad/Evaluación	Apreciar la autoevaluación y estar abierto a la evaluación de los demás como algo necesario para el autoconocimiento, el crecimiento personal, y la mejora del servicio a los demás.
Colaboración	Cooperar con otras personas, compartiendo responsabilidades.
Comida/Calor/Vivienda	Asegurar la satisfacción de necesidades básicas como comida y vivienda.
Compartir/Escuchar/Confiar	Escuchar los pensamientos y sentimientos de otra persona y expresar los propios en un clima de mutua confianza en la honestidad de cada uno.
Competencia /Confianza	Tener seguridad en las propias destrezas para realizar una contribución positiva en el trabajo.
Competitividad	Tener afán de superarse y de dar lo mejor de uno mismo en la profesión o en un área determinada.
Complementariedad	Tener capacidad para trabajar en equipo de manera que el conjunto de las habilidades se complementen, apoyen y enriquezcan mutuamente.
Comunicación /Información	Trasmitir e intercambiar ideas y datos entre la familia y amigos.
Comunidad/Apoyo	Crear grupos de apoyo entre iguales con el objetivo de mejorar la calidad del trabajo y la interacción humana basada en valores comunes
Comunidad personalista	Comprometerse con un grupo para potenciar tanto la creatividad propia, como la cooperación entre sus miembros.

Congruencia	Expresar sentimientos y pensamientos de manera que lo que uno siente internamente sea lo mismo que lo que comunica externamente.
Conocimiento /Intuición	Búsqueda del conocimiento a través de la investigación sistemática y la intuición para obtener una mejor comprensión de la realidad.
Construcción/Orden nuevo	Desarrollar nuevas instituciones o mejorar las existentes, de manera que favorezca la calidad de vida de sus miembros y beneficien a la sociedad en general.
Contemplación	Desarrollar la disciplina personal y practicar la meditación, que prepara para la intimidad.
Control/Orden /Disciplina	Tener pautas que permitan comportarse de acuerdo con las normas establecidas.
Corporación/Gestión	Mejorar la eficacia de la institución, su organización y gestión, asegurando el uso adecuado de los recursos económicos y humanos con el fin de mejorar la calidad de vida de sus miembros y beneficiar a la sociedad.
Cortesía/Hospitalidad	Ser acogedor y tratar a los demás con educación y respeto.
Creatividad	Desarrollar y expresar nuevas ideas y convertirlas en realidades prácticas e innovadoras.
Crecimiento /Expansión	Capacitar a la institución para que crezca mediante estrategias de desarrollo adecuadas.
Creencias/Filosofía	Adherirse a un sistema de creencias, conjunto de principios o filosofía establecida que guíen tu vida y tus acciones.
Cuidar/Criar	Recibir apoyo y apoyar física y emocionalmente a la familia y amigos.
Deber/Obligación	Seguir las costumbres y normas establecidas con respeto a los compañeros y con un sentido de responsabilidad hacia los códigos institucionales.
Decisión/Iniciativa	Poner en marcha proyectos y actividades sin necesidad de presiones externas.
Deleite físico	El placer de experimentar a través de todos los sentidos del cuerpo.
Derechos humanos	Comprometerse con todos los recursos que uno tiene (talento, educación, formación) para asegurar los derechos básicos (comida, vivienda, empleo, salud y educación) de cada persona en el mundo.
Derechos/Respeto	Reconocer y respetar la valía y las propiedades de los demás, como espero que otros reconozcan y respeten las mías.
Desarrollo personal/ Profesional	Experimentar y expresar la totalidad del propio ser en su dimensión espiritual, física y mental.
Destreza /Coordinación	Coordinar las capacidades mentales y físicas para desarrollar destrezas instrumentales.
Dignidad humana	Apoyar el derecho de todo ser humano a ser respetado y tener cubiertas sus necesidades básicas, de manera que pueda desarrollar plenamente su potencial.
Discernimiento	Favorecer el que un grupo o institución pueda llegar a tomar decisiones consensuadas referentes a la planificación a largo plazo a través de la franqueza, la reflexión y la interacción honesta.
Diseño/Forma /Orden	Crear un entorno que combine el diseño con la tecnología necesaria para favorecer y mejorar el aprendizaje.
Distanciamiento /Soledad	Practicar el distanciamiento de la realidad cotidiana, mediante el desarrollo de un equilibrio adecuado entre trabajo y ocio. Esto permitirá mejorar la calidad de vida, separarse del estrés diario y favorecerá la toma de decisiones en un entorno complejo.
Diversión/Recreo	Disfrutar de un pasatiempo o diversión que nos aleje de la ansiedad de la vida diaria y que produzca un descanso reparador.
Economía/Beneficios	Asegurar los beneficios económicos para sentirse seguro y respetado, estableciendo una base sólida para el futuro.
Economía/Éxito	Gestionar eficazmente los recursos para obtener resultados económicos prósperos que beneficien a la organización y a todos sus miembros.
Ecoridad	Hacer que la institución contribuya al equilibrio ecológico global mediante tecnología creativa y el apoyo económico.
Educación/ Certificación	Completar un programa de educación formal y recibir la documentación que lo acredite.

Educación/Conocimientos	Disfrutar del aprendizaje en sí mismo y por estar informado mediante la búsqueda comprensiva a través de diferentes fuentes.
Eficacia/Planificación	Diseñar objetivos y actuaciones que sean las más eficaces y las menos costosas, con el propósito de mejorar la calidad, la rentabilidad y el servicio en la organización.
Empatía	Reflejar y aceptar los sentimientos y formas de ser de otras personas mediante una presencia de calidad de manera que se vean a sí mismos con mayor claridad, incluso sin que medien las palabras.
Equidad/Derechos	Defender desde el punto de vista moral y ético, la igualdad legal y social de todas las personas.
Equilibrio	Mantener un entorno social pacífico, apaciguando desacuerdos y evitando conflictos.
Ética/Responsabilidad	Actuar de acuerdo con los propios principios morales incluso cuando uno se siente presionado a hacer otra cosa.
Expresividad/Libertad	Compartir sentimientos e ideas, abierta y espontáneamente de forma que los otros se sientan libres de hacer lo mismo.
Familia/Pertenecer	Dedicar tiempo de calidad a y sentirse apoyado por las personas con las que tenemos los primeros y principales lazos de relación y aceptación.
Fantasía/Imaginación	Representarse en la mente imágenes sobre uno mismo y sobre la realidad para visualizar el futuro de una manera diferente.
Fe/Riesgo/Visión	Comprometerse con los valores que se consideran fundamentales incluso arriesgando la propia imagen y la posición personal.
Funcionamiento físico	Cuidarse para poder funcionar bien físicamente.
Generosidad/Compasión	Ser consciente de las necesidades y limitaciones de los demás y compartir las cualidades y destrezas propias para ayudarles sin esperar nada a cambio.
Gestión	Dirigir y controlar los asuntos personales, de acuerdo con la propia filosofía y creencias.
Honra	Honar y respetar a aquellos que ostentan la autoridad.
Igualdad/Liberación	Experimentar que uno tiene el mismo valor y derechos que los demás. Es la conciencia crítica del valor del ser humano.
Independencia	Pensar y actuar por sí mismo sin estar sujeto a las demandas de la autoridad o a presiones externas.
Innovación/Progreso	Ser pionero y ejercer un liderazgo a través de ideas novedosas y creativas.
Integración/Totalidad	Desarrollar la capacidad interna de organizar la personalidad (mente y cuerpo) coordinada y armónicamente.
Interdependencia	Reconocer y actuar con la conciencia de que la cooperación personal e interinstitucional es preferible a la toma de decisiones individual.
Interés en uno mismo/Control	Controlar los propios sentimientos e intereses para poder sobrevivir.
Intimidad	Compartir las fantasías, realidades, pensamientos y sentimientos más profundos, mutua, libre y regularmente con otra persona.
Intimidad/Soledad	Experimentar la armonía interna que resulta de la combinación de la práctica de la meditación, la aceptación del otro y la apertura mutua. Conduce a una experiencia espiritual que lleva a nuevos niveles de significado y conocimiento de la verdad.
Investigación	Observar e investigar sistemáticamente la realidad, con el propósito de llegar a nuevos conocimientos.
Jerarquía/Orden	Establecer un orden jerárquico basado en criterios sobre lo bueno y apropiado para la organización, referentes tanto a las personas como a las tareas.
Justicia mundial	Impulsar la colaboración interinstitucional y gubernamental que ayude a proporcionar la forma de cubrir las necesidades básicas de los menos favorecidos en el mundo, como compromiso con el hecho de que todas las personas tienen el mismo valor, pero dones y habilidades diferentes que aportar a la sociedad.
Justicia/Orden social	Emprender actuaciones concretas para abordar, confrontar y corregir condiciones de desigualdad y opresión humana, con el fin de hacer presente y real el hecho de que todo ser humano tiene el mismo valor.

Lealtad/Fidelidad	Respetar las promesas y cumplir con las obligaciones hacia la autoridad y las personas cercanas.
Ley/Guía	Considerar los principios y normativas de la autoridad como un medio para crear nuestro propio criterio y conciencia moral.
Ley/Regla	Dirigir la vida y la conducta de acuerdo con las reglas establecidas por el sistema legal.
Limitación/Aceptación	Reconocer y aceptar nuestras limitaciones y potencialidades utilizando la capacidad de autocrítica. Implica conocer la realidad objetiva de que todas las personas tienen potencialidades y limitaciones.
Limitación/Desarrollo	Reconocer que para desarrollar el talento hay que conocer las propias limitaciones. Implica la actitud de afrontar con sentido del humor las propias imperfecciones y aprender de los propios errores.
Logro/Éxito	Conseguir algo digno de reconocimiento (proyectos, actuaciones).
Macroeconomía	Dirigir y administrar el uso de los recursos económicos dentro de y entre las instituciones para crear un orden económico mundial más estable y equitativo.
Misión/Objetivos	Establecer objetivos institucionales y planificaciones a largo plazo, considerando las necesidades de la organización y la responsabilidad hacia la sociedad.
Obediencia	Cumplir con las obligaciones morales y legales establecidas por las figuras de autoridad.
Obediencia mutua	Responsabilizarse tanto de establecer un conjunto común de normas y reglas de funcionamiento, como de cumplirlas dentro de un grupo.
Ocio	Comprometerse en actividades de tiempo libre que permitan distanciarse del trabajo y estimulen la creatividad. Exigen tanta atención y destrezas como las que requiere el trabajo.
Palabra	Comunicar verdades universales con tal claridad que el que escucha se haga consciente de sus limitaciones y experimente un nuevo sentido de sí mismo.
Patriotismo/Estima	Sentir orgullo del propio país.
Perseverancia/Paciencia	Soportar experiencias o situaciones difíciles y dolorosas o cambios repentinos y frustrantes con serenidad y perseverancia.
Pertenencia/Institución	Estar orgulloso de pertenecer y trabajar como parte integrante de la institución.
Placer sensorial	Satisfacer los deseos sensuales y experimentar la propia identidad sexual.
Presencia	Tener capacidad de estar con otra persona de manera que le permita a ésta reflexionar sobre sí misma, conscientemente y con claridad. Proviene de un conocimiento interno tan contagioso que invita a la otra persona a alcanzar el mismo estado.
Prestigio/Imagen	Ofrecer una imagen que refleje el éxito y el logro para ganarse la estima de los demás.
Prestigio/Poder	Poseer propiedades, capacidad de decisión y destrezas que den un sentido de autoridad personal.
Productividad	Llevar a cabo tareas, actividades y proyectos que cumplan con las metas y expectativas establecidas externamente.
Propiedad/Control	Adquirir propiedades para garantizar la seguridad y cubrir las necesidades básicas (físicas y emocionales).
Racionalidad	Pensar con lógica y ejercitar la razón antes que la emoción.
Regla/Responsabilidad	Explicar y justificar el propio comportamiento de acuerdo con los códigos de conducta establecidos.
Relajación	Alejamiento del trabajo físico o mental que reduce el estrés como medio para desarrollar lo mejor de uno mismo.
Responsabilidad	Ser personalmente responsable de la propia vida y de la familia.
Responsabilidad compartida	Mantener un equilibrio recíproco en tareas y cometidos con los demás, de tal forma que cada uno pueda responder de su propia área de responsabilidad.
Rito/Comunicación	Utilizar el ritual, los símbolos y las artes como un medio de comunicación, para elevar la conciencia de la realidad y de lo trascendente.

Salud/Bienestar	Estar comprometido con prácticas de salud preventivas, y tener conciencia de las necesidades físicas y emocionales con el fin de favorecer los sentimientos positivos sobre uno mismo.
Seguridad	Encontrar un lugar seguro o una relación en la que uno se sienta protegido y esté libre de ansiedad y preocupaciones.
Ser querido	Recibir y sentir el afecto de los que nos rodean.
Ser uno mismo	Ser sincero con uno mismo y con los demás, siendo consciente de las propias posibilidades y limitaciones y teniendo la capacidad de actuar independientemente o cooperativamente cuando sea necesario.
Servicio/Vocación	Utilizar las propias cualidades y destrezas para realizar una contribución significativa a la sociedad, a través del trabajo.
Simplicidad/Juego	Ser capaz de distanciarse de la visión pragmática y desarrollar una actitud lúdica (relajada, abierta) que permita ver la sencillez en la complejidad.
Sinergia	Experimentar la energía que proporciona el que los resultados de un grupo sean superiores a la suma de las habilidades individuales de sus miembros.
Síntesis creadora (o creativa)	Tomar ideas complejas de diferentes fuentes y convertirlas en realidades concretas y prácticas que mejoren la sociedad.
Supervivencia	Poner los medios para evitar el daño personal y la pérdida haciendo lo necesario para protegerse en circunstancias adversas.
Tecnología	Desarrollar medios tecnológicos útiles y prácticos que mejoren la calidad de vida.
Tecnología/Ciencia	Comprender el mundo físico y natural y utilizar ese conocimiento en aplicaciones prácticas.
Territorio/Seguridad	Defender las propiedades y bienes materiales.
Trabajo/Labor	Tener el derecho y los medios para desarrollar una actividad que permita unas condiciones de vida suficientes para uno mismo y para su familia.
Tradición	Reconocer la importancia de los ritos y costumbres en la historia familiar, religiosa y nacional para enriquecer el significado de la vida.
Transcendencia /Soledad	Ejercitar la disciplina y el distanciamiento espirituales para poder experimentar una perspectiva global sobre la vida y sobre la propia misión.
Unidad/Diversidad	Reconocer y aceptar el enriquecimiento que supone el contar con diferentes puntos de vista y opiniones.
Unidad/Uniformidad	Potenciar la armonía y el acuerdo en una institución para lograr eficacia, orden, lealtad y conformidad con las normas establecidas.
Verdad/Sabiduría	Buscar y descubrir la verdad por encima de cualquier otra actividad. Esto dará como resultado el conocimiento profundo de las realidades objetivas y subjetivas, que converge en la capacidad de comprender a las personas, los sistemas y su interrelación.
Visión profética	Tener la habilidad de comunicar de forma lúcida la realidad sobre la justicia mundial y los derechos humanos, de modo que los demás amplíen su conciencia personal y adquieran una nueva perspectiva sobre sí mismos y sobre las necesidades de los demás.

Anexo 2. Mapa de valores Hall-Tonna

FASES Visión del mundo	FASE I SUPERVIVENCIA		FASE II PERTENENCIA		FASE III AUTOINICIATIVA		FASE IV INTERDEPENDENCIA	
	El mundo es un misterio sobre el cual no tengo control.		El mundo es un problema que debo resolver.		El mundo es un proyecto en el que quiero participar.		El mundo es un misterio por el que nos preocupamos de manera global.	
Etapas	1: Supervivencia	2: Seguridad	3: Familia	4: Institución	5: Vocación	6. Nuevo Orden	7. Sabiduría	8. Orden Mundial
	Metas Interés en uno mismo/ Control Autopreservación Asombro/ Destino Medios Comida/ Calor / Vivienda Funcionamiento físico Supervivencia	Metas Deleite físico Seguridad Medios Afecto Físico Economía/ Beneficios Asombro/ Curiosidad Placer Sensorial Propiedad / Control Territorio / Seguridad	Metas Autoestima Familia / Pertenecer Fantasía/ Imaginación Medios Afirmación Social Amistad/ Pertenecer Apoyo /Semejantes Control/ Orden/ Disciplina Cortesía/ Hospitalidad Cuidar / Criar Derechos/ Respeto Destreza / Coordinación Equilibrio Obediencia Perseverancia / Paciencia Prestigio / Imagen Ser Querido Tradición	Metas Competencia/ Confianza Creencia / Filosofía Diversión/ Recreo Trabajo / Labor Medios Administración/ Control Artesanía/ Arte/ Oficio Competitividad Comunicación / Información Deber/ Obligación Diseño / Forma/ Orden Economía/ Éxito Educación/ Certificación Eficacia/ Planificación Gestión Honra Jerarquía/ Orden Lealtad/ Fidelidad Ley / Regla Logro/ Éxito Patriotismo/ Estima Pertenencia/ Institución Productividad Prestigio/ Poder Racionalidad Regla/ Responsabilidad Responsabilidad Tecnología/ Ciencia Unidad/ Uniformidad	Metas Desarrollo personal/ profesional Igualdad/ Liberación Integración/ Totalidad Servicio/ Vocación Medios Adaptabilidad/ Flexibilidad Autoafirmación Autoridad/ Honestidad Búsqueda/ Significado/ Esperanza Calidad/ Evaluación Compartir/ Escuchar/ Confiar Congruencia Decisión/ Iniciativa Empatía Equidad/ Derechos Expresividad/ Libertad Generosidad/ Compasión Independencia Ley / Guía Limitación/ Aceptación Obediencia Mutua Relajación Salud/ Bienestar	Metas Arte/ Belleza Conocimiento/ Intuición Construcción/ Orden Nuevo Contemplación Dignidad Humana Fe/ Riesgo/ Visión Presencia Ser uno mismo Medios Colaboración Comunidad/ Apoyo Complementariedad Corporación/ Gestión Crecimiento/ Expansión Creatividad Educación/ Conocimientos Ética/ Responsabilidad Discernimiento Distanciamiento/ Soledad Innovación/ Progreso Intimidad Investigación Justicia/ Orden Social Limitación/ Desarrollo Misión/ Objetivos Ocio Responsabilidad compartida Rito/ Comunicación Simplicidad/ Juego Unidad/ Diversidad	Metas Intimidad / Soledad Verdad/ Sabiduría Medios Comunidad / Personalista Interdependencia Visión profética Sinergia Síntesis creadora Transcendencia / Soledad	Metas Armonía Global Ecoridad Palabra Medios Derechos Humanos Justicia Mundial Macroeconomía Tecnología
Estilo de liderazgo	AUTOCRÁTICO Autócrata que oprime a los seguidores quienes son totalmente dependientes.	BENEVOLENTE Benevolente paternalista con seguidores que son dependientes y obedientes.	GESTOR Gestor eficiente con seguidores que son fieles y leales a la organización.	FACILITADOR Clarifica, apoya y escucha a los seguidores, que también clarifican, apoyan y escuchan.	COLABORADOR Facilitador, productivo, creador, con la participación de los compañeros.	SIRVIENTE Administrador interdependiente con participación colegiada.	VISIONARIO Liberador, con una estructura global de compañeros con visión.	

Anexo 3. Informes de valores HT

Informe	Información que aporta	
1. Agrupaciones de valores	Los valores se agrupan en tres categorías: valores de base, valores centrales y valores de visión o futuro. Este informe agrupa los valores en base a dichas categorías y en base a al orden en el que han sido elegidos, diferenciando entre los valores meta y los valores medio. Los valores base son aquellos de los que el sujeto es más consciente, y si presentan dificultades (ausencia, escasa presencia y/o frecuencia) pueden actuar como resistencias al crecimiento personal. Este informe es una propuesta de reflexión que permite trabajar sobre los valores elegidos en cada una de las tres áreas en base a sus definiciones.	PARTE 1 Reflexión sobre los valores y las conductas
2. Valores seleccionados	Este informe proporciona la lista de todos los valores seleccionados por el sujeto en dos columnas correspondientes a los valores meta y los valores medio, atendiendo a la etapa a la que pertenecen y al número de veces que ha sido elegido. De este modo, ordena los valores en base a las veces que han sido elegidos, proporcionando una visión conjunta de las prioridades de valores del sujeto.	
3. Mapa de Etapas	Este informe se relaciona con el anterior, trasladando la disposición de los valores en dos columnas al mapa de desarrollo del modelo, reflejando así la distribución de las prioridades a lo largo de las ocho etapas del mismo.	
4. Dinámica central del desarrollo	Este informe contiene información sobre: dinámica central de desarrollo, visión del mundo, estilo de dirección, orientación ética, conducta en los momentos de estrés y preguntas de reflexión sobre el crecimiento, todo ello en relación con los valores del área central.	
5. Recorridos del crecimiento	Esta propuesta de reflexión permite profundizar en las aplicaciones de los informes 2 y 3, de modo que el sujeto puede observar sus prioridades en el mapa y poner a dialogar medios y meta para caminar en la dirección deseada. Este informe se compone de dos partes: 1) <i>Recorrido del crecimiento seleccionado</i> , proporciona un encadenado de valores metas y medios que responde a las prioridades del sujeto, y 2) <i>Recorrido del crecimiento ajustado</i> , se ofrece una alternativa cuando el recorrido por las prioridades del sujeto resulta imposible.	PARTE Propuestas para trabajar
6. Enunciado de visión personal	Se trata de una propuesta de reflexión que engloba el proceso iniciado en la primera parte y que describe la aportación que el sujeto puede hacer con sus valores. En este punto, cobran especial relevancia los valores centrales como posibilitadores al permitir conectar los valores de base con los valores de futuro.	

7. Mapa e Informe de destrezas	El Mapa de destrezas refleja aquellos valores medio de etapas contiguas que constituyen un recorrido de destrezas. El Informe recoge los valores de ese recorrido con la descripción de las destrezas correspondientes a cada uno, en el orden en el que deben de ser revisados. De este modo, se trata de realizar una revisión del mapa <i>Recorrido de destrezas</i> , leyendo ejemplos de destrezas en el documento <i>Informe de destrezas</i> . El sujeto, con su propio criterio y palabras, puede elaborar un listado con destrezas concretas para cada valor medio señalado en su recorrido de valores.	Anexo 4. Indicadores del Cuestionario CH-TV 0.2 incluidos en el estudio CUESTIONARIO DE HÁBITOS TELEVISIVOS CH-TV 0.2 A continuación, se te presentan una serie de preguntas sobre tus hábitos televisivos: 1. ¿Cuántas horas ves al día la televisión de lunes a viernes? 0.. ..1.. ..2.. ..3.. ..4.. ..5.. ..6.. ..Más:(concreta) 2. ¿Cuántas horas ves al día la televisión los sábados y domingos?
8. Tablas de orientación	Este informe contiene cuatro tablas con distintos porcentajes: <i>Agrupaciones de valores</i> (base, central y futuro), <i>Destrezas</i> (Instrumentales, Interpersonales, Imaginativas y de Sistema), <i>Tiempo</i> (Trabajo, Mantenimiento, Diversión y Ocio creativo) y <i>Orientación vocacional</i> (Servicio, Visión profética, Institucional/Comunitaria y Pacto/Legal). Estas tablas constan de dos columnas, la primera indica la categoría que se está midiendo y la segunda, el porcentaje correspondiente a los valores de esa categoría seleccionados por el sujeto (el número de valores seleccionados entre el número total de posible valores de la misma categoría).	
9. Plan de acción	Se trata de una nueva propuesta de reflexión que se apoya en toda la información que el sujeto ha ido trabajando en los informes anteriores. Se expone un plan de acción basado en valores y destrezas prioritarias, prestando especial atención a las necesidades básicas e integrando la perspectiva de futuro que permitirá al sujeto hacer más eficaz y satisfactorio el momento presente. Para llevar a cabo el plan es necesario que este sea específico, observable y que se pueda contar a otros, concretando al máximo posible todos los detalles.	

0..|..1..|..2..|..3..|..4..|..5..|..6..|..Más:**(concreta)**

3.- En relación a mi personaje favorito de un serial televisivo...

	Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Intento ver las cosas desde su punto de vista	☐	☐	☐	☐	☐
Me preocupo por lo que le ocurre	☐	☐	☐	☐	☐

Yo también vivo sus emociones	☐	☐	☐	☐	☐
Me gustaría ser como él/ella	☐	☐	☐	☐	☐

4. Mi personaje de TV favorito, me gusta por...

	Totalmente en contra	Bastante en contra	Un poco en contra	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Por su atractivo físico	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Por su inteligencia	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Por tener humor y ser agradable	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Por su forma de ser	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Por su trabajo	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Por ser rebelde	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Anexo 5. Plantilla de redacción

REDACCIÓN PERSONAL: PERSONAJES TELEVISIVOS Y VALORES

Género

M	H

 Edad

 años Código

El personaje de ficción seriada que más me gusta es: y pertenece a la serie de televisión:.....

Ahora debes señalar cuáles son las razones que te han llevado a elegir este personaje como tu favorito y por qué te gusta. No se trata de describir el personaje, sino de argumentar la elección de tu personaje favorito. La extensión mínima del texto debe ser de una página, a partir de ahí puedes extenderte cuanto creas conveniente.

IDAZLAN PERTSONALA: TELEBISTA PERTSONAIK ETA BALOREAK

Generoa

E	G

 Adina

		urte

 Kodea

Telesail baten parte hartzen duen nire pertsonaiarik gustukoena honako hau da:

eta honako telesaioan hartzen du parte:

Orain, telebista pertsonai hau zure gustukoena bezala aukeratzera eraman zaituzten arrazoiak seinalatu behar dituzu eta baita zergatik gustatzen zaizun ere. Helburua ez da pertsonaia deskribatzea, baizik era zure pertsonai gogokoenaren aukera argudiatzea. Testuaren luzapena orrialde batekoa izan behar du, hortik aurrera egokitze jotzen duzun bezain beste luzatu zaitezke.

[illegible]

Anexo 6. Cuestionario de Valores Televisivos Val-TV 0.2

Versión en castellano

VALORES Y TELEVISIÓN

Val-TV 0.2

Valores y televisión

Val-TV 0.2

Género Edad años Código 0000

El personaje de un serial de TV que mejor me cae es
y pertenece a la serie de televisión

¿En qué medida crees que dicho personaje refleja las afirmaciones señaladas a continuación?

	Mucho	Bas-tante	Algo	Poco	Casi nada	Nada
1. Es importante para él/ella tener ideas nuevas y ser creativo/a. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Para él/ella es importante ser rico/a. Quiere tener mucho dinero y cosas caras.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Piensa que es importante que a todos los individuos del mundo se les trate con igualdad. Cree que todos deberían tener las mismas oportunidades en la vida.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Para él/ella es muy importante mostrar sus habilidades. Quiere que la gente le/la admire por lo que hace.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Le importa vivir en lugares seguros. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Le gustan las sorpresas y siempre busca experimentar cosas nuevas. Piensa que es importante hacer muchas cosas diferentes en la vida.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Cree que las personas deben hacer lo que se les dice. Opina que la gente debe	☐	☐	☐	☐	☐	☐

seguir las reglas todo el tiempo, aún cuando nadie le esté observando.						
8. Le parece importante escuchar a las personas que son distintas a él/ella. Incluso cuando está en desacuerdo con ellas, todavía desea entenderlas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Para él/ella es importante ser humilde y modesto/a. Trata de no llamar la atención.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Pasárselo bien es muy importante para él/ella. Le agrada “consentirse” a sí mismo/a.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Es importante para él/ella tomar sus propias decisiones acerca de lo que hace. Le gusta tener la libertad y no depender de los demás.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Es muy importante para él/ella ayudar a la gente que le/la rodea. Se preocupa por su bienestar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Para él/ella es importante ser una persona muy exitosa. Espera que la gente reconozca sus logros.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Es importante para él/ella que el gobierno le proteja contra todos los peligros. Quiere que el estado sea fuerte para así poder defender a sus ciudadanos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Anda siempre en busca de aventuras y le gusta arriesgarse. Tener una vida llena de emociones es importante para él/ella.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Es importante para él/ella comportarse siempre correctamente. Procura evitar hacer cualquier cosa que la gente juzgue incorrecta.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Para él/ella es importante ser respetado por la gente. Desea que las personas hagan lo que les dice.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Es importante para él/ella ser leal a sus amigos. Se entrega totalmente a las personas cercanas a él/ella.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Cree firmemente que las personas deben proteger la Naturaleza. Le es importante cuidar el medio ambiente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Tradiciones son importante para él/ella. Procura seguir las costumbres de su	☐	☐	☐	☐	☐	☐

religión o de su familia.						
21. Busca cualquier oportunidad para divertirse. Para él/ella es importante hacer cosas que le resulten placenteras.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Euskarazko bertsioa

BALOREAK ETA TELEBISTA

Val-TV 0.2

Baloreak eta telebista

Val-TV 0.2

Generoa Adina urte Kodea 0000

Telebistatik gustukoen dudan pertsonaia honako hau da:

eta honako saioan hartzen du parte:

Zein neurritan iruditzen zaizu ondorengo baieztapenak islatzen dituela?

	Asko	Dezente	Pixka bat	Gutxi	Ia ezer	Ezer ez
1. Garrantzitsua de beretzat sortzailea eta ideia berriak izatea. Gauzak bere modura eta orijinaltasunez egitea gustuko du.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Beretzat garrantzitsua da aberatsa izatea. Diru asko eduki nahi du eta gauza garestiak.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Iruditzen zaio garrantzitsua dela munduko gizaki guztiak berdin tratatzea. Bere ustez, denek aukera berberak izan beharko lituzkete.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Beretzat oso garrantzitsua da bere trebetasunak erakustea. Gustuko du jendeak berak egiten duenagatik mirestea.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Toki seguruetan bizi nahi du. Bere segurtasuna arriskuan jar lezakeen egoeratik ihes egiten du.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6.	Sorpresak gustatzen zaizkio eta beti gauza berriak bizi nahi ditu. Iruditzen zaio garrantzitsua dela bizitzan gauza ezberdinak egitea.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Uste du gizakiek esaten zaiena egin behar dutela. Iruditzen zaio jendeak arauak beti errespetatu behar dituela, baita inork begiratzen ez dionean ere.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Garrantzitsua iruditzen zaio bere aldean ezberdinak diren pertsonen entzutea. Ados ez dagoenean ere, ulertu nahi ditu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Beretzat garrantzitsua da umila eta apala izatea. Saiatzen da ez nabarmentzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Beretzat oso garrantzitsua da ondo pasatzea. Bere buruari dena barkatzen dio.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Beretzat garrantzitsua da bere erabakiak hartzea egiten duenaz. Askatasuna edukitzea gustatzen zaio, besteen mende egon gabe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12.	Oso garrantzitsua da beretzat inguruko jendeari laguntzea. Ingurukoen ongizateaz kezkatzen da.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Beretzat garrantzitsua da arrakasta handia izatea. Jendea bere lorpenaz ohartzea espero du.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Garrantzitsua da beretzat gobernuak babestea arrisku guztien aurrean. Estatua sendoa izatea nahi du, bere hiritarrak defendatu ahal izateko.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Abenturazalea eta arriskuzalea da. Bizitza emozioz beterik izatea garrantzitsua da beretzat.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Beretzat garrantzitsua da beti zintzo jokatzeko. Jendearentzat desegoki dena ez egiten saiatzen da.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Beretzat garrantzitsua da jendearen aldetik errespetatua izatea. Jendeak berak dioena betetzearen desioa du	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18.	Lagunekin leiala izatea garrantzitsua da beretzat. Berak ingurukoen alde duen guztia ematen du.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19.	Gizakiek natura babestu behar dutela dio. Ingurugiroa babestea garrantzitsutzat jotzen du.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20.	Ohitura zarrak garrantzitsuak dira beretzat. Bere erlijio edo familiaren ohiturei	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Apertura al cambio	Hedonismo	10. Pasárselo bien es muy importante para él/ella. Le agrada “consentirse” a sí mismo/a. 21. Busca cualquier oportunidad para divertirse. Para él/ella es importante hacer cosas que le resulten placenteras.
		Estimulación	6. Le gustan las sorpresas y siempre busca experimentar cosas nuevas. Piensa que es importante hacer muchas cosas diferentes en la vida. 15. Anda siempre en busca de aventuras y le gusta arriesgarse. Tener una vida llena de emociones es importante para él/ella.
		Autodirección	1. Es importante para él/ella tener ideas nuevas y ser creativo/a. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original. 11. Es importante para él/ella tomar sus propias decisiones acerca de lo que hace. Le gusta tener la libertad y no depender de los demás.
	Autotranscendencia	Universalismo	3. Piensa que es importante que a todos los individuos del mundo se les trate con igualdad. Cree que todos deberían tener las mismas oportunidades en la vida. 8. Le parece importante escuchar a las personas que son distintas a él/ella. Incluso cuando está en desacuerdo con ellas, todavía desea entenderlas. 19. Cree firmemente que las personas deben proteger la Naturaleza. Le es importante cuidar el medio ambiente
		Benevolencia	12. Es muy importante para él/ella ayudar a la gente que le/la rodea. Se preocupa por su bienestar. 18. Es importante para él/ella ser leal a sus amigos. Se entrega totalmente a las personas cercanas a él/ella.
	Conservadurismo	Tradición	9. Para él/ella es importante ser humilde y modesto/a. Trata de no llamar la atención. 20. Tradiciones son importante para él/ella. Procura seguir las costumbres de su religión o de su familia.
		Conformidad	7. Cree que las personas deben hacer lo que se les dice. Opina que la gente debe seguir las reglas todo el tiempo, aun cuando nadie le esté observando. 16. Es importante para él/ella comportarse siempre correctamente. Procura evitar hacer cualquier cosa que la gente juzgue incorrecta.

	Seguridad 5. Le importa vivir en lugares seguros. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad. 14. Es importante para él/ella que el gobierno le proteja contra todos los peligros. Quiere que el estado sea fuerte para así poder defender a sus ciudadanos.

Anexo 8. Revisión de los ítems del cuestionario Val-TV 0.2

PODER	
DEFINICIÓN	Alcanzar un status de logro y de prestigio social, de control o dominio de las personas y de los recursos. (Poder social, Autoridad, Riqueza, Reconocimiento Social, Preservar la imagen pública). Social status and prestige, control or dominance over people and resources. The functioning of social institutions apparently requires some degree of status differentiation (Parsons, 1951). A dominance/submission dimension emerges in most empirical analyses of interpersonal relations both within and across cultures (Lonner, 1980). To justify this fact of social life and to motivate group members to accept it, groups must treat power as a value. Power values may also be transformations of individual needs for dominance and control (Korman, 1974). Value analysts have mentioned power values as well (e.g., Allport, 1961). (authority, wealth, social power)[preserving my public image, social recognition] Both power and achievement values focus on social esteem. However, achievement values (e.g., ambitious) emphasize the active demonstration of successful performance in concrete interaction, whereas power values (e.g., authority, wealth) emphasize the attainment or preservation of a dominant position within the more general social system.
ÍTEM 2 – Original	Para él/ella es importante ser rico/a. Quiere tener mucho dinero y cosas caras. Beretzat garrantzitsua da aberatsa izatea. Diru asko eduki nahi du eta gauza garestiak. It is important to him to be rich. He wants to have a lot of money and expensive things.
ÍTEM 2 – Propuesta	SE MANTIENE Beretzat garrantzitsua da aberatsa izatea. Diru asko eta gauza garestiak eduki nahi ditu
ÍTEM 17 – Original	Para él/ella es importante ser respetado por la gente. Desea que las personas hagan lo que les dice. Beretzat garrantzitsua da jendearen aldetik errespetatua izatea. Jendeak berak dioena betetzearen desioa du. It is important to him to get respect from others. He wants people to do what he says.
ÍTEM 17 – Propuesta	Para él/ella es importante que las personas le tengan respeto y hagan lo que él/ella les dice. Beretzat garrantzitsua da jendeak bera errespetatzea eta berak dioena egitea.

SEGURIDAD	
DEFINICIÓN	La armonía y estabilidad de la sociedad, de sus relaciones y de sí mismo. (Seguridad de la familia, Seguridad Nacional, Orden Social, Limpieza, Reciprocidad de los Favores, Sensación de Pertenencia, Salud). Defining goal: safety, harmony, and stability of society, of relationships, and of self. Security values derive from basic individual and group requirements (cf. Kluckhohn, 1951; Maslow, 1965). Some security values serve primarily individual interests (e.g., clean), others wider group interests (e.g., national security). Even the latter, however, express, to a significant degree, the goal of security for self or those with whom one identifies. (social order, family security, national security, clean, reciprocation of favors) [healthy, moderate, sense of belonging]
ÍTEM 5 – Original	Le importa vivir en lugares seguros. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad. Toki seguruetan bizi nahi du. Bere segurtasuna arriskuan jar lezakeen egoeratik ihes egiten du. It is important to him to live in secure surroundings. He avoids anything that might endanger his safety.
ÍTEM 5 – Propuesta	SE MANTIENE MANTENTZEN DA
ÍTEM 14 – Original *señalada por alumnos en piloto	Es importante para él/ella que el gobierno le proteja contra todos los peligros. Quiere que el estado sea fuerte para así poder defender a sus ciudadanos Garrantzitsua da beretzat gobernuak babestea arrisku guztien aurrean. Estatua sendoa izatea nahi du, bere hiritarrak defendatu ahal izateko. It is important to him that the government ensures his safety against all threats. He wants the state to be strong so it can defend its citizens
ÍTEM 14 – Propuesta	Es importante para él/ella sentirse protegido por el gobierno. Garrantzitsua da beretzat gobernuaren aldetik babestua sentitzea.

TRADICIÓN	
DEFINICIÓN	Respeto, dedicación y aceptación de las costumbres e ideas que la cultura o religión proporcionan a uno. (Humilde, Aceptar mi parte en la vida, Devoto, Respeto por la tradición, Moderación). Respect, commitment, and acceptance of the customs and ideas that one's culture or religion provides. Groups everywhere develop practices, symbols, ideas, and beliefs that represent their shared experience and fate. These become sanctioned as valued group customs and traditions (Sumner, 1906). They symbolize the group's solidarity, express its unique worth, and contribute to its survival (Durkheim, 1912/1954; Parsons, 1951). They often take the form of religious rites, beliefs, and norms of behavior. (respect for tradition, humble, devout, accepting my portion in life)[moderate, spiritual life]
ÍTEM 9 – Original	Para él/ella es importante ser humilde y modesto/a. Trata de no llamar la atención. Beretzat garrantzitsua da umila eta apala izatea. Saiatzen da ez nabarmentzen. It is important to him to be humble and modest. He tries not to draw attention to himself.
ÍTEM 9 – Propuesta	SE MANTIENE MANTENTZEN DA
ÍTEM 20 – Original	Tradiciones son importantes para él/ella. Procura seguir las costumbres de su religión o de su familia. Ohitura zarrak garrantzitsuak dira beretzat. Bere erlijio edo familiaren ohiturei eusten saiatzen da Tradition is important to him. He tries to follow the customs handed down by his religion or his family.
ÍTEM 20 – Propuesta	Para él/ella son importantes las tradiciones. Procura seguir las costumbres de su familia, lugar y religión. Ohitura zaharrak garrantzitsuak dira beretzat. Bere familia, leku edo erlijioaren ohiturei eusten saiatzen da.

ADAPTACIÓN ÍTEMS 1 y 11 EN EUSKERA:

AUTODIRECCIÓN	
DEFINICIÓN	Independencia en el pensamiento y en la acción, creación y exploración. (Creatividad, Libertad, Independencia, Curiosidad, Elección de los propios objetivos, Respeto a sí mismo). Independent thought and action--choosing, creating, exploring. Self-direction derives from organismic needs for control and mastery (e.g., Bandura, 1977; Deci, 1975) and interactional requirements of autonomy and independence (e.g., Kluckhohn, 1951; Kohn y Schooler, 1983; Morris, 1956). (creativity, freedom, choosing own goals, curious, independent)[Self-respect, intelligent, privacy]. (ESS)
ÍTEM 1 – Original	Es importante para él/ella tener ideas nuevas y ser creativo/a. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original. Garrantzitsua de beretzat sortzailea eta ideia berriak izatea. Gauzak bere modura eta orijinaltasunez egitea gustuko du. Thinking up new ideas and being creative is important to him. He likes to do things in his own original way.
ÍTEM 1 – Propuesta	SE MANTIENE Garrantzitsua de beretzat sortzailea izatea eta ideia berriak edukitzea. Gauzak bere modura eta orijinaltasunez egitea gustuko du.
ÍTEM 11 – Original	Es importante para él/ella tomar sus propias decisiones acerca de lo que hace. Le gusta tener la libertad y no depender de los demás. Beretzat garrantzitsua da bere erabakiak hartzea egiten duenaz. Askatasuna edukitzea gustatzen zaio, besteen mende egon gabe. It is important to him to make his own decisions about what he does. He likes to be free to plan and not depend on others. (ESS)
ÍTEM 11 – Propuesta	SE MANTIENE Beretzat garrantzitsua da egiten duenaren gaineko norbere erabakiak hartzea. Askatasuna edukitzea gustatzen zaio, besteen mende egon gabe.

Anexo 9. Solicitud formal a los centros educativos

Versión en castellano

Buenos días:

Soy Oihane Korres, y actualmente estoy desarrollando mi tesis doctoral en la Universidad de Deusto. El interés principal de mi estudio es explorar el papel de la televisión en el desarrollo de los valores de los adolescentes.

Para avanzar en el estudio, se solicita la participación del alumnado de 4º de la ESO de su centro, a quienes se pedirá que cumplimenten dos instrumentos. El primero consiste en una redacción personal sobre su personaje televisivo preferido y tiene una duración aproximada de 20-30 minutos. La segunda de las herramientas es un cuestionario que se aplica inmediatamente después de finalizar la redacción y su duración es de unos 20-30 minutos. Por tanto, la aplicación de ambos instrumentos se lleva a cabo en una misma sesión de 1 hora, y su desarrollo se adaptará siempre al horario que más convenga al centro.

Cabe señalar que en el proceso de recogida y análisis de la información se guardará en todo momento la privacidad y el anonimato de los alumnos participantes. Así mismo, los resultados y conclusiones derivadas del estudio serán compartidos con el centro educativo, el cual será citado en la Tesis Doctoral como referencia.

En caso de tener interés en colaborar en el estudio, se solicita al centro que por favor responda a este e-mail confirmando dicha participación, para así poder acordar una reunión dónde esclarecer el proceso que se llevará a cabo.

Sin otro particular, le saluda atentamente:

Oihane Korres Alonso
Universidad de Deusto

VºBº Iciar Elexpuru Albizuri
Directora de la Tesis Doctoral

Versión en euskera

Egunon,

Oihane Korres naiz eta Deustuko Unibertsitatetik idazten dizut, non nire doktorego tesia burutzen ari naizen. Nire ikerketaren helburu nagusia nerabeen baloreen garapenean telebistak jorratzen duen papera aztertzea da, gogokoen duten telebista pertsonaiatik hautematen dituzten baloreen analisiaren bidez.

Ikerketan aurrera egin ahal izateko, zure ikastetxearen DBH 4.mailako ikasleen parte-hartzea eskatzera natorkizu. Ikasleek bi instrumentu beteko dituzte; lehenengo eta behin, gustokoen duten telebista pertsonaiaren gaineko idazlan pertsonal bat, 20-30 minutu inguruko luzapena duena, eta, hau amaitzerakoan, beste 20-30 minutu irauten duen galdeketa bat helaraziko zaie. Beraz, instrumentu bien aplikazioa ordu beteko saio baten barruan egiten da, beti ere zentroari hobetoen datorkion ordutegira egokituz.

Azpimarratu behar da informazioa jasotzeko eta aztertzeko prozesuan uneoro zainduko dela ikasleen pribazitatea eta anonimatua. Era berean, ikerketatik ateratako emaitzak eta ondorioak eskolarekin partekatuko dira, zeina doktorego tesian erreferentzi gisa aipatuko da.

Ikerketan parte hartu nahi izanez gero, baieztapena berresteko e-mail honi erantzutea eskatzen zaio zentruari, ondoren zalantzak argitzeko batzar bat zehazteko.

Agur bero bat,

Oihane Korres Alonso
Deustuko Unibertsitatea

VºBº Iciar Elexpuru Albizuri
Doktorego Tesiaren Zuzendaria

Anexo 10. Personas de referencia y visitas a los centros

	CENTRO	PERSONA DE CONTACTO	1º CONTACTO TELEFÓNICO	REUNIÓN		APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS				
			Día	Día	Personas presentes	AULA	CÓDIGO	Día	Hora	Asignatura
PILOTO	Artxandape	Daniel Peña Jefe de Estudios de ESO	10 de Octubre de 2013	31 de Octubre de 2013	Maite Arranz. Tutora 4-A.	4-A	00	6 de Noviembre de 2013	11h	Tutoría
					Onintze Castro Tutora 4-B.	4-B			12.30h	Tutoría
GRAN BILBAO	Eguzkibegi Ikastola	Ana Mezo Jefa de Estudios del centro	25 de Noviembre de 2013	11 de Diciembre de 2013	Ana Mezo Jefa de Estudios y profesora de Matemáticas en 4-A	4-A	01	18 de Diciembre de 2013	8.45h	Matemática
					Irune Mayor Tutora de 4-B y profesora de Matemáticas en 4-B	4-B			9.45h	Matemática
	Colegio Trueba Artxanda	Mari Mar Carrero Directora Pedagógica del Centro	12 de Diciembre de 2013	8 de Enero de 2014	Mari Mar Carrero Directora Pedagógica del Centro	4-A	02	24 de Enero de 2014	11h	Ética
						4-B			12h	Ética
	IES Astrabudua BHI	Begoña Muñoz Directora del Centro	6 de Diciembre de 2013	14 de Enero de 2013	Begoña Muñoz Directora del Centro	4-A	03	22 de Enero de 2014	12.30	Tutoría
	IES Juan Antonio Zunzunegi BHI	José Miguel Cuesta González Director del Centro	3 de Diciembre de 2013	9 de Enero de 2013	José Miguel Cuesta González Director del Centro	4-C	04	17 de Enero de 2014	8.00h	Alternativa
	Colegio Vizcaya	Belén Rodilla Directora de Secundaria y Bachiller	3 de Diciembre de 2013	19 de Diciembre de 2013	Belén Rodilla Directora de Secundaria y Bachiller	4-A	05	28 de Enero de 2014	9.30h	Tutoría

	Jesuitak Indautxu	Asier Zabaleta Coordinador de curso 4º de ESO	14 de Enero de 2014	21 de Enero de 2014	Asier Zabaleta Coordinador de curso 4º de ESO	4-B	06	28 de Enero de 2014	12.25	Euskera
						4-C			16.20	Taller de Ciencias Sociales
						4-D			15.30	Física o Química
						4-E			11.35	Taller de Ciencias Sociales
LEA-ARTIBAI	Ondarrua BHI	Josune Belaustegi Directora del Centro	3 de Febrero de 2014	3 de Febrero de 2014	Josune Belaustegi Directora del Centro	4-A	07	7 de Febrero de 2014	9.50	Tutoría
					Alicia Juaristi Tutora de 4º de ESO					
ENCARTACIONES	San Viator	Belén Corral Jefa de Estudios de ESO.	9 de Diciembre de 2013	13 de Enero de 2014	Belén Corral Jefa de Estudios de ESO.	4-A	08	27 de Enero de 2014	13.55	Ética
					Amaia Carrero Profesora de Ética en 4º de ESO					
DURANGALDEA	San Jose Jesuitak Ikastetxea	Iban Quesada Jefe de Estudios del 2º Ciclo de ESO	25 de Noviembre de 2013	11 de Diciembre de 2013	Iban Quesada Jefe de Estudios del 2º Ciclo de ESO	4-A	09	17 de Diciembre de 2013	8.15	Matemáticas
					Emilio García Profesor de Matemáticas en 4-A Marisa Jauregi Profesora de Matemáticas en 4-B	4-B			9.15	Matemáticas

URIBE	IES Sopelana BHI	Oscar Larraona Jefe de Estudios de ESO	9 de Diciembre de 2013	8 de Enero de 2014	Amaia Santamaria Tutora 4-A	4-AA	10A	10 de Enero de 2014	9.20	Tutoría
					Marisol Barriocanal Tutora 4-B Rosa Elordi Tutora 4-D Xuri Gotxikoa Orientadora del centro	4-AD			13.20	Tutoría
						4-BD	10	15 de Enero de 2014	15.30	Tutoría
BUSTURIALDEA	IES Gernika BHI	Belinda Elvira Rotaetxe Directora del centro	3 de Diciembre de 2013	17 de Diciembre de 2013	Inma Bilbao Jefa de Estudios de ESO	4-A	11	17 de Enero de 2014	13.20	Ética
						4-B		15 de Enero de 2014	9.20	Ética
						4-D		16 de Enero de 2014	15.30	Ética
ARRATIA- NERVIÓN	IES Arratia BHI	Cristina Lazcoz Directora del centro	9 de Diciembre de 2013	20 de Enero de 2014	Roberto Salazar Orientador del centro	4-A	12	25 de Febrero de 2014	15.00	Tutoría
						4-B		27 de Febrero de 2014	10.00	Tutoría

Anexo 11. Carta de autorización del padre, la madre o el tutor legal del alumno

Bilbao, ____ de ____ de ____	Bilbon, ____ ko ____ ren ____ a
Estimado padre/madre o tutor/a, Me llamo Oihane Korres, y actualmente estoy desarrollando mi tesis doctoral en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto. El interés principal de mi estudio es conocer el papel de la televisión en el desarrollo de los valores de los adolescentes. Para avanzar en el estudio, se ha solicitado al centro la participación del alumnado de 4º de la ESO, que cumplimentará dos instrumentos: una redacción personal sobre su personaje televisivo preferido y un breve cuestionario en la misma línea. Además quisiera solicitar su permiso para poder contar con la participación de su hijo/a en la citada investigación. El proceso de recogida y análisis de la información garantiza la privacidad y el anonimato del alumnado participante. Los resultados y conclusiones que se deriven del estudio serán compartidos con el centro educativo. Agradezco de antemano el apoyo y la colaboración que pueda brindar al desarrollo de la investigación. Un cordial saludo, Oihane Korres Investigadora Predoctoral de la Universidad de Deusto Doctoranda en Innovación Educativa y Aprendizaje a lo largo de la vida Facultad de Psicología y Educación +34 944 139 000 Ext.:2115. oihane.korres@deusto.es D./Dña. _____ autorizo a mi hijo/a _____ a participar en la investigación sobre televisión y valores que está llevando a cabo la doctoranda Oihane Korres en la Universidad de Deusto. Fdo. (Padre, madre o tutor)	Guraso edo tutore agurgaria, Nire izena Oihane Korres da, eta gaur egun nire doktorego tesia buntzen ari naiz Deustuko Unibertsitateko Psikologia eta Hezkuntza Fakultatean. Nire ikerketaren helburu nagusia nerabeen baloreen garapenean telebistak jorratzen duen papera aztertzea da. Ikerketan aurrera egin ahal izateko, ikastetxean DBH 4.mailako ikasleen parte-hartzea eskatu zaio, zeinek bi instrumentu beteko dituzte: gustokoen duten telebista pertsonaiaren gaineko idazlan pertsonal bat eta galdeteka labur bat. Gainera, zure baimena eskatu nahi nuke esandako ikerketan zure seme/alabaren partaidetza izateko. Informazioa jasotzeko eta aztertzeko prozesuan uneoro bermatzen da ikasleen pribazitatea eta anonimatoa. ikerketatik ateratako emaitzak eta ondorioak eskolarekin partekatuko dira. Aldez aurretik eskertzen dizuet ikerketaren garapenean eskaini ahal didazuen laguntza eta partaidetza. Agur bero bat, Oihane Korres Deustuko Unibertsitatean Doktorego Ikertzailea Hezkuntzaren berrikuntza eta bizitzan zeharreko ikaskuntzan Doktoregaia. Hezkuntza eta Psikologia Fakultatea +34 944 139 000 Ext.:2115. oihane.korres@deusto.es _____ jaun/andreak, nire seme/alaba _____-ren partaidetza baimentzen dut, Oihane Korres doktoregaia Deustuko Unibertsitatean telebista eta baloreen inguruan aurrera eramaten ari den ikerketan, Sinadura (Aita, ama edo tutorea)

Anexo 12. *Justificante de los centros*

CENTRO 01:



EGUZKIBEGI IKASTOLA
EGIA AUZOA, 11 A
48960 GALDAKAO

TFNOA.: 94 456 02 64
FAX-A.: 94 457 05 17

Nik, Ana Mezo Basaras, EGUZKIBEGI IKASTOLAn ikasketa buruak , berresten dut Oihane Korres Alonso, Deustuko Unibertsitateko doktoregaia, aipatutako eskolara etorri zela abenduaren 18an, DBH 4. mailako ikasleei bere doktorego-tesia garatzeko beharrezko tresnak aplikatzera, zentruaren aldez aurreko baimenarekin eta ikasleen guraso edo legezko tutoreen onespenerekin.

Galdakaon, 2014ko urtarrilaren 28an


Ana Mezo

CENTRO 02:

Yo, M^{ra} del Mar Carrero Tarrío, Directora Pedagógica del Colegio Trueba de Artxanda , confirmo que la doctoranda de la Universidad de Deusto, Oihane Korres Alonso, acudió al centro educativo COLEGIO TRUEBA DE ARTXANDA , el día 24 DE ENERO DE 2014 a aplicar los instrumentos necesarios para el desarrollo de su tesis doctoral al alumnado de 4º de la ESO, previa autorización del centro y bajo el consentimiento del padre, madre o tutor legal del alumnado.

En BILBAO , 28 de ENERO de 2014.

Firma de la persona de contacto,



CENTRO 03:

Yo, HA BEGOÑA MUÑOZ BENAVIDES
DIRECTORA DEL IES ASTRABUDUA DBHI

confirmando que la doctoranda de la Universidad de Deusto, Oihane Korres Alonso, acudió al
centro educativo IES ASTRABUDUA DBHI, el día
22 de Enero de 2014, a aplicar los instrumentos necesarios
para el desarrollo de su tesis doctoral al alumnado de 4º de la ESO, previa autorización del
centro y bajo el consentimiento del padre, madre o tutor legal del alumnado.

En Astalundia, 28 de Enero de 2014.

Firma de la persona de contacto,

The block contains a handwritten signature in blue ink, which appears to be 'HB'. Below the signature is an official rectangular stamp in blue ink. The stamp contains the text 'IES ASTRABUDUA DBHI' and 'ERANDIO' below it. To the right of the text in the stamp is a small square logo or seal.

CENTRO 04:

Yo, José Miguel Cuesta González confirmo que la doctoranda de la Universidad de Deusto, Oihane Korres Alonso, acudió al centro educativo IES J.A. ZUNZUNEGUI BHI el día 17-01-2014 a aplicar los instrumentos necesarios para el desarrollo de su tesis doctoral al alumnado de 4º de la ESO, previa autorización del centro y bajo el consentimiento del padre, madre o tutor legal del alumnado.

En PORTUGALETE, 28 de ENERO de 2014.

Firma de la persona de contacto,



Fdo.: José Miguel Cuesta

CENTRO 05:

Yo, Belén Rodillo Tobalina,
Directora Técnica de ESO y Bachiller,
confirmando que la doctoranda de la Universidad de Deusto, Oihane Korres Alonso, acudió al
centro educativo Colegio Vizcaya, el día
28 de Enero de 2014, a aplicar los instrumentos necesarios
para el desarrollo de su tesis doctoral al alumnado de 4º de la ESO, previa autorización del
centro y bajo el consentimiento del padre, madre o tutor legal del alumnado.

En Zamudio 28 de Enero de 2014.

Firma de la persona de contacto,

Belén Rodillo

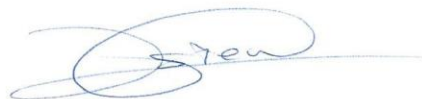

CENTRO 06:

Yo, Asier Zubeldu Urbela,
Coordinador de 4º ESO

confirmando que la doctoranda de la Universidad de Deusto, Oihane Korres Alonso, acudió al
centro educativo Nº 5º de Begoña - Tutuburu - Basitak, el día
28 de enero de 2014, a aplicar los instrumentos necesarios
para el desarrollo de su tesis doctoral al alumnado de 4º de la ESO, previa autorización del
centro y bajo el consentimiento del padre, madre o tutor legal del alumnado.

En Bilbao, 28 de enero de 2014.

Firma de la persona de contacto,



CENTRO 07:

Nik, _____JOSUNE BELAUSTEGI MARURI_____

_____ONDARROA BHI_____zentruaren

_____ZUZENDARIA_____, berresten dut Oihane Korres Alonso, Deustuko

Unibertsitateko doktoregaia, aipatutako eskolara etorri zela _____2014 OTSAILAREN

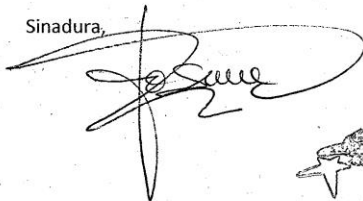
7an_____, DBH 4. mailako ikasleei bere doktorego-tesia garatzeko beharrezko tresnak

aplikatzera, zentruaren aldez aurreko baimenarekin eta ikasleen guraso edo legezko tutoreen

onespenarekin.

_____ONDARROA_____-n, 2014ko OTSAILA_____ren _____10_____an.

Sinadura,



CENTRO 08:

Yo, BELEN CORRAL PRADO,
JEFE DE ESTUDIOS

confirmando que la doctoranda de la Universidad de Deusto, Oihane Korres Alonso, acudió al
centro educativo CENTRO SAN VIATOR, el día
27-1-2014, a aplicar los instrumentos necesarios
para el desarrollo de su tesis doctoral al alumnado de 4º de la ESO, previa autorización del
centro y bajo el consentimiento del padre, madre o tutor legal del alumnado.

En SOPUERTA, 27 de ENERO de 2014.



Firma de la persona de contacto,

CENTRO 09:

Yo, IBAN QUESADA BELAR,
COORDINADOR 2 CICLO DE LA ESO,

confirmando que la doctoranda de la Universidad de Deusto, Oihane Korres Alonso, acudió al
centro educativo SAN JOSE JESUITAK, el día
_____, a aplicar los instrumentos necesarios
para el desarrollo de su tesis doctoral al alumnado de 4º de la ESO, previa autorización del
centro y bajo el consentimiento del padre, madre o tutor legal del alumnado.

En DURANGO, 11 de Febrero de 2014.

Firma de la persona de contacto,



CENTRO 10:

Nik __Oscar Larraona Gómez__ IES Sopelana BHI Institutuko Ikasketa Burua kargua izanik

berresten dut

Oihane Korres Alonso, Deustuko Unibertsitateko doktoregaia, aipatutako eskolara etorri zela
_2014ko__urtarrilaren 10 eta 15 egunetan

DBH 4. mailako ikasleei bere doktorego-tesia garatzeko beharrezko tresnak aplikatzera,
zentruaren alde aurreko baimenarekin eta ikasleen guraso edo legezko tutoreen
onespenarekin.

Sopelan, 2014ko urtarrilaren 29an

Sinatuta,



Oscar Larraona Gómez

CENTRO 11:

Nik, Belinda Elvira Rotaetxek, Gernika BHI zentruaren zuzendariak, berresten dut Oihane Korres Alonso, Deustuko Unibertsitateko doktoregaia, aipatutako eskolara etorri zela Urtarrilaren 15, 16 eta 17an, DBH 4. mailako ikasleei bere doktorego-tesia garatzeko beharrezko tresnak aplikatzera, zentruaren aldez aurreko baimenarekin eta ikasleen guraso edo legezko tutoreen onespenerekin.

Gernika-Lumo-n, 2014ko otsailaren 10ean.

Sinadura,



CENTRO 12:

Nik, CRISTINA LAZKOS ROZALONÇO,
ARRATIA BHI zentruaren
ZUZENJARIAK, berresten dut
Oihane Korres Alonso, Deustuko Unibertsitateko doktoregaia, aipatutako eskolara etorri zela
OTSAILAREN 25 eta 27an, DBH 4. mailako
ikasleei bere doktorego-tesia garatzeko beharrezko tresnak aplikatzera, zentruaren alde
aurreko baimenarekin eta ikasleen guraso edo legezko tutoreen onespenearekin.

ISORRE -n, 2014ko OTSAILA ren 27 an.

Sinadura,

CRISTINA

LAZKOS



Anexo 13. Redacciones analizadas con el análisis de documentos HT

01-011 (F-15) Maite Figueroa. LQSA.

Todo le sale mal, pero aun así siempre está queriendo ser feliz. Por eso me gusta. Es una friki y no se da cuenta que los que piensa que son sus amigos en realidad no son sus amigos. Además, siempre tiene ganas para la fiesta y su único objetivo es hacer lo que quiere. No es mala persona, de hecho, en la medida en la que puede ella intenta ayudar a los demás. Siempre está soñando e intentando cumplir sus sueños, a veces sola, otra vez con sus amigos, con su familia,... Intenta sacar a su familia hacia delante como puede y eso es muy bonito para mí. En resumen, admiro a este personaje porque aunque la vida no sea muy buena con ella intenta mantenerse feliz e intenta cumplir sus sueños con una sonrisa siempre. Además, tengo que admitir que está un poco loca y quieras o no eso me hace reír.

01-029 (F-15) Ted Mosby (CCAVM)

Yo he elegido este personaje porque consigue lo que quiere, por ejemplo, quiere ser arquitecto famoso y al final consigue el éxito, y además da clases sobre edificios famosos en la Universidad y eso también está muy bien. Siempre está detrás del amor, en busca de la madre de sus hijos y es muy gracioso. Por otro lado, es buen amigo de sus amigos, siempre está ayudando a sus amigos. Quiere formar una familia y para ello conoce a muchas mujeres y en la serie se ve que disfruta la vida, por eso me gusta, porque disfruto mucho cuando lo veo en televisión, porque es gracioso y las historias que cuenta provocan gracia. También cuenta historias de amor y eso me parece atractivo.

01-030 (M-15) Oliver Aton (Oliver y Bemji)

He elegido a Oliver porque lo veía desde pequeño y porque es una persona que consigue sus objetivos. A pesar de tener la pierna medio rota salía al campo de fútbol para ayudar a su equipo. Además, nunca pensaba en los intereses personales, siempre pensaba en el equipo. Ponía su equipo por encima de todo. Eso es muy importante.

Además de eso, trabajando mucho consigue sus objetivos. Es un ejemplo de superación. Además, era buena persona y amigo de sus amigos, siempre intentaba ayudarlos. Si quería conseguir algo lo intentaba y lo intentaba. A pesar de caer al suelo dos veces se levantaba tres. Por eso, sobre todo, admiro a este personaje. Además, tras superar tantas lesiones, momentos malos y problemas consigue su sueño. Yo creo que este es mi personaje preferido porque me marco su superación y su forma de vida.

01-032 (M-15) Bonnie (Crónicas vampíricas)

He elegido este personaje porque me gusta mucho su personalidad. De hecho, es muy agradable, siempre está dispuesto a ayudar a quienes lo necesitan, es amigo de sus amigos y es buen estudiante. Además, cuando se le mete en la cabeza que tiene que hacer algo hace todo lo posible para conseguirlo y cuando sus amigos le piden favores nunca les falla. Por otra parte, cuando le pasa algo malo, por ejemplo, cuando se muere una persona muy importante para ella (la abuela), de una manera u otra siempre busca la manera de enfrentarse a ello. Por ello, puedo decir que es una persona muy fuerte y eso me gusta. Por último, he elegido este personaje porque no es nada engreído y siempre escucha y respeta las opiniones de los demás. En resumen, lo he elegido principalmente por su forma de ser y de pensar.

01-036 (F-15) Homer Simpson (The Simpsons)

A mí me gusta este personaje porque sus disparates me hacen gracia. Además hace disparates pero no queriendo, y comete su fallos pero por ayudar a los que están a su alrededor y eso me parece muy bonito, porque cualquiera puede cometer un fallo, ya que nadie es perfecto. Entre otras cosas que me hacen gracia están las frases que dice cuando comete fallos. Además, me gusta porque quiere mucho a su familia, de hecho comete disparates increíbles solo por ver felices a los miembros de su familia. Aparte, es muy fiestero, sabe pasárselo bien bebiendo y con los amigos, aunque muchas veces se emborracha, y sabe preparar fiestas increíbles. Me gustaría ir a una de sus fiestas.

02-053 (F-15) Kate Beckett (Castle)

He elegido a Kate Beckett porque la admiro y me siento identificada con la forma de ser y a veces de pensar que tiene. Lo que más me gusta de ella es que es “dura de pelar”, no es una mujer frágil, es más, es como yo, fuerte y con una sonrisa cuando las cosas van mal. Sabe afrontar bien las cosas y lucha por hacer justicia. A pesar de aparentar ser seria, tiene su punto de humor, otra vez al igual que yo. Además, me encanta su apariencia, elegante e informal al mismo tiempo. Dejando de lado su imagen, es muy inteligente, y a pesar de que tiene un físico estupendo es una chica con la que se puede hablar de diversos temas.

02-055 (M-15) Luffy D. Monkey (One Piece)

Me gusta este personaje porque defiende sus ideales a muerte, literalmente si tiene que morir por sus ideales prefiere morir a incumplir sus ideales. Es un chaval que es muy gracioso porque se toma todo en broma salvo que sus amigos y compañeros piratas estén en peligro, en ese caso se enfrenta a quien sea incluso si es más poderoso que él. Es uno de mis personajes favoritos pues sigue su sueño de ser el Rey de los piratas y gracias a seguir su sueño con tanto énfasis consigue superar las mayores adversidades y se enfrenta contra todo el mundo, y además, hace lo que haga falta por defender y salvar a su familia y amigos, bueno o gente que necesite su ayuda. Es un chaval amable, buena persona y divertido. A mí por todo esto me gusta.

02-065 (M-15) Charlie Harper (Dos hombres y medio)

Charlie Harper me gusta mucho porque es un personaje muy divertido y hace todo lo que quiere, tanto si está bien como si no. Porque puede hacerlo, tiene suficiente dinero como para tener una enorme casa al lado de la playa, salir de fiesta todos los fines de semana, mantenerse a sí mismo y a su hermano y todo esto prácticamente sin trabajar. Por eso me gusta, por su estilo de vida y porque su único objetivo en la vida es pasarlo bien. No es mala persona pues lleva manteniendo a su hermano y a su sobrino mucho tiempo, pero es bastante vacilón y eso me hace gracia. Es un mujeriego, no hay semana que no entre una chica diferente en su casa.

02-075 (F-15) Isabel Lobo (Tierra de Lobos)

He elegido el personaje de Isabel Lobo porque me gusta su manera de actuar en la vida dentro de la serie. A pesar de todos los problemas que le rodean ella no deja de luchar por lo que realmente quiere conseguir. No se deja influenciar por nada ni por nadie y eso es algo en lo que puedo llegar a sentirme bastante identificada y me gusta aún más. Hace las cosas según las piensa, en el momento y confía plenamente en sí misma. Es una persona luchadora pero a la que en la serie tampoco se le da mucha importancia pero para mí la tiene. En muchos aspectos me siento identificada con ella, con su manera de actuar y de pensar. Me gusta el toque que su personaje le da a la serie de Tierra de Lobos, y la calma y tranquilidad que muestra ante diferentes situaciones que le pone la vida y es capaz de superarlas todas.

02-077 (M-16) Aria Montgomery (Pequeñas mentirosas)

Aria Montgomery encarna a una adolescente de 16 años. Me gusta este personaje porque es valiente en todas las situaciones, las afronta con entereza y tranquilidad y me siento identificado con ella. Es muy impaciente y cabezota, es como yo, por eso la he elegido. Confía muy fácilmente en la gente y se mata a ayudar aunque muchas veces no la paguen con la misma moneda. Es fría y distante pero tiene su corazoncito. La elijo porque me siento muy identificado con ella. Muchas veces se mete donde no la llaman pero es muy independiente y sabe sacarse las castañas del fuego sola. Cuida de los suyos como ninguna, pero sabe dónde atacar para hacer daño.

Es tan parecida a mí que a medida que la serie ha ido transcurriendo se ha convertido en mi personaje favorito. Los problemas familiares la han cambiado, ahora es más fría. Lo que se propone lo hace, dándole igual los problemas que se le pongan en el camino.

03-085 (F-15) Sawada Tsunayoshi (Katekyo Hitman Reborn)

Sawada me enseñó a no rendirme, a ser feliz y a querer a mis amigos, a darme cuenta de que no hace falta ser familia para querer a alguien. Y a luchar juntos, a ser quien eres sin importarte nada y sobre todo a luchar por los tuyos, y que la amistad es importante. También que a veces puedes ser cobarde pero darías la vida por cualquier amigo sin pensarlo dos veces. Me enseñó a darme cuenta de las personas más importantes que tenemos y que no hay perderlas. Me gusta por su fuerza y su valentía por enseñarme el valor de lo que significa la “familia”, por todo esto es mi personaje favorito.

03-088 (M-16) Sheldon Cooper (TBBT)

Lo que más me gusta de este personaje es el nivel de inteligencia que tiene. Trabaja de profesor en una universidad y está especializado en física y química. A pesar de ello tiene bastantes problemas sociales y se le podría llamar friki. La arrogancia que tiene y como la expresa libremente, incluso menospreciando la inteligencia de los demás, me hace mucha gracia. Tiene una visión demasiado objetiva de la vida, y eso le lleva a muchas situaciones graciosas y prácticamente imposibles. También me hace gracia su obsesión por la limpieza y el orden, por ejemplo, siempre se sienta en el mismo lado del sofá debido a las corrientes del aire y la acústica de la sala. Otro aspecto que me gusta de él es que vive en un piso compartido con uno de sus amigos (Leonard), que también es un poco friki, aunque más sentimental. En general, tanto Sheldon como todos los personajes de la serie me hacen mucha gracia y espero que sigan siendo tan frikis como siempre.

03-090 (M-16) Amador Rivas (LQSA)

Porque me hace mucha gracia la vida que tiene, que no consigue trabajo y sigue siendo feliz. Siempre quiere dinero y siempre está con sus amigos, saca a su familia adelante como sea pero él lo intenta siempre, no lleva una vida buena pero es divertido. Él nunca se rinde aunque la gente le diga que es un fracasado. Intenta ligar siempre y es muy gracioso como baila, siempre hace algo que a la gente le gusta, él ayuda a los demás aunque no tenga nada y siempre busca algo con lo que conseguir dinero para mantener a su familia.

03-097 (M-15) Barney Stinson (CCAVM)

Es un personaje completo. Te hace pasar un buen rato, que al final es lo que buscas. Me gusta principalmente porque es un personaje gracioso. Él trabaja en un banco, trabajo que le gusta y además gana mucho dinero. Sus amigos creen que es un egoísta incapaz de querer a nadie, pero durante la serie se ve como poco a poco va cambiando su actitud hasta que se enamora y se acaba casando. Esa historia suya en la serie me gusta. También me gusta porque es muy espontáneo y nunca esperas que es lo que va a decir o hacer. También porque intenta cumplir todo lo que se

propone, y en eso, me recuerda un poco a mí. Y también me gusta su actitud optimista que posee en todo momento pase lo que pase. También me parece curioso que interprete tan bien el papel de mujeriego cuando en la realidad es homosexual.

04-101 (M-17) Mark Reedus (The Walking Dead)

Es mi personaje favorito porque me gusta su frialdad y sus habilidades de cazador, rastreador y superviviente, pero tiene un lado sensible que le agrega emoción al personaje y su fuerza para no caer ante nada, es un personaje que aunque no sea un líder las personas le siguen y le respetan. Aunque es un personaje que es frío solo lo hace para esconder sus sentimientos, yo creo que hace que no le importa nadie pero no es cierto y siempre ayuda a los demás sin importar la situación en la que se encuentre, además es una persona muy importante para todo el grupo además de una persona en la que se puede confiar para cualquier cosa, como salvarse o arriesgar la vida por una persona que lo valga o desee.

04-103 (F-15) Richard Castle (Castle)

He elegido Castle porque me gusta la forma que tiene de resolver crímenes, sin ser policía o investigador consigue encontrar la última pieza para resolverlos, junto a Kate Becket. Esa es otra razón por la que me gusta Castle, la historia que tiene con Becket nunca ha sabido llevarla muy bien, y siempre ha habido alguna metedura de pata. Castle al ser escritor gana mucho dinero y tiene una casa enorme y bonita y también un descapotable muy lujoso. La relación que tiene con su hija también me gusta, es muy comfortable y es de envidiar, ya que la protege de todo por las cosas que ve en los crímenes pero también la deja libre para hacer todo y tienen mucha confianza.

04-104 (M-17) Ted Mosby (Cómo conocía a vuestra madre)

Lo que me gusta de este personaje es su forma de ser, es gracioso y siempre intenta pasarlo bien con sus amigos y que el grupo no se rompa en ningún momento. Siempre está intentando encontrar el amor y a su futura mujer, lo cual desencadena diferentes historias y me gusta como las resuelve e intenta dar un buen consejo a sus hijos de cada ocasión. Ted demuestra que no hay que rendirse en lo que se quiere conseguir, estudio muy duramente para ser arquitecto y construir un edificio en Nueva York y al final lo consiguió, además de formar su familia que era otro sueño que tenía y que es muy importante para él.

04-106 (M-15) Homer Simpson (The Simpsons)

He elegido a Homer porque tiene una vida sencilla, una casa y familia. Me gusta su estilo de vida fácil y seguro. Tiene un trabajo normalito en una central nuclear como inspector de seguridad pero realmente me gusta porque sabe hacerme reír de las situaciones de la vida cotidiana. En cada capítulo él sabe llevar con humor los problemas que se le plantean. A veces se burla de cosas de la vida real, como situaciones de Estados Unidos, con indirectas. También me gusta que siempre intenta buscar lo mejor para su familia y sus amigos, aunque a veces lo empeore. Para él su familia y sus amigos son importantes porque siempre le ayudan y viven mil aventuras juntos. Él quiere vivir la vida aunque eso implique cometer locuras, como por ejemplo comerse un solomillo de 7kg, y eso hace la serie muy divertida.

04-109 (M-15) Zoro Roronoa (One Piece)

Me gusta porque protagoniza momentos épicos, es fuerte, da miedo y todos tienen muy en cuenta sus decisiones. También me gusta porque tiene mucho valor hasta cuando sabe que va a perder y además no le da miedo hacerlo. Es tan buen personaje porque a pesar de ser serio tiene muchos momentos de humor, como cuando se pierde en cualquier sitio. Es un hombre que antepone a sus amigos por encima de él, y sobre todo a su capitán, incluso da la vida por él. Además me gusta

porque es muy persistente y no se rinde nunca, ni cuando todo está perdido. También porque es una de las pocas personas que cumple sus promesas, incluso varios años después de hacerla. Y lo mejor de todo es que está cuando lo necesitas.

05-122 (F-16) Richard Castle (Castle)

He elegido Castle porque me parece un criminólogo y policía divertido aparte de que hace bien su trabajo. También me gusta que es escritor y escribe libros que tiene que ver con los asesinatos que ha trabajado. Además, siempre tiene una chispa para los peores momentos y es un buen padre, ya que vive solo con su hija y con su madre. Ha llegado a criar a su hija solo y eso es admirable. También ayuda mucho a las personas que están a su alrededor y a Becket que yo creo que está enamorado de ella. La imaginación que tiene para resolver los casos es increíble y como los resuelve. Siempre encuentra a un culpable y utiliza técnicas raras pero buenas para cogerlos. A mí me encanta como trabaja.

05-127 (M-15) Barney Stinson (CCAVM)

El personaje que mejor me cae de televisión es Barney Stinson, sale en la serie “Como conocí a vuestra madre” y lo he escogido porque es la imagen de un triunfador, tiene mucho dinero, un buen trabajo y se liga a muchas mujeres. De todas las series que veo que él es el que más me gusta. Me gusta por su estilo de vida, porque hace lo que quiere y no porque se lo diga alguien. Es un buen amigo, es rico y siempre compra cosas que están muy bien para sus amigos. Cuando hay alguno de sus amigos con problemas siempre les ayuda y me gustaría tenerlo como amigo.

05-139 (F-15) Serena (Gossip Girl)

Me gusta su forma de ser. Protege mucho a su familia, a su madre y a su hermano. Es muy inteligente y lucha por lo que quiere hasta que lo consigue. Es fiel a sus amigos, siempre, aunque ellos no siempre lo sean. Lucha por sus sueños y por lo que ella quiere y no se deja influenciar por los demás, tiene mucha personalidad. Es alegre y hace todo con mucha naturalidad. No es nada falsa y dice lo que piensa. Hace todo lo que puede por ayudar a quien le necesita y no puede hacer daño a nadie.

Aparte de su forma de ser, me gusta su forma de vida. Me encanta Nueva York que es donde vive, tiene mucho dinero y se mueve con gente interesante, siempre les está pasando algo. Tiene mucho estilo vistiendo y es muy guapa.

06-148 (F-15) Sepencer Hasting (Pequeñas Mentirosas)

Me encanta la personalidad de Spencer porque es muy lista e intuitiva. Es la única que le da un poco de cordura siempre a la situación, aparte tiene una muy buena vida aunque vive bajo el régimen de unos padres que la presionan mucho, sabe cómo reaccionar en cada momento y lo asimila muy bien. Me siento bastante identificada con ella y me gustaría tener las cosas tan claras como ella y la cabeza tan amueblada y creo que voy en camino de ello. Aunque a veces se pasa de lista con sus amigas en muy buena amiga y siempre se puede recurrir a ella en busca de ayuda ya que siempre estará dispuesta. Se preocupa mucho por todo sin alterarse y lo tiene todo bajo control, cosa que me gustaría poder lograr algún día.

06-150 (F-15) Kate Beckett (Castle)

He escogido a Kate Beckett porque me parece interesante el trabajo que desempeña como inspectora, ya que sería un trabajo que la mayoría de la gente lo relacionaría con los hombres. Por otro lado, demuestra tener un carácter fuerte, nunca se da por vencida y a pesar de los palos que la vida le ha dado nunca se muestra fría ni despiadada ante los demás, sino que es bondadosa y

amable. También me sorprende la capacidad que tiene para entender la forma de pensar de los criminales y su capacidad de deducción, gracias a las cuales siempre encuentra al culpable. Pero también se ve que, como toda persona, necesita apoyo y amigos en los que confiar y eso es lo que hace que no parezca una superheroína sino una persona inteligente.

06-151 (F-15) Zoey Brooks (Zoey 101)

He elegido a Zoey porque siempre me ha gustado. Me parece una chica muy maja y abierta, parece que nunca tiene vergüenza. Siempre dice lo que piensa y cae muy bien a la gente. Se lleva genial con su hermano pequeño aunque lo único que no me gusta de su vida es que vive en un internado. Tiene un grupo de amigos y siempre está haciendo lo posible porque sigan todos unidos y eso me gusta mucho. Me parece que sería un modelo a seguir porque ayuda a la gente de su alrededor y nunca es egoísta. Siempre me ha gustado la felicidad que transmite a los demás. Aparte de eso es muy guapa y saca buenas notas. Desde que era pequeña he admirado a este personaje por su facilidad para hacer amigos y por lo bien que se desenvuelve en situaciones difíciles.

06-154 (F-15) Laura Lebel (Los misterios de Laura)

Laura Lebel es una detective de policía y es la estrella de su comisaria. Esta mujer es inagotable, tanto es su trabajo como en su casa, es una persona muy paciente respecto a todo. Lo que más me gusta de ella es que jamás se rinde, por mucho que le cueste lograr lo que quiere, al final, lo acaba consiguiendo con buenos resultados. Es una persona muy creativa, tiene unas ideas brillantes y conclusiones muy lógicas que sólo ella es capaz de sacar. Disfruta en su trabajo cada momento, por difícil que sea. Vive la vida alegremente y eso es algo que verdaderamente aprecio porque así es como debe ser. Laura es una buena persona, respetuosa y cariñosa, siempre positiva. Algo que también me gusta de ella es la relación conmigo en el sentido en el que aprecia y presta atención a los pequeños detalles, que al fin y al cabo, son los que más importan.

06-166 (M-15) Goku (Dragon Ball Z)

Este personaje es el que más me gusta y aunque sea una serie de dibujos me sigue gustando. Lo que aprecio de Goku es su forma de ser, como a buscando retos difíciles para superarlos y hasta que no lo consigue no para y hace lo que sea. También me gusta que se preocupe mucho por los demás, incluso a veces más que por sí mismo. Valora todo lo que tiene y lo cuida hasta el extremo, y eso es algo admirable. A veces es un poco iluso y descuidado, pero es otra cosa que le hace especial y le distingue de otros personajes. Tiene un toque infantil y me hace reír mucho. Por todo eso y las cosas increíbles que hace en la serie me gusta mucho.

06-191 (F-15) Ted Mosby (CCAVM)

La verdad es que de esta serie todos los personajes me gustan mucho. He elegido a Ted porque es gracioso y buena persona. A lo largo de la serie es arquitecto y profesor de Universidad. Me veo identificada porque yo quiero ser profesora. Me gusta que hay veces que no le importa lo que otros piensan, y hay veces que cuando conoce a gente no esconde su "yo", y empieza a soltar chapas de arquitectura. Yo soy un poco así, pero con la música, por eso me gusta. Siempre es bueno con los amigos, atento y no les falla. Me gusta porque no habla mal de la gente ni a las espaldas, es respetuoso, y casi siempre está de buen humor, lo cual hace que su compañía sea agradable y quieras estar con él. Es muy gracioso, hace bromas puntuales muy buenas, pero no todo el rato, también es serio cuando hay que serlo, lo cual hace que si le conociese le quisiera contar las cosas, inspira confianza.

06-200 (F-15) Martín Castro (El secreto de Puente Viejo)

Es un personaje humilde. Ha sufrido mucho en su vida y por ello su carácter es fuerte. Lucha por su familia ya que toda su infancia la pasó sin ella. Ahora es lo más importante que tiene. Es muy impulsivo y planta cara a todas las injusticias. Eso me parece muy bien. Él pensaba que estaba destinado a servir a Dios pero se enamora del amor de su vida y entonces sabe dar la vuelta completamente a su vida. Además, si algo no le gusta sabe decir que no y no se deja influir. A pesar de que su amor (María) está casada por conveniencia, él peleara siempre por estar con ella. Esto me gusta mucho y me parece muy bonito. También encara a la persona que siempre ha fastidiado a su familia. Obedece siempre a su hermana, madrastra y abuela, ya que ellas saben que es lo que le hace bien y mal y le enseñan a ser buena persona. Este personaje es perfecto en su totalidad: físicamente y moralmente. Es completo y tiene una educación exquisita que hace que sepa contestar a todas las personas sin decir ni una palabra más alta que la otra.

06A-218 (F-15) Sheldom Cooper (TBBT)

Sheldom es mi personaje favorito porque me parece un personaje simpático y alegre que, a pesar de sus rarezas, nos hace reír a todos. Es un poco ingenuo y no suele pillar los sarcasmos a la primera, pero es muy listo e inteligente, trabaja de físico junto con sus amigos. Le cuesta mucho relacionarse con la gente y no tiene muchos amigos, pero ha conseguido mantener a unos verdaderos amigos gracias a su lealtad y amabilidad. Le cuesta mucho mostrar sus sentimientos pero en el fondo es un personaje muy fiel y amable, y hace cualquier cosa por sus amigos (desde dejarles dinero hasta salvarles la vida). A medida que avanza la serie se puede ver como evoluciona y va superando sus miedos y rarezas por sus amigos.

En mi opinión es un ejemplo a seguir porque nos demuestra que no hay que juzgar a un libro por su portada ya que lo mejor está en el interior y nos enseña verdaderos valores de la vida que son importantes, la amabilidad, la lealtad, la amistad, ... y no la fama, la fortuna y el placer como, por ejemplo, nos muestra Charli Sheen en Dos hombres y medio.

07-233 (F-15) Spencer Hastings (Pequeñas mentirosas)

La única serie que veo hoy en día es "Pequeñas Mentirosas". Y en esta serie el personaje que más me gusta es Spencer. Son cinco chicas jóvenes y una de ellas está desaparecida, y la serie gira en torno a eso. Spencer es la que más me gusta, por un lado, porque es muy buena estudiante, y además siempre está dispuesta a ayudar a la gente. Se esfuerza más que las otras chicas en descubrir pruebas para encontrar a su amiga desaparecida y encontrar la verdad. Y aunque las respuestas a esas pruebas no sean del agrado de sus amigas, ella se lo cuenta. Por otro lado, porque es valiente y nadie le da miedo. Siempre sigue adelante y hasta que no consigue lo que quiere no se rinde.

07-240 (F-15) Ted Mosby (CCAVM)

Ted es un chico joven, que está en busca del amor. Es un arquitecto y con sus amigos hace muchas cosas divertidas. Aunque le cueste mucho encontrar el amor nunca se rinde. Su sueño es que haya un edificio suyo en Nueva York y para ello trabaja mucho. Pero siempre pone por delante a sus amigos y al amor y eso me parece muy bonito. Es muy abierto con las otras personas, por ejemplo tiene muy buena relación con sus alumnos y les cuenta todos sus problemas. Sabe muchas cosas sobre el mundo, muchos datos curiosos, y eso también es muy interesante.

08-248 (F-15) Richard Castle (Castle)

Me gusta mucho este personaje porque me gusta su forma de ser, porque es buena persona con todos y todo lo que piensa lo dice. Es super gracioso y divertido y siempre está feliz. También trabaja en descubrir crímenes que han pasado y a mí eso me gusta bastante y me interesa muchísimo, por cómo piensa y por cómo actúa. Todo lo que se propone lo suele conseguir siempre. También es muy buen padre en la serie, porque cuenta con su hija para todo y la quiere muchísimo y se ve que se cuentan todo. Tiene también su carácter y bastantes cosas más que me hacen gracia. Le da igual lo que los demás le digan, porque él siempre hace lo que quiere.

08-249 (F-15) Steve McGarret (Hawai 5.0)

Este personaje me encantó desde el primer momento en el que le vi. Tiene una personalidad que me encanta, es muy valiente y tiene siempre un afán de superación en todo momento. Siempre termina con éxito todos los casos. A superado momentos difíciles en su vida y eso es lo que me sorprende del personaje que aun habiéndolo pasado tan mal sigue adelante y no se rinde. Es un hombre que trabaja para el gobernador con su equipo y me gusta mucho como se relaciona con ellos. Es muy campechano y tiene un cuerpo de escándalo, es muy atractivo y eso hace que me guste aún más este personaje, para que mentir. El personaje es muy fuerte y en la serie la mayoría de veces que aparece es en persecuciones y peleas o tiroteos. Me ha enamorado desde el minuto 0, es perfecto.

09-272 (M-15) Luisma (Aída)

Hay muchos motivos para elegir a Luisma de la serie Aída. Uno de ellos y que es evidente es que es gracioso. Cada vez que él sale en la serie me río. Otra razón es que da igual lo que le digan, hace como si no lo hubiese escuchado y sigue adelante con sus ideas. Esta es una característica importante para el personaje, aunque le hagan daño él sigue igual hacia delante. Esto es una cosa que poca gente hace en la vida. Suele estar sonriente y eso se le transmite a la audiencia, si tienes un mal día te lo puede alegrar. También lo he elegido por la relación que tiene con sus amigos, la relación que tiene con su mejor amigo "Barajas" es muy buena, pero alguna vez se ha roto y luego, cuando pasa un tiempo se vuelven a juntar siempre. Eso muestra que los amigos de verdad se perdonan siempre. La última y también importante es la relación que tiene con su familia, él siempre está con alguien de su familia y eso muestra que es una familia unida y que se ayudan entre ellos y eso es muy importante.

09-275 (F-15) Kate Beckett (Castle)

He elegido este personaje porque nunca se echa para atrás y cuando tiene una cosa en la cabeza no para hasta conseguirlo. Esto es porque desde pequeña ha estado sin madre (a esta la mataron) y ha tenido que vivir con eso. Pero para que lo que le ocurrió a ella no les pase a otros se hace policía y anda detrás de los malos en busca del asesino de su madre. Aparte de eso, tiene un lado sensible pero es muy cabezota y le cuesta mostrar sus sentimientos. Es muy valiente y no le importa arriesgar su vida por los demás. También tiene muy buenos amigos y siempre están dispuestos a echar una mano. Más de una vez ha salvado a su pueblo y uno vez el mundo (sale en un capítulo de la serie) y eso es admirable.

09-295 (F-15) Burbuja (El Barco)

Burbuja aparece en la serie "El Barco". He elegido a Burbuja porque es una persona muy sabia y es amigo de los amigos, me gusta porque siempre está dispuesto a ayudar. Se lleva muy bien con los adultos y con los niños porque es una persona muy agradable. Burbuja muestra que siempre está bien tener confianza con un adulto y contarle tus problemas, y que él te ayude en la medida en la que pueda y te dé su opinión desde su punto de vista, eso siempre ayuda. Además, Burbuja es una

persona muy lista y sabe muchas cosas sobre tecnología y sobre la vida, porque ha tenido muchas experiencias en la vida y eso es muy importante para crecer y superarse a uno mismo. Por otro lado, Burbuja es muy inocente y ayuda tanto a personas buenas como a personas malas, y eso demuestra que es muy generoso y a mí eso me parece muy bonito.

09-299 (M-15) Soraya (Aída)

Yo he elegido a Soraya porque es muy graciosa y divertida. Ha tenido una vida dura pero ha superado los problemas y ahora está alegre y feliz, eso es lo que tendría que hacer la gente aunque sea difícil. Por eso me gusta, porque es alegre y graciosa y porque es una persona agradable, luchadora y activa. Ha vuelto para cuidar a su familia y esa es una acción hecha de corazón. A veces es cariñosa y eso me gusta. También es una persona que disfruta de la vida, trata de pasárselo bien con las personas a las que quiere y eso deberíamos hacerlo todos. Por último, es muy guapa, está bien físicamente y es alegre.

10-321 (F-15) Richard Castle (Castle)

He elegido a Richard Castle de la serie Castle como personaje que más me gusta. La primera razón es que físicamente es atractivo. Otras razones son que en la serie es escritor y que es muy famoso y también rico. Pero, además de tener todo eso, también me gusta porque ayuda a resolver las investigaciones y los crímenes con la policía. Pero cuando ayuda saca sus teorías pensando en porqué o cómo serían en un libro, y esa es una razón para elegirlo. Porque se mete en el personaje para resolver las cosas. Me gusta que tenga esa imaginación. También me gusta que es inteligente, guapo, elegante y además rico y famoso. Es el hombre de los sueños de las mujeres. Resumiendo todo esto, me gusta este personaje porque es físicamente atractivo, famoso, rico, escritor, ayudante de la policía e inteligente.

10-325 (F-15) Trini (vive cantando)

Mi personaje favorito es “La Trini” porque su personalidad y su forma de hacer las cosas o de actuar me parece muy buena. Hace lo que quiere en su vida y vive muy feliz así. Tiene una personalidad alegre y vive la vida a tope y eso está muy bien, tener un punto de vista positivo. Vive con su padre y con los dos hijos de su hermana y les ayuda todo lo que puede. Económicamente no están bien porque ella es cantante. Pero ya no canta y trabaja recogiendo basura para así llevar dinero a casa y eso me parece muy importante. Tiene un lige y se conocen desde pequeños. Me gusta porque se lo pasan bien juntos. A Trini le gusta cantar en el karaoke de su novio y además, lo hace muy bien. Además, sigue sus sueños y canta todo lo que puede para que su sueño se haga realidad. Muchas veces mete la pata pero intenta arreglarlo inmediatamente y eso también me gusta.

10-330 (F-15) Sheldon Cooper (TBBT)

Me gusta mucho este personaje porque es diferente a los demás. Su forma de ser me produce risa y para mí esa es la cosa más importante. Me gusta porque tiene un punto de vista y opiniones propias y no se deja influenciar por los demás. Tiene unas costumbres muy raras. Siempre dice la verdad, siempre lo que piensa, en cualquier caso. Me gusta su sinceridad. Pero cuando tiene que ayudar a sus amigos está dispuesto. Otra cosa que me gusta es que no es un personaje tonto, sino una persona que está muy avanzada en el mundo de la ciencia, y creo que eso puede animar a los espectadores a realizar esos estudios, porque puedes aprender de él muchas cosas. Su trabajo me parece muy interesante y también como trabajando a conseguido tener éxito en ese mundo.

10-336 (F-15) Cesar Bravo (Tierra de Lobos)

Cesar es una persona pobre y en su pueblo los pobres no tienen muchos derechos. Me gusta porque él intenta pelear por sus derechos y su dignidad. Aunque es un necesitado Cesar no tiene miedo a luchar contra alguien por lo suyo, aunque sea muy poderoso. Consigue ganarse el respeto de todos. Su hermano pequeño, Román, es la única familia que tiene y siempre está encima de él, cuidándoles para que no le pase nada, y eso me gusta mucho. Tiene un hijo con la chica con la que está casado y va a la cárcel por ellos por una cosa que hace su mujer, es decir, su mujer era la culpable pero Cesar prefiere ir él a la cárcel antes que ver a su mujer sufrir, y eso dice mucho de una persona. Por otro lado, tiene muchos amigos pero si para conseguir algo bueno para sí mismo les tiene que perjudicar no lo pensará dos veces y les hará daño. Por último, es una persona muy valiente, no tiene miedo a la muerte.

10-362 (M-17) Dale Harwot (The Walking Dead)

Elijo este personaje porque es una persona capaz de mantener la paz y el orden en un grupo de supervivientes de un mundo apocalíptico y zombi. Es un hombre amable, que transmite tranquilidad y serenidad, intenta ayudar a todos en la medida de lo posible, y no se enfrenta a los problemas directamente ni violentamente, sino que intenta hacer que el grupo busque una solución pacífica antes de que las balas empiecen a silbar. Desde que lo vi es un personaje que siempre me agrada. Es un personaje que es amigo de sus amigos, es honesto y sincero, es un excelente consejero para todos, siempre tiene algo que aportar a todos, y aunque los problemas surjan, el ayudaría todo lo posible. Comparte todo lo que tiene con la gente, aunque no tiene dotes de líder, es su derecha y consejero. Por todo eso me gusta.

11-385 (F-15) Sandra (Los Protegidos)

El personaje que he elegido es Sandra de la serie “Los Protegidos”. En cuanto vi la serie por primera vez me gustó mucho este personaje. Es muy buena persona, quiere mucho a su familia y es capaz de hacer cualquier cosa por mantenerlos a salvo. Cuida mucho a sus hermanos pequeños de mentira. Es muy buena estudiante. Su poder es la electricidad y como es muy peligroso siempre va con unos guantes para no hacer daño a nadie ya que se preocupa mucho. Me gusta mucho su personalidad, su forma de expresarse,... Se preocupa de no dejar al descubierto su vida de mentira y de que los personajes malos no los atrapen y ayuda mucho a sus padres de mentira. Culebra es su hermano de mentira y también me gusta mucho el juego que hay entre ellos, como están enamorados entre ellos pero ninguno lo reconoce. En resumen, me gusta mucho la personalidad de su personaje y de mayor me gustaría tener una personalidad parecida.

11-409 (F-15) Richard Castle (Castle)

Este personaje me gusta mucho porque en la serie que trabaja ayuda a la policía y eso posibilita la seguridad de las personas. Además, él sigue adelante con lo que cree y casi siempre tiene razón, eso te ayuda a creer en tus pensamientos. Además, es muy gracioso y siempre trata de encontrar el lado positivo de las cosas negativas. Tiene muy buena relación con la familia, aunque este separado cuida muy bien a su madre y a su hija, y eso me parece muy positivo. En la serie también es escritor y se ve que se vuelca mucho en su trabajo, porque tiene como inspiración seguir y ayudar a la policía. Eso hace que su trabajo sea muy interesante. Tiene una personalidad muy graciosa y gracias a eso enamora a Beckett, la mujer policía a la que ayuda. Entre los dos hay una historia de amor muy bonita y eso te lleva a conocer más su personalidad y a que quieras ver más.

11-411 (M-15) Amador Rivas (LQSA)

Mi personaje favorito es Amador Rivas. Es el personaje más gracioso y divertido de la serie y por eso es mi favorito. Una cosa que también hace que a mí me guste mucho es que siempre mira hacia delante, al futuro, aunque las cosas estén mal. En la vida no le ha ido muy bien pero hace cualquier cosa para sacar adelante a su familia. Le da igual salir ganando o perder, porque en este mundo hay que arriesgar para conseguir algo. Esta característica le da un punto más al personaje, es decir, le da más opción a que el personaje le guste a los espectadores. A mucha gente como yo le gusta este personaje y eso quiere decir que es un personaje bueno, alegre y gracioso. Es mi personaje favorito y lo será por su personalidad.

11-412 (F-15) Culebra (Los Protegidos)

Me gusta este personaje porque es un personaje que ha nacido y se ha criado en la calle. La mayoría de las veces ese tipo de personas no son muy normales, es decir, son drogadictos, ladrones,.. Pero este chico no es así. Pasa un tiempo hasta que acepta a su familia pero luego trata con respeto a sus familiares. Él tiene un carácter bastante fuerte y se defiende, no deja que otras personas se metan con él. Pero, además de eso, tiene un gran corazón. Aunque no sean familia de sangre él hace cualquier cosa para defenderlos y que ellos estén bien y ese es muy buen comportamiento. Él no tiene muchos amigos porque tiene pinta de “matón” pero a él eso le da igual, a él lo único que le importa es su familia y de ellos las personas que más le importan son sus hermanos porque siente que tiene que protegerlos. A mí esta actitud me parece muy buena.

12-430 (F-15) Judith Becquer (LQSA)

Lo que más me gusta de este personaje es que es joven e independiente. Es psicóloga y a mí me gustaría estudiar eso y vivir de ello. Además, es muy buena en su trabajo y eso también es de valorar. Aparte, tiene muy buen cuerpo y es muy guapa. Le gusta salir de fiesta como a mí y se coge buenas borracheras cada vez que sale. Sobre todo Judith es buena persona, y aunque a veces haga putadas a sus amigos es muy buena amiga, sabe escuchar y da buenos consejos. Como es muy lista para ayudar a sus pacientes y que se pongan a reflexionar se inventa metáforas. A mí me gustaría hacer eso. Su casa también me gusta mucho, tiene un ático y además, muy bien decorado. Tener su armario y sus zapatos sería un sueño para mí.

12-432 (F-15) Kate Beckett (Castle)

A mí lo que más me gusta de su personalidad es la actitud que tiene ante los problemas, porque nunca los evita. Ha estudiado criminología, para encontrar a los que mataron a su madre y hacer justicia. En las relaciones con los hombres no es muy buena, quiere seguir con su vida solitaria hasta que aparece Castle. Me gusta su historia de amor. Al principio Beckett no está de acuerdo con que Castle entre en sus casos y asesinatos, pero al final se enamora de él y se casan. Que sea capaz de cambiar así me gusta. Beckett es muy buena en su trabajo, se lo toma con total seriedad y intenta hacerlo lo mejor que puede y eso me parece muy importante. Lleva sus casos hasta el final, sin prestar mucha atención a las consecuencias. Aunque ha tenido un pasado cruel y duro ha conseguido salir adelante, superando todos los problemas.

12-445 (M-15) Luisma (Aída)

Luisma es mi personaje preferido porque es gracioso. Todo lo que dice y todo lo que hace me da ganas de reírme. En los peores momentos también está siempre riendo. Me gusta como es con sus amigos. Hace cualquier cosa para conseguir lo que quiere y eso me gusta mucho. Si algo no le gusta lo dice, nunca se guarda para él las quejas. Es como un niño pequeño, siempre está haciendo tonterías y eso da mucha risa. Es buena persona. Con su familia y su novia también se porta muy bien. Siempre les saca la risa y eso es lo más importante

Presentación

La presente investigación tiene como objetivo ahondar en el conocimiento sobre los valores percibidos por los adolescentes en sus personajes televisivos de ficción seriada favoritos. Para ello, se ha contado con la participación de 464 adolescentes de Vizcaya que, por un lado, han completado el Cuestionario Val-Tv 0.2 (Medrano, Cortés, & Palacios, 2007) que identifica los valores percibidos en términos de valores del modelo de Schwartz, y, por otro lado, han elaborado una redacción personal sobre su personaje de ficción seriada televisivo preferido cuyo contenido se interpreta bajo el marco de la teoría axiológica de Hall-Tonna. Se trata, en último lugar, de comparar los resultados hallados a través de ambas fuentes y explorar la posibilidad de realizar una lectura conjunta de los mismos.

La tarea que se solicita a los jueces se vincula con el reconocimiento de los valores subyacentes en las redacciones personales elaboradas por los adolescentes. En este sentido, los jueces han de confirmar o rechazar las asociaciones que la investigadora ha establecido entre los términos en los que se expresan los adolescentes en sus escritos y los valores del modelo Hall-Tonna.

Atendiendo al amplio volumen de textos obtenidos y a la complejidad que entraña el propio análisis con el modelo HT, se ha optado por seleccionar un 10% de las redacciones en base a una serie de criterios que han sido establecidos tras realizar una lectura general del total de los escritos. De este modo, se ha trabajado sobre un total de 50 textos.

El análisis realizado sobre estas redacciones ha sido depurado en diversas ocasiones con el objetivo de solicitar a los jueces una tarea abaricable y ágil. En primer lugar se ha procedido a analizar cada redacción de manera individual. Las asociaciones de valor realizadas en este proceso han sido revisadas por la investigadora en tres ocasiones bajo supervisión de la directora de la tesis, la Dra. Iciar Elempuru. Posteriormente, para facilitar el análisis, se han organizado las asociaciones de valor que guardan una relación respecto a temas comunes en distintas agrupaciones. De este modo, se incluyen en este documento de trabajo para los jueces las palabras y frases que tras este proceso de revisión presentan dudas en las asignaciones de valores realizadas.

La metodología Hall-Tonna para el reconocimiento de valores en documentos, utiliza el párrafo como unidad de análisis, distinguiendo tres niveles en el mismo:

- Literalidad: los términos del texto que pueden asociarse a alguno o a varios de los 125 valores HT.

- Significatividad: frases y expresiones que se asocian con la definición de los valores.
- Contextualidad: valores que se infieren del sentido del párrafo.

Atendiendo a estos niveles, el documento de trabajo que se presenta a los jueces consta de dos tablas. La primera recoge aquellas palabras-valor identificadas de manera literal a lo largo de las redacciones estudiadas (página 4 a 8). En la segunda se exponen los valores reconocidos en las frases de los textos (página 9 a 17). En esta tabla se han subrayado las palabras-valor identificadas que están presentes en las frases. Por ejemplo, en la frase *“es muy buena en su trabajo, se lo toma con total seriedad e intenta hacerlo lo mejor que puede”*, la palabra “trabajo” aparece subrayada porque ya ha sido asignada literalmente. Así, a la hora de interpretar la frase hay que considerar el valor o los valores que están recogidos en la palabra o las palabras subrayadas. Para ello, puede consultarse en el documento de apoyo *“Palabras-valor identificadas en las redacciones personales”* donde se recogen todas las palabras-valor identificadas en el conjunto de las redacciones. En el caso de la tabla correspondiente al párrafo, no se han encontrado valores contextuales ya que el tipo de tarea no permite hacer una buena contextualización, como se ilustra en el documento *“Ejemplo de redacción personal”*.

El documento de trabajo es una tabla de Word de tres columnas tanto para la literalidad (página 4 a 8) como para lo relativo a las frases (página 9 a 17). En la primera columna, **sombreada en verde**, aparecen las palabras y las frases del texto que se han asociado a uno o varios valores HT. En la segunda columna, **sombreada en rosa**, se recogen los valores asignados dichas palabras y frases. En la tercera columna, **sombreada en gris**, presenta la consulta que se realiza a los jueces. En la primera casilla se recoge la consulta que se realiza a los expertos. La tarea de los jueces es confirmar o rechazar las asociaciones de valor. En la casilla “RECHAZAR” se marcará una X cuando no se acepte la asignación de valor realizada. También se puede añadir un nuevo valor o realizar cualquier otro comentario en la casilla correspondiente a “COMENTARIOS”.

Se facilita el documento *“Mapa y definiciones de los 125 valores Hall-Tonna”* para su consulta

Anexo 15. Análisis de documentos HT completo

Las confirmaciones y modificaciones derivadas de las revisiones llevadas a cabo junto a la directora de la tesis doctoral se señalan en **rojo**.

Las aportaciones de los cuatro jueces están resaltadas con cuatro colores: **1 2 3 4**

PALABRAS-VALOR IDENTIFICADAS EN LAS REDACCIONES PERSONALES				
DESCRIPTOR: DIVERSIÓN				
PALABRA - CONTEXTO		VALOR HT	F	COMENTARIOS JUECES EXPERTOS
Fiesta	siempre tiene ganas para la fiesta (01-011)	Diversión/Recreo	3	✓
Fiestas	sabe preparar fiestas increíbles (01-036)	Diversión/Recreo	2	✓
Fiestero	es muy fiestero , sabe pasárselo bien bebiendo y con los amigos (01-036)	Diversión/Recreo	1	✓
Reír	está un poco loca y quieras o no eso me hace reír (01-011)	Diversión/Recreo	4	✓
Gracioso	es muy gracioso (01-029)	Diversión/Recreo	14	✓
Graciosa	Yo he elegido a Soraya porque es muy graciosa (09-299)	Diversión/Recreo	3	✓
Graciosas	le lleva a muchas situaciones graciosas y prácticamente imposibles (03-088)	Diversión/Recreo	1	✓
Humor	tiene su punto de humor (02-053)	Diversión/Recreo	4	✓
Divertido	es un personaje muy divertido (02-065)	Diversión/Recreo	6	✓
Divertida	eso hace la serie muy divertida (04-106)	Diversión/Recreo	2	✓
Divertidas	Hace muchas cosas divertidas (07-240)	Diversión/Recreo	1	✓
DESCRIPTOR: COMPETENCIA - CONFIANZA				
PALABRA - CONTEXTO		VALOR HT	F	COMENTARIOS JUECES EXPERTOS
Soñando	Siempre está soñando e intentando cumplir sus sueños (01-011)	Fantasía/Imaginación	1	✓
Sueños	Siempre está soñando e intentando cumplir sus sueños (01-011)	Fantasía/Imaginación	5	✓
Sueño	tras superar tantas lesiones, momentos malos y problemas consigue su sueño (01-030)	Fantasía/Imaginación	7	✓
Imaginación	La imaginación que tiene para resolver los casos es increíble (05-122)	Fantasía/Imaginación	2	✓
Futuro	siempre mira hacia delante, al futuro (11-411)	Fantasía/Imaginación	1	✓

Fuerte	Siempre busca la manera de enfrentarse a ello. Por ello, puedo decir que es una persona muy fuerte (01-032)	Competencia/Confianza	7	De acuerdo con Competencia/Confianza. De acuerdo con Competencia/Confianza
		Decisión/Iniciativa	7	Añadir: Decisión/Iniciativa,
Fuerza	su fuerza para no caer ante nada (04-101)	Competencia/Confianza	2	
		Decisión/Iniciativa	2	Añadir: Decisión/Iniciativa,
Valor	tiene mucho valor hasta cuando sabe que va a perder y además no le da miedo hacerlo (04-109)	Competencia/Confianza	1	Suprimir: Competencia/Confianza Añadir: Fe/Riesgo/Visión. = RECHAZADO De acuerdo con Competencia/Confianza. De acuerdo con Competencia/Confianza
Inteligente	Dejando de lado su imagen, es muy inteligente (02-053)	Autoridad/Honestidad	6	Añadir: Autoridad/Honestidad. Añadir: Autoridad/honestidad Suprimir palabra-valor.
		Competencia/Confianza	6	De acuerdo con Competencia/Confianza De acuerdo con Competencia/Confianza Añadir: Creatividad NO Añadir: Creatividad NO Añadir: Creatividad De acuerdo con Competencia/Confianza
Inteligencia	Lo que más me gusta de este personaje es el nivel de inteligencia que tiene (03-088)	Autoridad/Honestidad	1	VER = Inteligente
		Competencia/Confianza	1	
Lista	es una persona muy lista y sabe muchas cosas (09-295)	Autoridad/Honestidad	3	VER = Inteligente
		Competencia/Confianza	3	
Listo	pero es muy listo e inteligente (06A-218)	Autoridad/Honestidad	1	VER = Inteligente
		Competencia/Confianza	1	
DESCRIPTOR: SUPERACIÓN - LUCHA				
PALABRA - CONTEXTO		VALOR HT	F	COMENTARIOS JUECES EXPERTOS
Luchadora	Es una persona luchadora (02-075)	Competitividad	2	De acuerdo con Competitividad Añadir: ¿Territorio/seguridad? = RECHAZADO De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad
Superación	Trabajando mucho consigue sus objetivos. Es un ejemplo de superación (01-030)	Competitividad	3	De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad

DESCRIPTOR: PERTENECIA - APOYO - LEALTAD				
PALABRA - CONTEXTO		VALOR HT	F	COMENTARIOS JUECES EXPERTOS
Familia	Quiere formar una familia (01-011)	Familia/Pertenecer	29	✓
Familiares	Trata con respeto a sus familiares (11-412)	Familia/Pertenecer	1	✓
Hermano	mantenerse a sí mismo y a su hermano (02-065)	Familia/Pertenecer	8	✓
Hermana	Obedece siempre a su hermana (06-200)	Familia/Pertenecer	2	✓
Sobrino	manteniendo a su hermano y a su sobrino mucho tiempo (02-065)	Familia/Pertenecer	1	✓
Padre	es un buen padre (05-122)	Familia/Pertenecer	3	✓
Padres	ayuda mucho a sus padres (11-385)	Familia/Pertenecer	2	✓
Madre	que vive solo con su hija y con su madre (05-122)	Familia/Pertenecer	8	✓
Abuela	Obedece siempre a su hermana, madrastra y abuela (06-200)	Familia/Pertenecer	2	✓
Hijos	en busca de la madre de sus hijos (01-029)	Familia/Pertenecer	3	✓
Hijo	Tiene un hijo con la chica con la que está casado (10-336)	Familia/Pertenecer	1	✓
Hija	La relación que tiene con su hija también me gusta (04-103)	Familia/Pertenecer	5	✓
Amigos	intentando cumplir sus sueños, a veces sola, otra vez con sus amigos (01-011)	Amistad/Pertenecer	42	✓
Amigo	Es buen amigo de sus amigos (01-029)	Amistad/Pertenecer	9	✓
Amiga	es muy buena amiga (06-148)	Amistad/Pertenecer	3	✓
Amigas	Aunque a veces se pasa de lista con sus amigas (06-148)	Amistad/Pertenecer	2	✓
Compañeros	salvo que sus amigos y compañeros piratas estén en peligro, en ese caso se enfrenta a quien sea (02-055)	Amistad/Pertenecer	1	✓
Amistad	que la amistad es importante (03-085)	Amistad/Pertenecer	2	
		Apoyo semejantes	2	Suprimir: Compartir/Escuchar/ Confiar Añadir: Apoyo/semejantes De acuerdo con Compartir /escuchar /confiar = SUPRIMIDO De acuerdo con Compartir /escuchar/confiar = SUPRIMIDO
Grupo	es una persona muy importante para todo el grupo (04-101)	Afirmación social	5	Añadir: Afirmación social Suprimir: Amistad/Pertenecer.
		Apoyo Semejantes	5	De acuerdo con Apoyo/Semejantes De acuerdo con Apoyo/Semejantes De acuerdo con Apoyo/Semejantes

Equipo	A pesar de tener la pierna medio rota salía al campo de futbol para ayudar a su equipo (01-030)	Apoyo semejantes Lealtad/Fidelidad	3	
			3	Suprimir: Lealtad/Fidelidad Suprimir: Complementariedad De acuerdo con Lealtad/Fidelidad De acuerdo con Lealtad/Fidelidad Suprimir: Complementariedad
Amor	Siempre está detrás del amor (01-029) Ted es un chico joven, que está en busca del amor (07-233) Me gusta su historia de amor (12-432)	Afecto/Físico Ser Querido Placer Sensorial	10	
			10	
			10	Añadir: Placer Sensorial De acuerdo con Intimidad = SUPRIMIDO
Cariñosa	Laura es una buena persona, respetuosa y cariñosa (06-154)	Afecto físico Cortesía/ Hospitalidad	2	✓
			2	✓
Respetuosa	Laura es una buena persona, respetuosa y cariñosa (06-154)	Cortesía/Hospitalidad	1	✓
Respetuoso	es respetuoso (06-191)	Cortesía/Hospitalidad	1	✓
Atento	es bueno con los amigos, atento y no les falla (06-191)	Cortesía/Hospitalidad	1	✓
Educación	Es completo y tiene una educación exquisita que hace que sepa contestar a todas las personas sin decir ni una palabra más alta que la otra (06-200)	Cortesía/Hospitalidad	1	✓
Agradable	Es muy agradable (01-032)	Cortesía/Hospitalidad	4	✓
Amable	Es un chaval amable (02-055)	Cortesía/ Hospitalidad	4	✓
Amabilidad	ha conseguido mantener a unos verdaderos amigos gracias a su lealtad y amabilidad (06A-218)	Cortesía/ Hospitalidad	2	✓
Calma	la calma y tranquilidad que muestra ante diferentes situaciones que le pone la vida (02-075)	Perseverancia/Paciencia	1	De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia
Tranquilidad	la calma y tranquilidad que muestra ante diferentes situaciones que le pone la vida (02-075)	Perseverancia/Paciencia	3	= VER anterior
Entereza	porque es valiente en todas las situaciones, las afronta con entereza y tranquilidad (02-077)	Perseverancia/Paciencia	1	Mejor: Congruencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia
Serenidad	transmite tranquilidad y serenidad (10-362)	Perseverancia/Paciencia	1	De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia

Paciente	es una persona muy paciente respecto a todo (06-154)	Perseverancia/Paciencia	1	De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia
Persistente	me gusta porque es muy persistente y no se rinde nunca (04-106)	Perseverancia/Paciencia	1	De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia
Criar	Ha llegado a criar a su hija solo (05-122)	Cuidar/Criar	1	✓
Cuidar	Ha vuelto para cuidar a su familia y esa es una acción hecha de corazón (09-299)	Cuidar/Criar	1	✓
Fiel	Es fiel a sus amigos (05-139)	Lealtad/fidelidad	2	✓
Lealtad	ha conseguido mantener a unos verdaderos amigos gracias a su lealtad y amabilidad (06-218)	Lealtad/Fidelidad	2	✓
Humilde	Es un personaje humilde . Ha sufrido mucho en su vida y por ello su carácter es fuerte (06-200)	Limitación/Aceptación	1	Suprimir: Derechos/Respeto Añadir: Limitación/desarrollo en frase Suprimir: Derechos/Respeto Añadir: Limitación/desarrollo en frase. De acuerdo con Derechos/Respeto = SUPRIMIDO
Apoyo	necesita apoyo y amigos en los que confiar (06-150)	Apoyo Semejantes Afirmación social Compartir/escuchar /confiar	1	
			1	De acuerdo con Afirmación social
			1	Añadir: Compartir/escuchar confiar Suprimir: Colaboración Suprimir: Colaboración De acuerdo con Colaboración = SUPRIMIDO
Respeto	Consigue ganarse el respeto de todos (10-336)	Derechos/Respeto	1	De acuerdo con Derechos/Respeto De acuerdo con Derechos/Respeto
		Afirmación/Social	1	De acuerdo con Afirmación social.
Respeto	trata con respeto a sus familiares (11-412)	Cortesía/Hospitalidad	1	✓
Paz	es una persona capaz de mantener la paz (10-362)	Equilibrio	1	De acuerdo con Equilibrio. De acuerdo con Equilibrio.

DESCRIPTOR: AUTONOMÍA-INICIATIVA				
PALABRA - CONTEXTO		VALOR HT	F	COMENTARIOS JUECES EXPERTOS
Personalidad	He elegido este personaje porque me gusta mucho su personalidad (01-032)	Independencia	13	De acuerdo con Independencia. De acuerdo con Independencia.
		Autoridad/Honestidad	13	Suprimir: Autoridad/Honestidad = RECHAZADO De acuerdo con Autoridad/Honestidad. De acuerdo con Autoridad/Honestidad.
		Ser uno mismo	13	De acuerdo con Ser uno mismo. De acuerdo con Ser uno mismo.
Independiente	muy independiente y sabe sacarse las castañas del fuego (02-077)	Independencia	2	✓
Honesto	es honesto y sincero (10-362)	Autoridad/Honestidad	1	De acuerdo con Autoridad/Honestidad. De acuerdo con Autoridad/Honestidad.
		Congruencia	1	De acuerdo con Congruencia. Suprimir: Congruencia = RECHAZADO
Sincero	es honesto y sincero (10-362)	Congruencia	1	Añadir: Congruencia. Suprimir: Autoafirmación Suprimir: Autoafirmación.
Sinceridad	Me gusta su sinceridad (10-330)	Congruencia	1	VER = Sincero
Impulsivo	Es muy impulsivo y planta cara a todas las injusticias (06-191)	Expresividad/libertad	1	Suprimir: Autoafirmación Añadir: Expresividad/libertad. Añadir: Expresividad/libertad. Suprimir: Autoafirmación.
Espontáneo	Es muy espontaneo (03-097)	Expresividad/Libertad	1	Suprimir: Autoafirmación Añadir: Expresividad/libertad. Añadir: Expresividad/libertad. Suprimir: Autoafirmación.
Valiente	porque es valiente en todas las situaciones, las afronta con entereza y tranquilidad (02-075)	Autoafirmación	5	De acuerdo con Autoafirmación. Suprimir: Competencia/ Confianza Suprimir: Autoafirmación = RECHAZADO Añadir: Fe / riesgo / visión. = RECHAZADO De acuerdo con Autoafirmación De acuerdo con Competencia/ Confianza = SUPRIMIDO
Valentía	Me gusta por su fuerza y su valentía (03-085)	Autoafirmación	1	VER = Valiente

Resolver	me gusta la forma que tiene de resolver crímenes (04-103)	Decisión/Iniciativa	4	De acuerdo con Decisión/Iniciativa. De acuerdo con Decisión/Iniciativa.
		Racionalidad	4	Suprimir: Racionalidad. = RECHAZADO De acuerdo con Racionalidad. De acuerdo con Racionalidad.
DESCRIPTOR: GENEROSIDAD-IGUALDAD				
PALABRA - CONTEXTO		VALOR HT	F	COMENTARIOS JUECES EXPERTOS
Generoso	Ayuda tanto a personas buenas como a personas malas, y eso demuestra que es muy generoso (02-295)	Generosidad/Compasión	1	✓
Derechos	Me gusta porque él intenta pelear por sus derechos (10-336)	Derechos/Respecto	1	De acuerdo con Derechos/Respeto De acuerdo con Derechos/Respeto
		Equidad/ Derechos	1	Suprimir: Equidad/Derechos = RECHAZADO De acuerdo con Equidad/Derechos De acuerdo con Equidad/Derechos
Justicia	lucha por hacer justicia (02-053)	Justicia/Orden Social	2	Yo revisaría Justicia/Orden Social, aunque parece responder a una acción más individual que colectiva. De acuerdo con Justicia/Orden Social. De acuerdo con Justicia/Orden Social.
		Equidad/Derechos	2	D De acuerdo con Equidad/Derechos De acuerdo con Equidad/Derechos
Dignidad	Me gusta porque él intenta pelear por sus derechos y su dignidad (10-336)	Dignidad humana	1	De acuerdo con Dignidad humana. De acuerdo con Dignidad humana.
		Equidad/Derechos	1	Añadir: Equidad/Derechos
DESCRIPTOR: CAPACIDAD				
PALABRA - CONTEXTO		VALOR HT	F	COMENTARIOS JUECES EXPERTOS
Arquitecto	Quiere ser arquitecto famoso (01-011).	Artesanía/Arte/Oficio	-	Suprimir: Artesanía/Arte/Oficio Suprimir: Artesanía/Arte/Oficio Suprimir: Artesanía/Arte/Oficio Suprimir oficios como valor
Escritor	Castle al ser escritor gana mucho dinero (04-103)	Artesanía/ Arte/Oficio	-	= VER anterior
Cantante	ella es cantante (10-325)	Artesanía/ Arte/Oficio	-	= VER anterior
Físico	trabaja de físico (06ª-218)	Tecnología/Ciencia	1	De acuerdo con Tecnología/Ciencia. De acuerdo con Tecnología/Ciencia.
Tecnología	sabe muchas cosas sobre tecnología y sobre la vida (09-295)	Tecnología/Ciencia	1	✓

Trabaja	Trabaja de profesor en una Universidad (03-088)	Trabajo/Labor	9	✓
Trabajo	trabajo que le gusta y además gana mucho dinero (03-097)	Trabajo/Labor	14	✓
Habilidades	sus habilidades de cazador (04-101)	Destreza/ Coordinación	1	Suprimir: Arte/Artesanía/Oficio Suprimir: Arte/Artesanía/Oficio De acuerdo con Destreza/ Coordinación De acuerdo con Arte/Artesanía/Oficio = SUPRIMIDO De acuerdo con Destreza/ Coordinación
Capacidad	Me sorprende la capacidad que tiene para entender la forma de pensar de los criminales (06-148)	Competencia/Confianza	2	Suprimir: Competencia/Confianza = RECHAZADO De acuerdo con Competencia/Confianza. De acuerdo con Competencia/Confianza.
		Destreza/Coordinación	-	Suprimir: Destreza/Coordinación De acuerdo con Destreza/Coordinación. De acuerdo con Destreza/Coordinación. Suprimir: Destreza/Coordinación.
Capaz	Que sea capaz de cambiar así me gusta (12-432)	Competencia/Confianza	5	= VER anterior
DESCRIPTOR: PRESTIGIO SOCIAL / IMAGEN				
PALABRA - CONTEXTO		VALOR HT	F	COMENTARIOS JUECES EXPERTOS
Famoso	quiere ser arquitecto famoso y al final consigue el éxito (01-029)	Logro/Éxito	4	✓
		Prestigio/Imagen	4	✓
Famosos	da clases sobre edificios famosos en la Universidad (01-029)	Logro/Éxito	1	✓
		Prestigio/Imagen	1	✓
Triunfador	es la imagen de un triunfador, tiene mucho dinero (05-127)	Logro/Éxito	1	De acuerdo con Logro/Éxito. De acuerdo con Logro/Éxito.
		Prestigio/Imagen	1	De acuerdo con Prestigio/Imagen
Éxito	quiere ser arquitecto famoso y al final consigue el éxito (01-029)	Logro/Éxito	3	✓
Apariencia	me encanta su apariencia, elegante e informal al mismo tiempo (02-053)	Prestigio/Imagen	1	✓
Guapa	Por último, es muy guapa, está bien físicamente (09-299)	Prestigio/Imagen	4	= Atractivo físico.
Guapo	También me gusta que sea inteligente, guapo, elegante (10-321)	Prestigio/Imagen	1	= Atractivo físico.
Elegante	me gusta que sea inteligente, guapo, elegante (10-321)	Prestigio/Imagen	2	✓
Imagen	Dejando de lado su imagen, es muy inteligente (02-053)	Prestigio/Imagen	2	✓
Rico	Es un buen amigo, es rico y siempre compra cosas que están muy bien para sus amigos (05-127)	Economía/Éxito	4	De acuerdo con Economía/Éxito De acuerdo con Economía/Éxito
Costumbres	Tiene unas costumbres muy raras (10-330)	Tradición	1	✓

DESCRIPTOR: EDUCACIÓN - CONOCIMIENTO				
PALABRA - CONTEXTO		VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
Universidad	da clases sobre edificios famosos en la Universidad (01-029)	Prestigio/Imagen	3	Suprimir: Educación/Certificación. Suprimir: Educación/Certificación De acuerdo con Prestigio/Imagen. De acuerdo con Prestigio/Imagen
Estudiante	Es buen estudiante(01-032)	Educación/Certificación	3	✓
Estudios	y creo que eso puede animar a los espectadores a realizar esos estudios (10-330)	Educación/Certificación	1	✓
Estudiar	Es psicóloga y a mí me gustaría estudiar eso (11-430)	Educación/Certificación	1	✓
Profesor	Trabaja de profesor en una Universidad (03-088)	Servicio/Vocación	2	Suprimir: Educación/Certificación Suprimir: Educación/Certificación Añadir: Servicio /vocación. De acuerdo con Educación/Certificación = SUPRIMIDO
Profesora	Me veo identificada porque yo quiero ser profesora (06-191)	Servicio/Vocación	1	= VER Profesor
Aprender	porque puedes aprender de él muchas cosas (10-330)	Educación/ Conocimientos	1	Suprimir: Educación/Certificación Añadir: Empatía = RECHAZADO Suprimir: Educación/Certificación De acuerdo con Educación/Conocimientos De acuerdo con Educación/Conocimientos
Intuitiva	Es muy lista e intuitiva (06-148)	Conocimiento/Intuición	1	De acuerdo con Conocimiento/Intuición. De acuerdo con Conocimiento/Intuición.
Deducción	su capacidad de deducción, gracias a las cuales siempre encuentra al culpable (06-150)	Conocimiento/Intuición	1	Suprimir: Conocimiento/Intuición = RECHAZADO De acuerdo con Conocimiento/Intuición. De acuerdo con Conocimiento/Intuición.
		Racionalidad	1	
Verdad	Se esfuerza más que las otras chicas en descubrir pruebas para encontrar a su amiga y encontrar la verdad (07-233)	Conocimiento/Intuición	4	De acuerdo con Conocimiento/Intuición. De acuerdo con Conocimiento/Intuición.
		Verdad/Sabiduría	4	Añadir: Verdad/sabiduría.
Lógicas	conclusiones muy lógicas que sólo ella es capaz de sacar (06-154)	Racionalidad	1	✓

Descubrir	Se esfuerza más que las otras chicas en descubrir pruebas para encontrar a su amiga (07-233)	Conocimiento/Intuición	2	Suprimir: Conocimiento/Intuición = RECHAZADO De acuerdo con Conocimiento/Intuición. De acuerdo con Conocimiento/Intuición.
		Investigación	2	De acuerdo con Investigación. De acuerdo con Investigación.
		Racionalidad	2	De acuerdo con Racionalidad.
Criminología	Ha estudiado criminología (12-432)	Investigación	-	Suprimir: Investigación De acuerdo con Investigación. = SUPRIMIDO Suprimir: Investigación.
		Conocimiento/Intuición	-	Suprimir: Conocimiento/Intuición De acuerdo con Conocimiento/Intuición. = SUPRIMIDO De acuerdo con Conocimiento/Intuición. = SUPRIMIDO Suprimir como palabra-valor
Detective	Laura Lebel es una detective de policía (06-154)	Investigación	1	De acuerdo con Investigación. De acuerdo con Investigación.
Creativa	Es una persona muy creativa, tiene unas ideas brillantes (06-154)	Creatividad	1	✓
Ideas	Es una persona muy creativa, tiene unas ideas brillantes (06-154)	Creatividad	2	De acuerdo. Suprimir: Creatividad. = SUPRIMIDO
Ciencia	una persona que está muy avanzada en el mundo de la ciencia (10-330)	Tecnología/Ciencia	1	De acuerdo con Tecnología/Ciencia. De acuerdo con Tecnología/Ciencia. Suprimir: Investigación De acuerdo con Investigación. = SUPRIMIDO De acuerdo con Investigación. = SUPRIMIDO
DESCRIPTOR: COMPARTIR/ESCUCHAR/CONFIAR				
PALABRA - CONTEXTO		VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
Alegre	Por eso me gusta, porque es alegre (09-299)	Expresividad/ Libertad	7	De acuerdo con Expresividad/Libertad. De acuerdo con Expresividad/Libertad.
Confiar	una persona en la que se puede confiar para cualquier cosa (04-101)	Compartir/Escuchar/ Confiar	2	✓
Confianza	hace que si le conociese le quisiera contar las cosas, inspira confianza (06-191)	Compartir/Escuchar/ Confiar	3	✓

DESCRIPTOR: CREENCIA				
PALABRA - CONTEXTO		VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
Ideales	Me gusta este personaje porque defiende sus ideales a muerte (02-055)	Fe/riesgo/visión	3	Suprimir: Creencias/Filosofía Añadir: Fe/riesgo/visión Añadir: Fe /Riesgo /Visión. En un nivel de mayor profundidad y madurez también representa este valor.
Valor	por enseñarme el valor de lo que significa la “familia (03-085)	Creencia/Filosofía	1	De acuerdo con Creencias/Filosofía. De acuerdo con Creencias/Filosofía.
Valores	nos enseña verdaderos valores de la vida que son importantes (06A-218)	Creencia/Filosofía	1	De acuerdo con Creencias/Filosofía. De acuerdo con Creencias/Filosofía.
Ideas	sigue adelante con sus ideas (09-272)	Creencia/Filosofía	2	✓
DESCRIPTOR: SEGURIDAD				
PALABRA - CONTEXTO		VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
Seguro	su estilo de vida fácil y seguro (04-106)	Seguridad	1	✓
Seguridad	Trabaja como inspector de seguridad (04-106)	Seguridad	2	✓
Superviviente	y sus habilidades de cazador, rastreador y superviviente (04-101)	Supervivencia	1	✓
Supervivientes	la paz y el orden en un grupo de supervivientes (10-362)	Supervivencia	1	✓
Casa	Porque tiene una vida sencilla, una casa y familia (04-106)	Comida/Calor/Vivienda	7	✓
DESCRIPTOR: AUTO-DISCIPLINA - DEBER				
PALABRA - CONTEXTO		VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
Orden	es una persona capaz de mantener la paz y el orden en el grupo (10-362)	Control/Orden/ Disciplina	1	De acuerdo con Control/Orden/Disciplina. De acuerdo con Control/Orden/Disciplina.
Control	lo tiene todo bajo control (06-148)	Control/Orden/ Disciplina	1	De acuerdo con Control/Orden/Disciplina. De acuerdo con Control/Orden/Disciplina. De acuerdo con Control/Orden/Disciplina. De acuerdo con Control/Orden/Disciplina.
		Administración/Control	1	De acuerdo con Administración/Control. De acuerdo con Administración/Control. De acuerdo con Administración/Control. De acuerdo con Control/Orden/Disciplina.
Técnicas	utiliza técnicas raras pero buenas (05-122)	Destreza/Coordinación	1	De acuerdo. De acuerdo.
		Tecnología/Ciencia	1	Añadir: Tecnología/ciencia

DESCRIPTOR: ARTE				
PALABRA - CONTEXTO		VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
Música	Empieza a soltar chapas de arquitectura. Yo soy un poco así, pero con la música (06-191)	Arte/Belleza	1	Suprimir: Placer Sensorial De acuerdo con Arte/Belleza De acuerdo con Placer Sensorial = SUPRIMIDO Suprimir: Placer Sensorial
DESCRIPTOR: SERVICIO				
PALABRA - CONTEXTO		VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
Servir	Él pensaba que estaba destinado a servir a Dios (06-200)	Servicio/Vocación	1	Suprimir: Servicio/Vocación = RECHAZADO Añadir: Trascendencia/soledad = RECHAZADO De acuerdo con Servicio/Vocación De acuerdo con Servicio/Vocación
Psicóloga	Es psicóloga y a mí me gustaría estudiar eso y vivir de ello (12-430)	Servicio/Vocación	1	Suprimir: Servicio/Vocación = RECHAZADO De acuerdo con Servicio/Vocación De acuerdo con Servicio/Vocación

VALORES IDENTIFICADOS EN LAS FRASES DE LAS REDACCIONES PERSONALES				
DESCRIPTOR: DIVERSIÓN				
FRASES		VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
quiere vivir la vida aunque eso implique cometer locuras (04-106)		Expresividad/libertad	1	Suprimir: Diversión/Recreo Añadir: Expresividad/libertad De acuerdo con Diversión/Recreo = SUPRIMIDO Añadir: Expresividad/libertad Suprimir: Diversión/Recreo
En la serie se ve que disfruta la vida (01-029) es una persona que disfruta de la vida (09-299)		Expresividad/libertad	2	De acuerdo con Expresividad/libertad De acuerdo con Expresividad/libertad Suprimir: Diversión/Recreo Suprimir: Diversión/Recreo Suprimir: Diversión/Recreo Suprimir: Diversión/Recreo

Vive la vida alegremente (06-154)	Expresividad/Libertad	1	Suprimir: Diversión/Recreo De acuerdo con Diversión/Recreo = SUPRIMIDO De acuerdo con Expresividad/libertad De acuerdo con Expresividad/libertad
por eso me gusta, porque disfruto mucho cuando lo veo en televisión (01-029)	Diversión/Recreo	1	✓
y las historias que cuenta provocan gracia (01-029) A mí me gusta este personaje porque sus disparates me hacen gracia (01-036) Entre otras cosas que me hacen gracia están las frases que dice cuando comete fallos (01-036) es bastante vacilón y eso me hace gracia (02-065) me hace mucha gracia (03-088) También me hace gracia su obsesión por la limpieza y el orden (03-088) todos los personajes de la serie me hacen mucha gracia (03-088) me hace mucha gracia (03-090) bastantes cosas más que me hacen gracia (08-248) Cada vez que él sale en la serie me río (09-272) Su forma de ser me produce risa (10-330) todo lo que hace me da ganas de reírme (12-445)	Diversión/Recreo	12	✓
si tienes un mal día te lo puede alegrar (09-272)	Diversión/Recreo	1	De acuerdo con Diversión/Recreo. De acuerdo con Diversión/Recreo.
trata de pasárselo bien con las personas a las que quiere (09-299)	Diversión/Recreo	1	De acuerdo con Diversión/Recreo. De acuerdo con Diversión/Recreo
	Apoyo semejantes	1	De acuerdo con Apoyo semejantes. De acuerdo con Apoyo semejantes.
	Ser Querido	1	De acuerdo con Ser Querido. De acuerdo con Ser Querido.
intenta pasarlo bien con sus <u>amigos</u> (04-104)	Diversión/Recreo	1	✓
	Apoyo semejantes	1	= VER anterior
Tiene un ligue y se conocen desde pequeños. Me gusta porque se lo pasan bien juntos (10-325)	Diversión/Recreo	1	✓
	Apoyo semejantes	1	= VER anterior
Es como un niño pequeño, siempre está haciendo tonterías y eso da mucha risa (12-445)	Expresividad/Libertad	1	Suprimir: Diversión/Recreo De acuerdo con Diversión/Recreo = SUPRIMIDO De acuerdo con Expresividad/libertad De acuerdo con Expresividad/libertad

Siempre les saca la risa (<i>a su familia</i>) y eso es lo más importante (12-445)	Expresividad/Libertad	1	Suprimir: Diversión/Recreo De acuerdo con Diversión/Recreo = SUPRIMIDO De acuerdo con Expresividad/libertad De acuerdo con Expresividad/libertad
DESCRIPTOR: COMPETENCIA - CONFIANZA			
FRASES	VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
Todo le sale mal, pero aun así siempre está queriendo ser feliz (01-011) aunque la vida no sea muy buena con ella intenta mantenerse feliz (01-011) no consigue <u>trabajo</u> y sigue siendo feliz (03-090)	Fantasía/imaginación	3	Suprimir: Competencia/ Confianza Añadir: Fantasía/imaginación Suprimir: Competencia/ Confianza Añadir: Fantasía/imaginación Suprimir: Competencia/ Confianza Añadir: Expresividad/Libertad = RECHAZADO
	Perseverancia/Paciencia	3	Añadir: Perseverancia / paciencia. De acuerdo con Competencia/ Confianza = SUPRIMIDO Añadir: Interés en uno mismo = RECHAZADO Suprimir: Perseverancia / paciencia. = RECHAZADO
con una sonrisa cuando las cosas van mal (02-053) su actitud optimista que posee en todo momento pase lo que pase (03-097) sabe llevar con <u>humor</u> los problemas que se le plantean (04-106) siempre tiene una chispa para los peores momentos (05-122) En los peores momentos también está siempre riendo (12-445)	Interés en uno mismo/control	5	Suprimir: Competencia/ Confianza Añadir: Interés en uno mismo/control. Suprimir: Competencia/ Confianza Añadir: Interés en uno mismo/control Suprimir: Competencia/ Confianza Añadir: Interés en uno mismo/control Suprimir: Competencia/ Confianza Añadir: Expresividad/Libertad
	Limitación/Aceptación	5	Suprimir: Perseverancia / paciencia. Añadir: Perseverancia / paciencia. = RECHAZADO Suprimir: Perseverancia / paciencia. Añadir: Limitación/Aceptación Suprimir: Perseverancia / paciencia. Añadir: Limitación/Aceptación

vive la vida a tope y eso está muy bien, tener un punto de vista positivo (10-325) siempre positiva (06-154)	Expresividad/Libertad	2	Añadir: Búsqueda/significado/esperanza = RECHAZADO De acuerdo con Expresividad/Libertad De acuerdo con Expresividad/Libertad De acuerdo con Expresividad/Libertad
siempre mira hacia delante, al futuro, aunque las cosas estén mal (11-411)	Búsqueda/significado/esperanza	1	Suprimir Fantasía / imaginación Añadir: Búsqueda/significado/esperanza De acuerdo con Fantasía / imaginación Suprimir: Fantasía / imaginación Añadir: Limitación/Aceptación Suprimir Fantasía / imaginación Añadir: Búsqueda/significado/esperanza
confía plenamente en sí misma (02-075)	Competencia/ Confianza	1	
me gustaría tener las cosas tan claras como ella y la cabeza tan amueblada (06-148)	Competencia/ Confianza	1	De acuerdo con Competencia/ Confianza. De acuerdo con Competencia/ Confianza.
	Racionalidad	1	Añadir: Racionalidad
nadie le da miedo (07-233) no tiene miedo a luchar contra alguien por lo suyo (10-336)	Competencia/Confianza	2	Suprimir: Competencia/Confianza = RECHAZADO Mejor: Fe/riesgo/visión ¿muy elevado? = RECHAZADO De acuerdo con Competencia/Confianza De acuerdo con Competencia/ Confianza.
	Autoafirmación	2	De acuerdo con Autoafirmación. De acuerdo con Autoafirmación.
Te ayuda a creer en tus pensamientos (11-409)	Competencia/Confianza	1	✓
es muy buena en su trabajo, se lo toma con total seriedad e intenta hacerlo lo mejor que puede (12-432)	Competencia/Confianza	1	De acuerdo con Competencia/ Confianza. De acuerdo con Competencia/ Confianza.
	Competitividad	1	De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad
Además, es muy buena en su trabajo y eso también es de valorar (12-430)	Competencia/Confianza	1	= VER anterior
DESCRIPTOR: SUPERACIÓN - LUCHA			
FRASES	VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
Siempre está intentando cumplir sus sueños (01-011). intenta cumplir todo lo que se propone (03-097) Lucha por sus sueños y por lo que ella quiere (05-139)	Competitividad	3	Suprimir: Competitividad De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad

Si quería conseguir algo lo intentaba y lo intentaba (01-030)	Competitividad	1	De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad Añadir: Competencia/Confianza = RECHAZADO De acuerdo con Competitividad
	Perseverancia / paciencia.	1	Añadir: Perseverancia / paciencia. Añadir: Perseverancia / paciencia. Añadir: Perseverancia / paciencia.
estudió muy duramente para ser <u>arquitecto</u> y construir un edificio en Nueva York y al final lo consiguió (04-104)	Competitividad Educación/ Certificación Logro/Éxito	1	= Esfuerzo = superación personal
		1	
		1	
Su <u>sueño</u> es que haya un edificio suyo en Nueva York y para ello <u>trabaja</u> mucho (07-240)	Competitividad	1	De acuerdo con competitividad De acuerdo con competitividad De acuerdo con Competitividad, como superación personal.
	Logro/Éxito	1	Añadir: logro/éxito Añadir: Logro / éxito Añadir: Competencia/confianza = RECHAZADO
Intenta cumplir sus <u>sueños</u> con una sonrisa siempre (01-011).	Competitividad	1	Suprimir: Competitividad De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad.
	Expresividad/Libertad	1	Suprimir: Expresividad / libertad De acuerdo con Expresividad / libertad De acuerdo con Expresividad / libertad De acuerdo con Expresividad / libertad
Ha superado momentos difíciles en su vida (08-249) Ha tenido una vida dura pero ha superado los problemas (09-299) Aunque ha tenido un pasado cruel y duro ha conseguido salir adelante, superando todos los problemas (12-432)	Competitividad	3	De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad
	Perseverancia/ Paciencia	3	De acuerdo con Perseverancia/ Paciencia. De acuerdo con Perseverancia/ Paciencia.
Tras superar tantas lesiones, momentos malos y problemas consigue su <u>sueño</u> (01-030) Lo que se propone lo hace, dándole igual los problemas que se le pongan en el camino (02-077)	Competitividad Perseverancia/Paciencia Logro/Éxito	2	= Superar malos momentos (=anterior)
		2	= Perseverar ante problemas (=anterior)
		2	= Alcanzar su objetivo/meta

A pesar de caer al suelo dos veces se levantaba tres (01-030)	Competitividad	1	De acuerdo con Competitividad
	Perseverancia/ Paciencia	1	Suprimir: Perseverancia/ Paciencia = RECHAZADO Añadir: Decisión/iniciativa = RECHAZADO De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia
A pesar de todos los problemas que le rodean ella no deja de luchar por lo que realmente quiere conseguir (02-075) aun habiéndolo pasado tan mal sigue adelante con lo que quiere y no se rinde (08-249)	Competitividad	2	De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad
	Perseverancia/Paciencia	2	De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia
	Decisión/Iniciativa	2	Añadir: Decisión/Iniciativa De acuerdo con añadir Decisión / iniciativa De acuerdo con añadir Decisión / iniciativa Añadir: Logro/Éxito = RECHAZADO
gracias a seguir su sueño con tanto énfasis consigue superar las mayores adversidades y se enfrenta contra todo el mundo (02-055)	Competitividad	1	= Luchar por su sueño y superar problema
	Perseverancia/ Paciencia	1	= perseverar ante problemas y superarlos
aunque le hagan daño él sigue igual hacía delante (09-272)	Competitividad	1	De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad
	Decisión/Iniciativa	1	Añadir: Decisión/iniciativa De acuerdo con añadir Decisión / iniciativa De acuerdo con añadir Decisión / iniciativa De acuerdo con añadir Decisión / iniciativa
	Perseverancia / paciencia	1	Añadir: Perseverancia / paciencia Añadir: Perseverancia / paciencia
me enseñó a no rendirme (03-085)	Competitividad	1	Suprimir: Competitividad De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad
	Perseverancia / paciencia	1	Añadir: Apoyo semejantes Añadir: Perseverancia / paciencia Añadir: Afirmación Social

Él nunca se rinde aunque la gente le diga que es un fracasado (03-090)	Competitividad	1	De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad
	Decisión/Iniciativa	1	Suprimir: Autoafirmación Añadir: Decisión/iniciativa Suprimir: Autoafirmación De acuerdo con añadir Decisión / iniciativa De acuerdo con Autoafirmación = SUPRIMIDO De acuerdo con añadir Decisión / iniciativa
	Perseverancia / paciencia	1	Añadir: Perseverancia / paciencia Añadir: Perseverancia / paciencia Añadir: Perseverancia / paciencia
demuestra que no hay que rendirse en lo que se quiere conseguir (04-104) no se rinde nunca, ni cuando todo está perdido (04-109) nunca se da por vencida (06-150) nunca se rinde (07-240) su <u>fuerza</u> para no caer ante nada (04-101)	Competitividad	4	= VER Anterior = No rendirse
	Perseverancia / paciencia	4	Añadir: Perseverancia / paciencia
Disfruta en su <u>trabajo</u> cada momento, por difícil que sea (06-154)	Adaptabilidad/flexibilidad	1	Suprimir: Competitividad Añadir: Adaptabilidad/flexibilidad De acuerdo con Competitividad = SUPRIMIDO Añadir: Desarrollo personal/profesional = RECHAZADO
va buscando retos difíciles para superarlos (06-166)	Competitividad	1	✓
ha tenido muchas experiencias en la vida y eso es muy importante para superarse a uno mismo (09-295)	Competitividad	1	Suprimir: Ser uno mismo Suprimir: Ser uno mismo. De acuerdo con Competitividad No añadir Competencia / confianza De acuerdo con Competitividad Añadir: Competencia/Confianza = RECHAZADO De acuerdo con Competitividad Suprimir: Ser uno mismo

Le da igual salir ganando o perder, porque en este mundo hay que arriesgar para conseguir algo (11-411)	Decisión/Iniciativa	1	Suprimir: Competitividad Suprimir: Competitividad De acuerdo con Decisión/Iniciativa De acuerdo con Competitividad = SUPRIMIDO De acuerdo con Decisión/Iniciativa
	Logro/ Éxito	1	Añadir: Logro/éxito
	Fe/Riesgo/Visión	1	Añadir: Fe/riesgo/visión Añadir: Fe / Riesgo / Visión.
DESCRIPTOR: PERTENENCIA - APOYO - LEALTAD			
FRASES	VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
Cuida mucho a sus <u>hermanos</u> pequeños (10-385) cuida muy bien a su <u>madre</u> y a su <u>hija</u> (11-409) Su <u>hermano</u> pequeño, Román, es la única <u>familia</u> que tiene y siempre está encima de él, cuidándole para que no le pase nada (10-336) Con su <u>familia</u> y su novia también se porta muy bien (12-445)	Cuidar/Criar	4	✓
Cuida de los suyos como ninguna (02-077)	Cuidar/Criar	1	De acuerdo con Cuidar/Criar De acuerdo con Cuidar/Criar
	Familia/Pertenecer	1	Suprimir: Familia/Pertenecer Añadir: Propiedad/control = RECHAZADO De acuerdo con Familia/Pertenecer De acuerdo con Familia/Pertenecer
Protege mucho a su <u>familia</u> , a su <u>madre</u> y a su <u>hermano</u> (05-139) la protege de todo por las cosas que ve en los crímenes (a su hija) (04-103)	Cuidar/Criar	2	De acuerdo con Cuidar/Criar De acuerdo con Cuidar/Criar
	Supervivencia	2	Suprimir: Apoyo semejantes Añadir: Supervivencia Añadir: Afecto Físico De acuerdo con Apoyo semejantes = SUPRIMIDO De acuerdo con añadir: Supervivencia Suprimir: Apoyo semejantes De acuerdo con añadir: Supervivencia

siempre busca algo con lo que conseguir dinero para mantener a su <u>familia</u> (03-090) Pero ya no canta y <u>trabaja</u> recogiendo basura para así trabaja recogiendo basura para así llevar dinero a casa (10-325)	Comida/calor/vivienda	2	Suprimir: Responsabilidad Añadir: Comida/calor/vivienda De acuerdo con Responsabilidad = SUPRIMIDO Suprimir: Responsabilidad
	Apoyo semejantes Economía/Beneficios	2	De acuerdo con Apoyo semejantes
		2	De acuerdo con Economía/Beneficios
lleva manteniendo a su <u>hermano</u> y a su <u>sobrino</u> mucho tiempo (02-065)	Comida/calor/vivienda	1	= ser responsable de la familia, dar cobijo.
	Apoyo semejantes	1	= Familia como grupo apoyo
Intenta sacar a su <u>familia</u> hacia delante como puede (01-011). hace cualquier cosa para sacar adelante a su <u>familia</u> (11-411)	Comida/calor/vivienda	2	= ser responsable de la familia, dar cobijo
	Apoyo semejantes	2	= Familia como grupo apoyo
saca a su <u>familia</u> adelante como sea pero él lo intenta siempre (03-090)	Comida/calor/vivienda	1	Añadir: Comida/calor/vivienda De acuerdo con Comida/calor/vivienda De acuerdo con Comida/calor/vivienda
	Apoyo semejantes	1	Suprimir: Apoyo semejantes De acuerdo con Apoyo semejantes Añadir: Economía/Beneficios
		1	Suprimir: Competitividad De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad
	Competitividad	1	
	Perseverancia/Paciencia	1	Añadir: Perseverancia/Paciencia Añadir: Perseverancia/Paciencia
muestra que es una <u>familia</u> unida y que se ayudan entre ellos y eso es muy importante (09-272)	Apoyo semejantes	1	De acuerdo con Apoyo semejantes De acuerdo con Apoyo semejantes
	Ser Querido	1	De acuerdo con Ser Querido. De acuerdo con Ser Querido.
	Afirmación social	1	Suprimir: Afirmación Social = RECHAZADO De acuerdo con Afirmación/Social De acuerdo con Afirmación/Social

Su <u>familia</u> y sus <u>amigos</u> son importantes porque siempre le ayudan y viven mil aventuras juntos (04-106). tiene muy buenos amigos y siempre están dispuestos a echar una mano (09-275)	Apoyo semejantes	2	De acuerdo con Apoyo semejantes De acuerdo con Apoyo semejantes De acuerdo con Apoyo semejantes
	Ser Querido	2	Suprimir: Ser Querido = RECHAZADO De acuerdo con Ser Querido. De acuerdo con Ser Querido. De acuerdo con Ser Querido.
	Afirmación social	2	Suprimir: Afirmación Social = RECHAZADO De acuerdo con Apoyo semejantes De acuerdo con Apoyo semejantes Añadir: Fantasía/Juego = RECHAZADO
comete su fallos pero por ayudar a los que están a su alrededor (01-036) comete disparates increíbles solo por ver felices a los miembros de su <u>familia</u> (01-036) Vive con su <u>padre</u> y con los dos <u>hijos</u> de su <u>hermana</u> y les ayuda todo lo que puede (10-325) ayuda mucho a sus padres (10-385) ayuda mucho a las personas que están a su alrededor (05-122) ayuda a la gente de su alrededor (06-151) siempre intenta buscar lo mejor para su <u>familia</u> y sus <u>amigos</u> (04-106)	Cuidar/Criar	7	De acuerdo con Cuidar/Criar De acuerdo con Cuidar/Criar De acuerdo con Cuidar/Criar De acuerdo con Cuidar/Criar
	Apoyo semejantes	7	De acuerdo con Apoyo semejantes De acuerdo con Apoyo semejantes De acuerdo con Apoyo semejantes De acuerdo con Apoyo semejantes
	Ser Querido	7	Suprimir: Ser Querido = RECHAZADO De acuerdo con Ser Querido. De acuerdo con Ser Querido. De acuerdo con Ser Querido.
	Afirmación social	-	Suprimir: Afirmación Social De acuerdo con Afirmación/Social = SUPRIMIDO De acuerdo con Afirmación/Social = SUPRIMIDO Suprimir: Afirmación Social
	Apoyo semejantes	1	Suprimir: Apoyo semejantes = RECHAZADO De acuerdo con Apoyo semejantes De acuerdo con Apoyo semejantes
por enseñarme el <u>valor</u> de lo que significa la “ <u>familia</u> ” (03-085)	Ser Querido	1	De acuerdo con Ser Querido. De acuerdo con Ser Querido.
	Afirmación social	1	Suprimir: Afirmación Social De acuerdo con Afirmación/Social De acuerdo con Afirmación/Social

Siempre está soñando e intentando cumplir sus <u>sueños</u>, a veces sola, otra veces con sus <u>amigos</u>, con su <u>familia</u> (01-011). Es buen <u>amigo</u> de sus <u>amigos</u>, siempre está <u>ayudando</u> a sus <u>amigos</u> (01-029) era buena persona y <u>amigo</u> de sus <u>amigos</u>, siempre intentaba ayudarlos (01-030) cuando sus <u>amigos</u> le piden favores nunca les falla (01-032) Cuando hay alguno de sus <u>amigos</u> con problemas siempre les ayuda (05-122) es muy buena <u>amiga</u> y siempre se puede recurrir a ella en busca de ayuda ya que siempre estará dispuesta (06-148) es amigo de los <u>amigos</u>, me gusta porque siempre está dispuesto a ayudar (09-295) cuando tiene que ayudar a sus <u>amigos</u> está dispuesto (10-330) es bueno con los <u>amigos</u>, atento y no les falla (06-191) hace cualquier cosa por sus <u>amigos</u> (desde dejarles dinero hasta salvarles la vida) (06A-218)	Apoyo semejantes	1	✓
	Afirmación social	1	✓
	Apoyo semejantes	9	De acuerdo con Apoyo semejantes De acuerdo con Apoyo semejantes De acuerdo con Apoyo semejantes
	Ser Querido	9	Suprimir: Ser Querido Añadir: Generosidad/compasión = RECHAZADO De acuerdo con Ser Querido De acuerdo con Ser Querido De acuerdo con Ser Querido No añadir: Generosidad/ Compasión
	Afirmación social	-	Suprimir: Afirmación Social De acuerdo con Afirmación Social = SUPRIMIDO De acuerdo con Afirmación Social = SUPRIMIDO Suprimir: Afirmación Social
	Lealtad/Fidelidad	9	De acuerdo con Lealtad/Fidelidad De acuerdo con Lealtad/Fidelidad De acuerdo con Lealtad/Fidelidad
	Cuidar/Criar	9	Añadir: Cuidar/Criar

hace lo que haga falta por defender y salvar a su <u>familia y amigos</u> (02-055) quiere mucho a su <u>familia</u> y es capaz de hacer cualquier cosa por mantenerlos a salvo (11-385) Aunque no sean familia de sangre él hace cualquier cosa para defenderlos y que ellos estén bien (11-412)	Apoyo semejantes	3	Suprimir: Apoyo semejantes = RECHAZADO Añadir: afecto físico = RECHAZADO De acuerdo con Apoyo semejantes De acuerdo con Apoyo semejantes
	Ser Querido	-	Suprimir: Ser Querido De acuerdo con Ser Querido. = SUPRIMIDO De acuerdo con Ser Querido. = SUPRIMIDO Suprimir: Ser Querido
	Afirmación social	-	Suprimir: Afirmación Social De acuerdo con Afirmación/Social = SUPRIMIDO De acuerdo con Afirmación/Social = SUPRIMIDO Suprimir: Afirmación Social
	Lealtad/Fidelidad	3	De acuerdo con Lealtad/Fidelidad De acuerdo con Lealtad/Fidelidad De acuerdo con Lealtad/Fidelidad
	Supervivencia	3	De acuerdo con Supervivencia De acuerdo con Supervivencia De acuerdo con Supervivencia De acuerdo con Supervivencia Añadir: Fe/Riesgo/Visión = RECHAZADO
a querer a mis <u>amigos</u>, a darme cuenta de que no hace falta ser <u>familia</u> para querer a alguien (03-085)	Apoyo semejantes	1	Suprimir: Apoyo semejantes = RECHAZADO De acuerdo con Apoyo semejantes De acuerdo con Apoyo semejantes
	Ser Querido	-	Suprimir: Ser Querido De acuerdo con Ser Querido. De acuerdo con Ser Querido.
	Afirmación social	-	Suprimir: Afirmación Social De acuerdo con Afirmación/Social De acuerdo con Afirmación/Social
	Lealtad/Fidelidad	1	Suprimir: Lealtad/Fidelidad = RECHAZADO De acuerdo con Lealtad/Fidelidad De acuerdo con Lealtad/Fidelidad
	Cuidar/Criar	1	Suprimir: Cuidar/Criar = RECHAZADO De acuerdo con Cuidar/Criar De acuerdo con Cuidar/Criar

Me enseñó a darme cuenta de las personas más importantes que tenemos y que no hay perderlas (03-085)	Apoyo semejantes Ser Querido Afirmación social Lealtad/Fidelidad Cuidar/Criar	1	= Grupo de apoyo
		-	= pertenencia y aprecio
		-	= recibir refrendo
		1	= Fiel al grupo
		1	= Apoyar a cercanos
Me enseñó a luchar por los tuyos (03-085)	Apoyo semejantes Familia/Pertenecer Lealtad/Fidelidad	1	= Grupo de apoyo
		1	= Por los suyos = pertenencia
		1	= Fiel al grupo
trabaja de físico junto con sus amigos (06A-218)	Apoyo semejantes	1	Suprimir: Apoyo semejantes = RECHAZADO De acuerdo con Apoyo/semejantes De acuerdo con Apoyo/semejantes
		1	Suprimir: Colaboración = RECHAZADO De acuerdo con Colaboración De acuerdo con Colaboración
	Colaboración	1	
		1	
a luchar juntos (03-085)	Apoyo semejantes Colaboración	1	= Grupo de apoyo
		1	= Cooperar
se puede ver como evoluciona y va superando sus miedos y rarezas por sus amigos (06A-218)	Apoyo semejantes	1	De acuerdo con Apoyo/semejantes De acuerdo con Apoyo/semejantes De acuerdo con Apoyo/semejantes
		1	Suprimir: Competencia/Confianza NO Añadir: Seguridad. Suprimir: Competencia/Confianza Añadir: Seguridad. Suprimir: Competencia/Confianza Añadir: Limitación/ Aceptación
	Limitación/ Aceptación	1	
		1	
lo mejor de todo es que está cuando lo necesitas (04-109)	Apoyo semejantes Lealtad/Fidelidad	1	= Grupo de apoyo
		1	= Fiel al grupo
Es una persona en la que se puede confiar para cualquier cosa, como salvarte o arriesgar la vida por una persona que lo valga o desee (04-101)	Lealtad/Fidelidad Supervivencia	1	De acuerdo con Lealtad/Fidelidad De acuerdo con Lealtad/Fidelidad
		1	Añadir: Supervivencia
cumple sus promesas (04-109)	Lealtad/Fidelidad	1	✓
los amigos de verdad se perdonan siempre (09-272)	Lealtad/Fidelidad Apoyo semejantes	1	De acuerdo con Lealtad/Fidelidad De acuerdo con Lealtad/Fidelidad
		1	De acuerdo con Apoyo/semejantes De acuerdo con Apoyo/semejantes

Confía muy fácilmente en la gente (02-077)	Lealtad/Fidelidad	1	✓
nunca pensaba en los intereses personales, siempre pensaba en el <u>equipo</u> (01-030)	Lealtad/Fidelidad	2	De acuerdo con Lealtad/Fidelidad De acuerdo con Lealtad/Fidelidad De acuerdo con Lealtad/Fidelidad
Ponía su <u>equipo</u> por encima de todo (01-030)	Generosidad/Compasión	2	Suprimir: Generosidad/Compasión Añadir: Cuidar/criar = RECHAZADO De acuerdo con Generosidad/Compasión De acuerdo con Generosidad/Compasión De acuerdo con Generosidad/Compasión
A pesar de tener la pierna medio rota salía al campo de futbol para ayudar a su <u>equipo</u> (01-030)	Lealtad/Fidelidad	1	De acuerdo con Lealtad/Fidelidad De acuerdo con Lealtad/Fidelidad Suprimir: Lealtad/Fidelidad
	Apoyo/semajantes	1	Suprimir: Generosidad/Compasión Añadir: Apoyo/semajantes Suprimir: Generosidad/Compasión Añadir: Apoyo/semajantes De acuerdo con Generosidad/Compasión Suprimir: Generosidad/Compasión Añadir: Apoyo/semajantes Añadir: Perseverancia/ Paciencia
Antepone a sus <u>amigos</u> por encima de él, sobre todo a su capitán, incluso da la vida por él (04-109)	Lealtad/Fidelidad	1	De acuerdo con Lealtad/Fidelidad De acuerdo con Lealtad/Fidelidad
	Apoyo semejantes	1	Suprimir: Apoyo semejantes = RECHAZADO De acuerdo con Apoyo/semajantes De acuerdo con Apoyo/semajantes
	Honra	1	De acuerdo con Honra De acuerdo con Honra
Pero siempre pone por delante a sus <u>amigos</u> (07-240)	Lealtad/Fidelidad	1	= Fiel al grupo
	Apoyo semejantes	1	= Grupo de apoyo
se toma todo en broma salvo que sus <u>amigos</u> y <u>compañeros</u> piratas estén en peligro, en ese caso se enfrenta a quien sea incluso si es más poderoso que él (02-055)	Lealtad/Fidelidad	2	De acuerdo con Lealtad/Fidelidad De acuerdo con Lealtad/Fidelidad
daría la vida por cualquier <u>amigo</u> sin pensarlo dos veces (03-085)	Apoyo semejantes	2	De acuerdo con Apoyo/semajantes De acuerdo con Apoyo/semajantes De acuerdo con Apoyo/semajantes
	Supervivencia	2	Añadir: Supervivencia

Intenta que el <u>grupo</u> no se rompa en ningún momento (04-104) siempre está haciendo lo posible porque sigan todos unidos (06-151)	Equilibrio	2	Suprimir: Equilibrio Añadir: Unidad/uniformidad = RECHAZADO De acuerdo con Equilibrio De acuerdo con Equilibrio
no se enfrenta a los problemas directamente ni violentamente, sino que intenta hacer que el <u>grupo</u> busque una solución pacífica antes de que las balas empiecen a silbar (10-362)	Equilibrio	1	✓
es buena persona con todos (08-248) Es muy buena persona (11-385)	Cortesía/ Hospitalidad	2	De acuerdo con Cortesía/ Hospitalidad De acuerdo con Cortesía/ Hospitalidad
Me parece una chica muy maja y abierta (06-151) Es muy abierto con las otras personas (07-240)	Cortesía/Hospitalidad	2	✓
Se preocupa mucho por todo sin alterarse (06-148)	Interés en uno mismo/Control	1	Suprimir: Perseverancia/Paciencia Añadir: interés en uno mismo/control Suprimir: Perseverancia/Paciencia Añadir: interés en uno mismo/control De acuerdo con Perseverancia/Paciencia = SUPRIMIDO Añadir: Interés en uno mismo/control De acuerdo con Perseverancia/Paciencia = SUPRIMIDO
	Equilibrio	1	Añadir: Equilibrio Añadir: Equilibrio
nos demuestra que no hay que juzgar a un libro por su portada ya que lo mejor está en el interior (06A-218)	Empatía	1	Suprimir: Derechos/Respeto Añadir: Conocimiento/Intuición = RECHAZADO Suprimir: Derechos/Respeto Añadir: Arte / Belleza. Se relaciona con este valor por la sensibilidad estética. = RECHAZADO De acuerdo con Derechos/Respeto = SUPRIMIDO Suprimir: Derechos/Respeto Añadir: Empatía
Siempre está intentando encontrar el amor y a su futura mujer (04-104)	Búsqueda/Significado/ Esperanza Familia/Pertenecer	1	De acuerdo con Búsqueda/Significado/ Esperanza De acuerdo con Búsqueda/Significado/ Esperanza
		1	De acuerdo con Familia/Pertenecer De acuerdo con Familia/Pertenecer
Ted es un chico joven, que está en busca del <u>amor</u> (07-240)	Búsqueda/ Significado/ Esperanza	1	= <i>Buscar el amor</i>

intenta dar un buen consejo a sus <u>hijos</u> de cada ocasión (04-104)	Cuidar/Criar	1	De acuerdo con Cuidar/Criar De acuerdo con Cuidar/Criar De acuerdo con Compartir/Escuchar/Confiar = SUPRIMIDO De acuerdo con Compartir/Escuchar/Confiar = SUPRIMIDO
cuenta con su <u>hija</u> para todo y la quiere muchísimo y se ve que se cuentan todo (08-248)	Cuidar/Criar Compartir/Escuchar/ Confiar	1 1	✓ ✓
muestra que siempre está bien tener <u>confianza</u> con un adulto y contarle tus problemas, y que él te ayude en la medida en la que pueda y te dé su opinión desde su punto de vista (09-295)	Calidad/evaluación Compartir/Escuchar/ Confiar	1 1	Suprimir: Apoyo semejantes Añadir: Calidad/evaluación De acuerdo con Apoyo semejantes = SUPRIMIDO De acuerdo con Compartir/Escuchar/Confiar De acuerdo con Compartir/Escuchar/Confiar
su mujer era la culpable pero Cesar prefiere ir él a la cárcel antes que ver a su mujer sufrir, y eso dice mucho de una persona (10-336)	Generosidad/compasión Responsabilidad	1 1	Suprimir: Apoyo semejantes Añadir: Generosidad/compasión De acuerdo con Apoyo semejantes = SUPRIMIDO Suprimir: Responsabilidad = RECHAZADO De acuerdo con Responsabilidad De acuerdo con Responsabilidad
Valora todo lo que tiene y lo cuida hasta el extremo (06-166)	Propiedad/Control Seguridad	1 1	Añadir: Propiedad/control Añadir: Derechos / respeto. Pienso que se puede relacionar con este valor. = RECHAZADO De acuerdo con añadir: Propiedad/control No añadir Seguridad Añadir: Seguridad Añadir: Seguridad
DESCRIPTOR: AUTONOMÍA-INICIATIVA			
FRASES	VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
Que sea <u>capaz</u> de cambiar así me gusta (12-432)	Adaptabilidad/ Flexibilidad	1	De acuerdo con Adaptabilidad/ Flexibilidad De acuerdo con Adaptabilidad/ Flexibilidad
cuando le pasa algo malo, por ejemplo, cuando se muere una persona muy importante para ella (la <u>abuela</u>), de una manera u otra siempre busca la manera de enfrentarse a ello (01-032)	Adaptabilidad/ Flexibilidad Decisión/Iniciativa	1 1	De acuerdo con Adaptabilidad/ Flexibilidad De acuerdo con Adaptabilidad/ Flexibilidad Suprimir: Decisión/Iniciativa = RECHAZADO Añadir: Integración/totalidad = RECHAZADO De acuerdo con Decisión/Iniciativa De acuerdo con Decisión/Iniciativa

Por lo bien que se desenvuelve en situaciones difíciles (06-151)	Adaptabilidad/ Flexibilidad	1	= <i>Afrontar dificultades</i>
sabe cómo reaccionar en cada momento y lo asimila muy bien (06-148)	Adaptabilidad/ Flexibilidad	1	= <i>Afrontar cambios</i>
Sabe afrontar bien las cosas (02-053)	Adaptabilidad/ Flexibilidad	1	Suprimir: Adaptabilidad/ Flexibilidad. Afrontar no se refiere a adaptarse. Tiene otro sentido. = RECHAZADO Añadir: Calidad/Evaluación = RECHAZADO De acuerdo con Adaptabilidad/ Flexibilidad De acuerdo con Adaptabilidad/ Flexibilidad De acuerdo con Adaptabilidad/ Flexibilidad
Me enseñó a ser quien eres sin importarte nada (03-085) no le importa lo que otros piensan, y hay veces que cuando conoce a gente no esconde su “yo “ (06-191)	Autoafirmación	2	De acuerdo con Autoafirmación De acuerdo con Autoafirmación
	Ser uno mismo	2	De acuerdo con Ser uno mismo De acuerdo con Ser uno mismo
No es nada falsa y dice lo que piensa (05-139) Siempre dice lo que piensa (06-151) todo lo que piensa lo dice (08-248) Siempre dice la <u>verdad</u> , siempre lo que piensa, en cualquier caso (10-330)	Autoafirmación	4	De acuerdo con Autoafirmación De acuerdo con Autoafirmación De acuerdo con Autoafirmación De acuerdo con Autoafirmación
	Ser uno mismo	4	De acuerdo con Ser uno mismo De acuerdo con Ser uno mismo De acuerdo con Ser uno mismo Suprimir: Ser uno mismo = RECHAZADO
	Autoridad/Honestidad	4	De acuerdo con Autoridad/Honestidad De acuerdo con Autoridad/Honestidad De acuerdo con Autoridad/Honestidad De acuerdo con Autoridad/Honestidad
	Expresividad/ Libertad	4	De acuerdo con Expresividad/Libertad De acuerdo con Expresividad/Libertad De acuerdo con Expresividad/Libertad De acuerdo con Expresividad/Libertad

no habla mal de la gente ni a las espaldas (06-191)	Autoafirmación	1	Suprimir: Autoafirmación = RECHAZADO De acuerdo con Autoafirmación De acuerdo con Autoafirmación De acuerdo con Autoafirmación Suprimir: Ser uno mismo De acuerdo con Ser uno mismo = SUPRIMIDO De acuerdo con Ser uno mismo = SUPRIMIDO Suprimir: Ser uno mismo
	Expresividad/ Libertad	1	Suprimir: Expresividad/Libertad = RECHAZADO De acuerdo con Expresividad/Libertad De acuerdo con Expresividad/Libertad De acuerdo con Expresividad/Libertad
	Autoridad /Honestidad	1	Añadir: Autoridad /Honestidad
	Lealtad / fidelidad	1	Añadir: Lealtad / fidelidad Añadir: Lealtad / fidelidad
si algo no le gusta sabe decir que no (06-200) Si algo no le gusta lo dice (12-445)	Autoafirmación	2	
	Ser uno mismo	-	
	Autoridad/Honestidad	2	
	Expresividad/ Libertad	2	
aunque las respuestas a esas pruebas no sean del agrado de sus <u>amigas</u> , ella se lo cuenta (07-233)	Autoafirmación	1	De acuerdo con Autoafirmación De acuerdo con Autoafirmación De acuerdo con Autoafirmación De acuerdo con Autoafirmación
	Autoridad /Honestidad	1	Suprimir: Ser uno mismo De acuerdo con Ser uno mismo De acuerdo con Ser uno mismo Suprimir: Ser uno mismo Añadir: Autoridad /Honestidad
	Compartir/Escuchar/ Confiar	1	Suprimir: Compartir/confiar/escuchar = RECHAZADO De acuerdo con Compartir/confiar/escuchar De acuerdo con Compartir/confiar/escuchar
la actitud que tiene ante los problemas, porque nunca los evita (12-432)	Autoafirmación	1	✓

La arrogancia que tiene y como la expresa libremente (03-088)	Autoafirmación	1	De acuerdo con Autoafirmación De acuerdo con Autoafirmación Suprimir: Autoafirmación = RECHAZADO De acuerdo con Autoafirmación
	Independencia	1	Suprimir: Expresividad/Libertad Añadir: Independencia De acuerdo con Expresividad/Libertad = SUPRIMIDO Añadir: Independencia Suprimir: Expresividad/Libertad
	Autoridad /honestidad	1	Añadir: Autoridad /honestidad
sabe sacarse las castañas del fuego sola (02-077)	Independencia	1	De acuerdo con Independencia De acuerdo con Independencia
	Responsabilidad	1	De acuerdo con Responsabilidad De acuerdo con Responsabilidad
da igual lo que le digan, hace como si no lo hubiese escuchado y sigue adelante con sus ideas (09-272) Además, él sigue adelante con lo que cree (11-409)	Independencia	2	De acuerdo con Independencia De acuerdo con Independencia
	Autoafirmación	2	De acuerdo con Autoafirmación De acuerdo con Autoafirmación
	Perseverancia/Paciencia	2	De acuerdo con Perseverancia/Paciencia De acuerdo con Perseverancia/Paciencia
Hace lo que quiere en su vida (10-325) Su único objetivo es hacer lo que quiere (01-011). hace todo lo que quiere, tanto si está bien como si no (02-065)	Independencia	3	De acuerdo con Independencia De acuerdo con Independencia
	Autoafirmación	3	De acuerdo con Autoafirmación De acuerdo con Autoafirmación
	Expresividad / libertad	3	Añadir: Expresividad / libertad
porque hace lo que quiere y no porque se lo diga alguien (05-127) Le da igual lo que los demás le digan, porque el siempre hace lo que quiere (08-248)	Independencia	2	= actuar por uno mismo
	Autoafirmación	2	= ser valiente con sus ideas
	Expresividad / libertad	2	
No se deja influenciar por nada ni por nadie (02-075) no se deja influenciar por los demás (05-139) no se deja influir (06-200) no se deja influenciar por los demás (10-330)	Independencia	4	De acuerdo con Independencia De acuerdo con Independencia
	Autoafirmación	4	De acuerdo con Autoafirmación De acuerdo con Autoafirmación

nunca se echa para atrás (09-275)	Autoafirmación	1	De acuerdo con Autoafirmación. De acuerdo con Autoafirmación. Añadir: Perseverancia / paciencia = RECHAZADO De acuerdo con Autoafirmación. De acuerdo con Autoafirmación.
	Decisión/ Iniciativa	1	Añadir: Decisión/ Iniciativa Añadir: Decisión/ Iniciativa
tiene un punto de vista y opiniones propias (10-330)	Independencia	1	De acuerdo con Independencia De acuerdo con Independencia
	Autoafirmación	1	De acuerdo con Autoafirmación De acuerdo con Autoafirmación
	Ser uno mismo	1	De acuerdo con Ser uno mismo De acuerdo con Ser uno mismo
Hace las cosas según las piensa (02-075)	Autoafirmación	1	Suprimir: Autoafirmación = RECHAZADO De acuerdo con Autoafirmación. De acuerdo con Autoafirmación. De acuerdo con Autoafirmación.
	Congruencia	1	Añadir: Congruencia Añadir: Congruencia
	Decisión/Iniciativa	1	Suprimir: Decisión/Iniciativa = RECHAZADO De acuerdo con Decisión/Iniciativa De acuerdo con Decisión/Iniciativa Añadir: Expresividad /Libertad
sin ser policía o investigador consigue encontrar la última pieza para resolverlos, junto a Kate Becket (04-103)	Decisión/Iniciativa	1	=resolver
	Racionalidad	1	=resolver
	Colaboración	1	= cooperar
desencadena diferentes historias y me gusta como las resuelve (04-104)	Decisión/Iniciativa	1	=resolver
	Racionalidad	1	=resolver

DESCRIPTOR: GENEROSIDAD-IGUALDAD			
FRASES	VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
siempre está dispuesto a ayudar a quienes lo necesitan (01-032) se mata a ayudar aunque muchas veces no la paguen con la misma moneda (02-077) siempre ayuda a los demás sin importar la situación en la que se encuentre (04-101) Hace todo lo que puede por ayudar a quien le necesita (05-139) se preocupa mucho por los demás, incluso a veces más que por sí mismo (06-166) siempre está dispuesta a ayudar a la gente (07-233) ayuda tanto a personas buenas como a personas malas (09-295) aunque los problemas surjan, el ayudaría todo lo posible y más (10-362)	Generosidad/ Compasión	8	✓
Comparte todo lo que tiene con la gente (10-362)	Generosidad/ Compasión	1	✓
a pesar de los palos que la vida le ha dado nunca se muestra fría ni despiadada ante los demás, sino que es bondadosa (06-150)	Generosidad/ Compasión	1	De acuerdo con Generosidad/ Compasión. De acuerdo con Generosidad/ Compasión.
no le importa arriesgar su vida por los demás (09-275)	Generosidad/Compasión	1	= VER FRASES
En la medida en la que puede ella intenta ayudar a los demás (01-011) intenta ayudar a todos en la medida de lo posible (10-362)	Generosidad/Compasión	2	De acuerdo con Generosidad/ Compasión. De acuerdo con Generosidad/ Compasión.
planta cara a todas las injusticias (06-200)	Equidad/derechos	1	De acuerdo con Equidad/derechos. De acuerdo con Equidad/derechos.
	Justicia/Orden social	1	De acuerdo con Justicia/Orden social De acuerdo con Justicia/Orden social.
Me gusta porque él intenta pelear por sus <u>derechos</u> y su <u>dignidad</u> (10-336)	Justicia/Orden social	1	= <i>Actuar contra desigualdad</i>
Muchas veces mete la pata pero intenta arreglarlo inmediatamente (10-325)	Limitación / Aceptación	1	Suprimir: Limitación / Aceptación = RECHAZADO Añadir: Limitación/Desarrollo = RECHAZADO De acuerdo con Limitación/Aceptación De acuerdo con Limitación/Aceptación
	Responsabilidad	1	Añadir: Responsabilidad.
DESCRIPTOR: CAPACIDAD-ARTESANÍA			
FRASES	VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
escribe libros que tiene que ver con los asesinatos que ha trabajado (05-122)	Arte/Artesanía/Oficio	-	= VER Escritor
está especializado en física y química (03-088)	Tecnología/ Ciencia	1	= VER Físico

DESCRIPTOR: PRESTIGIO SOCIAL / IMAGEN			
FRASES	VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
trabajando mucho consigue sus objetivos (01-030) y lucha por lo que quiere hasta que lo consigue (05-139) Lo que más me gusta de ella es que jamás se rinde, por mucho que le cueste lograr lo que quiere, al final, lo acaba consiguiendo con buenos resultados (06-154) Siempre sigue adelante y hasta que no consigue lo que quiere no se rinde (07-233) como trabajando a conseguido tener <u>éxito</u> en ese mundo (10-330) hasta que no consigue lo que quiere no para y hace lo que sea (06-166) cuando tiene una cosa en la cabeza no para hasta conseguirlo (09-275)	Competitividad	7	= <i>Esfuerzo. VER Anteriores.</i>
	Logro/Éxito	7	✓
Yo he elegido este personaje porque consigue todo lo que quiere (01-029) es una persona que consigue sus objetivos (01-030) Todo lo que se propone lo suele conseguir siempre (08-248)	Logro/Éxito	3	✓
Además, cuando se le mete en la cabeza que tiene que hacer algo hace todo lo posible para conseguirlo (01-032) Hace cualquier cosa para conseguir lo que quiere (12-445) sigue sus <u>sueños</u> y canta todo lo que puede para que su sueño se haga realidad (10-325)	Competitividad	3	De acuerdo con Competitividad De acuerdo con Competitividad
	Logro/Éxito	3	De acuerdo con Logro/Éxito De acuerdo con Logro/Éxito
Da clases sobre edificios <u>famosos</u> en la <u>Universidad</u> y eso también está muy bien (01-029)	Trabajo/Labor	1	De acuerdo con Trabajo/Labor Suprimir: Logro/Éxito De acuerdo con Logro/Éxito = SUPRIMIDO Suprimir: Logro/Éxito
es la estrella de su comisaria (06-154)	Logro/Éxito	1	De acuerdo con Logro/Éxito De acuerdo con Logro/Éxito
	Afirmación social	1	De acuerdo con Afirmación social De acuerdo con Afirmación social
todos tienen muy en cuenta sus decisiones (04-109)	Afirmación Social	1	De acuerdo con Afirmación social De acuerdo con Afirmación social
	Prestigio/Poder	1	De acuerdo con Prestigio/Poder De acuerdo con Prestigio/Poder
	Decisión/Iniciativa	1	Suprimir: Decisión/Iniciativa = RECHAZADO De acuerdo con Decisión/Iniciativa De acuerdo con Decisión/Iniciativa

aunque no sea un líder las personas le siguen y le respetan (04-101)	Afirmación Social Prestigio/Poder	1	= recibir refrendo
		1	= status
Consigue ganarse el <u>respeto</u> de todos (10-336)	Prestigio/Poder	1	
aunque no tiene dotes de líder, es su derecha y consejero (10-362)	Prestigio/Poder	1	De acuerdo con Decisión/Iniciativa De acuerdo con Decisión/Iniciativa
compra cosas que están muy bien para sus <u>amigos</u> (05-127)	Prestigio/Poder	1	De acuerdo con Prestigio/Poder De acuerdo con Prestigio/Poder
tiene suficiente dinero como para tener una enorme <u>casa</u> al lado de la playa, salir de <u>fiesta</u> todos los fines de semana, mantenerse a sí mismo y a su <u>hermano</u> y todo esto prácticamente sin trabajar (02-065) al ser <u>escritor</u> gana mucho dinero y tiene una <u>casa</u> enorme y bonita y también un descapotable muy lujoso (04-103)	Economía/Éxito	2	De acuerdo con Economía/éxito De acuerdo con Economía/éxito De acuerdo con Economía/éxito De acuerdo con Economía/éxito
	Prestigio/Imagen	2	Suprimir: Prestigio/Imagen Suprimir: Logro/Éxito Añadir: Prestigio/poder De acuerdo con Prestigio/Imagen De acuerdo con Prestigio/Imagen Suprimir: Logro/Éxito De acuerdo con Prestigio/Imagen
gana mucho dinero (03-097)	Economía/Éxito	2	=Tener dinero
tiene mucho dinero (05-122)	Prestigio/Imagen	2	= dinero como imagen
Tiene mucho dinero y se mueve con gente interesante (05-139)	Economía/Éxito Prestigio/Imagen	1	=Tener dinero
		1	✓
Su <u>casa</u> también me gusta mucho, tiene un ático y bien decorado (12-430)	Prestigio/Imagen	1	De acuerdo con Prestigio/Imagen
Tener su armario y sus zapatos sería un <u>sueño</u> para mí (12-430)	Prestigio/Imagen	1	VER= Anterior
Tiene un físico estupendo (02-053) tiene un cuerpo de escándalo, es muy atractivo y eso hace que me guste aún más este personaje (08-249) está bien físicamente (09-299) La primera razón es que físicamente es atractivo (10-321) es físicamente atractivo (10-321) tiene muy buen cuerpo (12-430)	Prestigio/Imagen	6	Suprimir: Prestigio/Imagen De acuerdo con Prestigio/Imagen De acuerdo con Prestigio/Imagen De acuerdo con Prestigio/Imagen
	Deleite físico	6	Añadir: Deleite físico Añadir: Deleite físico Añadir: Deleite físico

DESCRIPTOR: EDUCACIÓN - CONOCIMIENTO			
FRASES	VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
Tiene una visión demasiado objetiva de la vida (03-088)	Racionalidad	1	De acuerdo con Racionalidad De acuerdo con Racionalidad
Es la única que le da un poco de cordura siempre a la situación (06-148)	Racionalidad	1	De acuerdo con Racionalidad De acuerdo con Racionalidad
saca buenas notas (06-151)	Educación/Certificación	1	✓
Ha estudiado <u>criminología</u> (12-432)	Educación/Certificación	1	✓
Sabe muchas cosas sobre el mundo, muchos datos curiosos, y eso también es muy interesante (07-240) Además, Burbuja es una persona muy <u>lista</u> y sabe muchas cosas sobre <u>tecnología</u> y sobre la vida (09-295)	Educación/Conocimientos	2	De acuerdo con Educación/ Conocimientos De acuerdo con Educación/ Conocimientos De acuerdo con Educación/ Conocimientos
	Conocimiento/ Intuición	2	Suprimir: Conocimiento/Intuición De acuerdo con Conocimiento/Intuición De acuerdo con Conocimiento/Intuición De acuerdo con Conocimiento/Intuición
porque es una persona muy sabia (09-295)	Educación/ Conocimientos Conocimiento/ Intuición	1	VER = <i>Siguiente</i>
		1	
no es un personaje tonto, sino una persona que está muy avanzada en el mundo de la <u>ciencia</u> (10-330)	Educación/ Conocimientos	1	De acuerdo con Educación/ Conocimientos De acuerdo con Educación/ Conocimientos
	Conocimiento/ Intuición	1	Suprimir: Conocimiento/Intuición De acuerdo con Conocimiento/Intuición De acuerdo con Conocimiento/Intuición
aprecia y presta atención a los pequeños detalles (06-154)	Racionalidad	1	Suprimir: Investigación De acuerdo con Investigación = SUPRIMIDO Suprimir: Investigación Suprimir: Racionalidad = RECHAZADO De acuerdo con Racionalidad De acuerdo con Racionalidad
	Asombro/curiosidad	1	Añadir: Asombro/curiosidad Añadir: Asombro/curiosidad
saca sus teorías pensando en porqué o cómo serían en un libro (10-321)	Fantasía/ Imaginación Conocimiento/Intuición	1	De acuerdo con Fantasía/ Imaginación
		1	De acuerdo con Conocimiento/Intuición De acuerdo con Conocimiento/Intuición

DESCRIPTOR: COMPARTIR/ESCUCHAR/CONFIAR			
FRASES	VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
siempre escucha y respeta las opiniones de los demás (01-032)	Compartir/Escuchar/ Confiar Expresividad/Libertad	1	De acuerdo con Compartir/Escuchar/ Confiar
		1	Suprimir: Expresividad/Libertad = RECHAZADO De acuerdo con Expresividad/Libertad De acuerdo con Expresividad/Libertad
hace que sepa contestar a todas las personas sin decir ni una palabra más alta que la otra (06-200)	Compartir/Escuchar/ Confiar Expresividad/Libertad	1	VER= Anterior
		1	
es una chica con la que se puede hablar de diversos temas (02-053)	Compartir/Escuchar/ Confiar	1	✓
tiene muy buena relación con sus alumnos y les cuenta todos sus problemas (07-240)	Compartir/Escuchar/ Confiar	1	✓
es un excelente consejero para todos, siempre tiene algo que aportar a todos (10-362) sabe escuchar y da buenos consejos (12-430)	Compartir/Escuchar/ Confiar	2	De acuerdo con Compartir/Escuchar/ Confiar De acuerdo con Compartir/Escuchar/ Confiar
la <u>capacidad</u> que tiene para entender la forma de pensar de los criminales (06-150) se mete en el personaje para resolver las cosas (10-321)	Empatía	2	De acuerdo con Empatía
para ayudar a sus pacientes y que se pongan a reflexionar se inventa metáforas (12-430)	Conocimiento/intuición	1	Suprimir: Empatía Añadir: Conocimiento/intuición De acuerdo con Empatía = SUPRIMIDO Añadir: Conocimiento/intuición
	Presencia	1	Suprimir: Presencia = RECHAZADO De acuerdo con Presencia De acuerdo con Presencia
DESCRIPTOR: PLACER SENSORIAL			
FRASES	VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
Se liga a muchas mujeres (05-127)	Placer Sensorial	1	Suprimir: Placer Sensorial = RECHAZADO De acuerdo con Placer Sensorial De acuerdo con Placer Sensorial De acuerdo con Placer Sensorial
	Logro/éxito	1	Añadir: Logro/éxito Añadir: Logro/éxito

Es un mujeriego, no hay semana que no entre una chica diferente en su casa (02-065)	Placer Sensorial	1	= <i>satisfacer deseos sensuales</i>
nunca esperas que es lo que va a decir o hacer (03-097)	Expresividad / libertad	1	Suprimir: Asombro/Curiosidad De acuerdo con añadir: Expresividad / libertad. Suprimir: Asombro/Curiosidad Añadir: Expresividad / libertad De acuerdo con Asombro/Curiosidad = SUPRIMIDO De acuerdo con añadir: Expresividad / libertad. De acuerdo con Asombro/Curiosidad = SUPRIMIDO De acuerdo con añadir: Expresividad / libertad.
me gusta mucho el juego que hay entre ellos, como están enamorados entre ellos pero ninguno lo reconoce (10-385)	Placer Sensorial	1	De acuerdo con Placer Sensorial De acuerdo con Placer Sensorial De acuerdo con Placer Sensorial
	Afecto físico	1	De acuerdo con Afecto físico De acuerdo con Afecto físico De acuerdo con Afecto físico Suprimir: Ser Querido De acuerdo con Ser Querido De acuerdo con Ser Querido Suprimir: Ser Querido Añadir: Fantasía/Imaginación
DESCRIPTOR: SEGURIDAD			
FRASES	VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
Cuida de los suyos como ninguna, pero sabe dónde atacar para hacer daño (02-077)	Autopreservación	1	Suprimir: Autopreservación = RECHAZADO De acuerdo con Autopreservación De acuerdo con Autopreservación
Tiene muchos amigos pero si para conseguir algo bueno para sí mismo les tiene que perjudicar no lo pensará dos veces y les hará daño (10-336)	Autopreservación	1	VER = Anterior
Es un personaje que es frío y lo hace para esconder sus sentimientos (04-101) Le cuesta mucho mostrar sus sentimientos (06A-218) le cuesta mostrar sus sentimientos (09-275)	Interés en uno mismo/ Control	3	De acuerdo con Interés en uno mismo/ Control De acuerdo con Interés en uno mismo/ Control

Más de una vez ha salvado a su pueblo y uno vez el mundo (09-275)	Territorio/Seguridad	1	De acuerdo con Territorio/Seguridad De acuerdo con Territorio/Seguridad
	Supervivencia	1	De acuerdo con Supervivencia De acuerdo con Supervivencia
DESCRIPTOR: AUTODISCIPLINA - DEBER			
FRASES	VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
viva bajo el régimen de unos <u>padres</u> que la presionan mucho (06-148)	Obediencia	1	De acuerdo con Obediencia De acuerdo con Obediencia
Obedece siempre a su <u>hermana</u> , <u>madrasta</u> y <u>abuela</u> , ya que ellas saben que es lo que le hace bien y mal y le enseñan a ser buena persona (06-200)	Obediencia	1	De acuerdo con Obediencia De acuerdo con Obediencia
DESCRIPTOR: COLABORACIÓN - SERVICIO			
FRASES	VALOR HT	F	REVISIÓN 1+2
ayuda a la policía y eso posibilita la <u>seguridad</u> de las personas (11-409)	Colaboración	1	De acuerdo con Colaboración De acuerdo con Colaboración
	Servicio/Vocación	1	De acuerdo con Servicio/Vocación De acuerdo con Servicio/Vocación
ayuda a resolver las <u>investigaciones</u> y los crímenes con la policía (10-321) es ayudante de la policía (10-321) tiene como inspiración seguir y ayudar a la policía (11-409)	Colaboración	3	Añadir: Eficacia/planificación De acuerdo con Colaboración De acuerdo con Colaboración
<u>Trabaja</u> para el gobernador con su <u>equipo</u> y me gusta mucho como se relaciona con ellos (08-249)	Colaboración	1	Suprimir: Colaboración De acuerdo con Colaboración De acuerdo con Colaboración De acuerdo con Colaboración
	Apoyo semejantes	1	Añadir: Apoyo semejantes Añadir: Apoyo semejantes

Anexo 16. Palabras asociadas a valores HT

PALABRAS ASOCIADAS A VALORES HT		
Palabra	Valor	Contexto
Soñando	Fantasía/Imaginación	Siempre está soñando e intentando cumplir sus sueños (01-011)
Sueño (S)	Fantasía/Imaginación	Siempre está soñando e intentando cumplir sus sueños (01-011)
Reír	Diversión/Recreo	está un poco loca y quieras o no eso me hace reír (01-011)
Famoso	Logro/Éxito	quiere ser arquitecto famoso y al final consigue el éxito (01-029)
	Prestigio/Imagen	
Hijo/s	Familia/Pertenecer	Siempre está detrás del amor, en busca de la madre de sus hijos (01-029)
Gracioso	Diversión/Recreo	porque es gracioso y las historias que cuenta provocan gracia (01-029)
Superación	Competitividad	Trabajando mucho consigue sus objetivos. Es un ejemplo de superación(01-030)
Agradable	Cortesía/Hospitalidad	es muy agradable, siempre está dispuesto a ayudar a quienes lo necesitan (01-032)
Estudiante	Educación/Certificación	es buen estudiante (01-032)
Fuerte	Competencia/Confianza	es una persona muy fuerte y eso me gusta (01-032)
Fiestero	Diversión/Recreo	es muy fiestero, sabe pasárselo bien bebiendo y con los amigos (01-036)
Fiestas	Diversión/Recreo	sabe preparar fiestas increíbles (01-036)
Humor	Diversión/Recreo	tiene su punto de humor, otra vez al igual que yo (02-053)
Inteligente	Competencia/Confianza	es muy inteligente (02-053)
Ideales	Creencias/Filosofía	porque defiende sus ideales a muerte (02-055)
Compañeros	Amistad/Pertenecer	salvo que sus amigos y compañeros piratas estén en peligro, en ese caso se enfrenta a quien sea (02-055)
Amable	Cortesía/Hospitalidad	Es un chaval amable, buena persona y divertido (02-055)
Divertido/a	Diversión/Recreo	Es un chaval amable, buena persona y divertido (02-055)
Dinero	Economía/Éxito	tiene suficiente dinero como para tener una enorme casa al lado de la playa (02-065)
Hermano	Familia/Pertenecer	lleva manteniendo a su hermano y a su sobrino mucho tiempo (02-065)
Sobrino	Familia/Pertenecer	lleva manteniendo a su hermano y a su sobrino mucho tiempo (02-065)
Tranquilidad	Perseverancia/Paciencia	la calma y tranquilidad que muestra ante diferentes situaciones que le pone la vida (02-075)
Valiente	Competencia/Confianza	Me gusta este personaje porque es valiente en todas las situaciones, las afronta con entereza y tranquilidad (02-077)
Independiente	Independencia	Muchas veces se mete donde no la llaman pero es muy independiente (02-077)
Fuerza	Competencia/Confianza	y su fuerza para no caer ante nada (04-101)
Valentía	Competencia/Confianza	Me gusta por su fuerza y su valentía (03-085)
	Autoafirmación/Franqueza	
Inteligencia	Competencia/Confianza	Lo que más me gusta de este personaje es el nivel de inteligencia que tiene (03-088)

Gracioso	Diversión/Recreo	es muy gracioso como baila, siempre hace algo que a la gente le gusta (03-090)
Espontaneo	Autoafirmación/Franqueza	También me gusta porque es muy espontaneo y nunca esperas que es lo que va a decir o hacer (03-097)
Hija	Familia/Pertenecer	Ha llegado a criar a su hija solo 3 y eso es admirable (05-122)
Persistente	Perseverancia/Paciencia	Además me gusta porque es muy persistente y no se rinde nunca (04-109)
Padre	Familia/Pertenecer	es un buen padre, ya que vive solo con su hija y con su madre (05-122)
Madre	Familia/Pertenecer	es un buen padre, ya que vive solo con su hija y con su madre (05-122)
Triunfador	Prestigio/Imagen Logro/Éxito	lo he escogido porque es la imagen de un triunfador, tiene mucho dinero, un buen trabajo y se liga a muchas mujeres (05-127)
Rico	Economía/Éxito	Otras razones son que en la serie es escritor y que es muy famoso y también rico (10-321)
Respetuosa/o	Cortesía/Hospitalidad Derechos/Respeto	Laura es una buena persona, respetuosa y cariñosa, siempre positiva (06-154)
Detective	Investigación	Laura Lebrél es una detective de policía y es la estrella de su comisaria (06-154)
Cariñosa	Afecto físico Cuidar/Criar	A veces es cariñosa y eso me gusta (09-299)
Iluso	Fantasía/Imaginación	A veces es un poco iluso y descuidado, pero es otra cosa que le hace especial (06-166)
Atento	Cortesía/Hospitalidad	Siempre es bueno con los amigos, atento y no les falla (06-191)
Humilde	Derechos/Respeto Limitación/Aceptación	Es un personaje humilde. Ha sufrido mucho en su vida y por ello su carácter es fuerte (06-200)
Abuela	Familia/Pertenecer	Obedece siempre a su hermana, madrastra y abuela, ya que ellas saben que es lo que le hace bien y mal (06-200)
Educación	Cortesía/Hospitalidad	tiene una educación exquisita que hace que sepa contestar a todas las personas sin decir ni una palabra más alta que la otra (06-200)
Físico	Tecnología/Ciencia Investigación	es muy listo e inteligente, trabaja de físico junto con sus amigos (06A-218)
Superación	Competencia/Confianza Competitividad	Tiene siempre un afán de superación en todo momento. (08-249)
Policía	Seguridad	Pero para que lo que le ocurrió a ella no les pase a otros se hace policía (09-275) porque en la serie que trabaja ayuda a la policía y eso posibilita la seguridad de las personas (11-409)
Luchadora	Competitividad	porque es una persona agradable, luchadora y activa (09-299)
Resolver	Conocimiento/Intuición	me gusta la forma que tiene de resolver crímenes (04-103)
Costumbres	Tradición	Tiene unas costumbres muy raras (10-330)
Orden	Obediencia mutua Equilibrio	es una persona capaz de mantener la paz y el orden en un grupo de supervivientes de un mundo apocalíptico y zombi (10-362)
Estudiar	Educación/Certificación	Es psicóloga y a mí me gustaría estudiar eso (12-430)
Valor	Competencia/confianza	tiene mucho valor hasta cuando sabe que va a perder y además no le da miedo hacerlo (04-109)

Anexo 17. Listado de los personajes elegidos por los adolescentes de la muestra

Personaje	Serie	Procedencia de la serie	Frecuencia
Amador Rivas	La que se avecina	España	32
Antonio Recio	La que se avecina	España	31
Luisma	Aída	España	31
Richard Castle	Castle	Estados Unidos	29
Sheldon Cooper	The Big Bang Theory	Estados Unidos	26
Homer Simpson	The Simpsons	Estados Unidos	26
Coque	La que se avecina	España	14
Ted Mosby	Como conocía a vuestra madre	Estados Unidos	12
Barney Stinson	Como conocía a vuestra madre	Estados Unidos	11
Charlie Harper	Dos hombres y medio	Estados Unidos	9
Kate Beckett	Castle	Estados Unidos	8
Bart Simpson	The Simpsons	Estados Unidos	8
Estella Reynolds	La que se avecina	España	7
Judith Becquer	La que se avecina	España	5
Patrick Jane	El mentalista	Estados Unidos	5
Barajas	Aída	España	4
Gran Wyoming	El intermedio	España	4
Peter Griffin	Padre de Familia	Estados Unidos	4
Monk	Monk	Estados Unidos	4
Luffy D. Monkey	One Piece	Japón	4
Soraya	Aída	España	3
Raquel	La que se avecina	España	3
Aria Montgomery	Pequeñas mentirosas	Estados Unidos	3
Jake el perro	Hora de aventuras	Estados Unidos	3
Stiles Stilinski	Teen Wolf	Estados Unidos	3
Oliver Queen	Arrow	Estados Unidos	3
Sin Chan	Sin Chan	Japón	3
Itxaso	Goenkale	País Vasco	3
Maite Figueroa	La que se avecina	España	2
Nines	La que se avecina	España	2
Fermín Trujillo	La que se avecina	España	2
Burbuja	El Barco	España	2
Ulises	El Barco	España	2
Trini	Vive Cantando	España	2
Paula	Vive Cantando	España	2
Eugenia	Aída	España	2
Lorena García	Aída	España	2
Sira	El tiempo entre costuras	España	2
Teté	Los Serrano	España	2
Gorka	Física o Química	España	2
Culebra	Los Protegidos	España	2
Jake Harper	Dos hombres y medio	Estados Unidos	2
Steve McGarret	Hawai 5.0	Estados Unidos	2
Billy	Las macabras aventuras de Billy y Mandy	Estados Unidos	2
Will Smith	El príncipe de BelAir	Estados Unidos	2

Spencer Hastings	Pequeñas Mentirosas	Estados Unidos	2
Derek Morgan	El Mentalista	Estados Unidos	2
Damon Salvatore	Crónicas vampíricas	Estados Unidos	2
Jenna	La chica invisible	Estados Unidos	2
House	Dr. House	Estados Unidos	2
Oliver	Oliver y Benji	Japón	2
Kirito Kazuto	Sword Art Online	Japón	2
Son Goku	Dragón Ball Z	Japón	2
Ash Ketchup	Pokemon	Japón	2
Zoro Roronoa	One Piece	Japón	2
Naruto	Naruto y Naruto Shippuden	Japón	2
Doraemon	Doraemon	Japón	2
Emilio Delgado	La que se avecina	España	1
Rebeca	La que se avecina	España	1
Araceli	La que se avecina	España	1
Enrique Pastor	La que se avecina	España	1
Violeta Recio	La que se avecina	España	1
Carlota Rivas	La que se avecina	España	1
Leonardo Romani	La que se avecina	España	1
Vicente Maroto	La que se avecina	España	1
Izaskun	La que se avecina	España	1
Isabel Lobo	Tierra de Lobos	España	1
Aníbal	Tierra de Lobos	España	1
Román Bravo	Tierra de Lobos	España	1
Cesar Bravo	Tierra de Lobos	España	1
Chema	Aída	España	1
Jonathan	Aída	España	1
Mauricio	Aída	España	1
Alicia	Gran Hotel	España	1
Julio	Gran Hotel	España	1
Pepa	El secreto de Puente Viejo	España	1
Martín Castro	El secreto de Puente Viejo	España	1
Amaia Salamanca	Sin tetas no hay paraíso	España	1
El Duque	Sin tetas no hay paraíso	España	1
Carlos	Cuéntame cómo paso	España	1
Imanol Arias	Cuéntame cómo paso	España	1
Jeco	Vive Cantando	España	1
Carlos	Vive Cantando	España	1
Héctor	Hospital Central	España	1
Sandra	Los Protegidos	España	1
Florentino Fernández	Tu cara me suena	España	1
Beatriz Pérez	Yo soy Bea	España	1
Mario Vaquerizo	Mario y Alaska	España	1
Gonzalo	Águila Roja	España	1
Julio	Física o Química	España	1
Llaó	Pulseras Rojas	España	1
Piti	El Barco	España	1
Laura	Los misterios de Laura	España	1
Morey	El Príncipe	España	1
El capi	After Party	España	1
Choches	Camera café	España	1

Sara	Los hombres de Paco	España	1
Wen	Pequeñas Mentirosas	Estados Unidos	1
Alison Dicamsemtis	Pequeñas mentirosas	Estados Unidos	1
Ned Flanders	Los Simpson	Estados Unidos	1
Ralph Wigung	Los Simpsons	Estados Unidos	1
Roger	Padre de familia	Estados Unidos	1
Steve Griffin	Padre de familia	Estados Unidos	1
Stewi Griffin	Padre de familia	Estados Unidos	1
Brian	Padre de familia	Estados Unidos	1
Gloria	Modern Family	Estados Unidos	1
Jay	Modern Family	Estados Unidos	1
Cameron	Modern Family	Estados Unidos	1
Marshall Eriksen	Cómo conocí a vuestra madre	Estados Unidos	1
Lily Aldrien	Cómo conocí a vuestra madre	Estados Unidos	1
Daenerys Targoryen	Juego de Tronos	Estados Unidos	1
Jon Nieve	Juego de Tronos	Estados Unidos	1
Bonnie	Crónicas vampíricas	Estados Unidos	1
Penny	The Big Bang Theory	Estados Unidos	1
Walter White	Breaking Bad	Estados Unidos	1
Logan	Big Time Rush	Estados Unidos	1
Alexis	Castle	Estados Unidos	1
Mark Reedus	The Walking Dead	Estados Unidos	1
Jowey Triviany	Friends	Estados Unidos	1
María	Reign	Estados Unidos	1
Marceline	Hora de aventuras	Estados Unidos	1
Serena	Gossip Girl	Estados Unidos	1
Bender	Futurama	Estados Unidos	1
Temperance Brennan	Bones	Estados Unidos	1
Dorian	Almost Human	Estados Unidos	1
Miley Stewart	Hanna Montana	Estados Unidos	1
Cody	Hotel Dulce Hotel	Estados Unidos	1
Zoey Brooks	Zoey 101	Estados Unidos	1
Alan Harper	Dos hombres y medio	Estados Unidos	1
Meredith Grey	Anatomía de Grey	Estados Unidos	1
Skeleton	He-Man y los Amos del Universo	Estados Unidos	1
Kyle	Kyle X	Estados Unidos	1
Pantera Rosa	Pantera Rosa	Estados Unidos	1
Dale Harwot	The walking dead	Estados Unidos	1
Máscara	The Mask	Estados Unidos	1
Oratio	CSI Miami	Estados Unidos	1
Fred	Hawai 5.0	Estados Unidos	1
Spencer Reid	Mentes Criminales	Estados Unidos	1
Broody	Homeland	Estados Unidos	1
Gabriela Suarez	La Patrona	Estados Unidos	1
Emma	Jessie	Estados Unidos	1
Sherlock Holmes	Sherlock	Estados Unidos	1
Nobita	Doraemon	Japón	1
Sakuragi Hanamichi	Slam Duk	Japón	1
Mr. Satan	Dragon Ball Z	Japón	1
Enoshima Junko	Danganronpa	Japón	1
Asuka Lasgley	Neon Genesis Evangelion	Japón	1

Kaoru Hitachiin	Ourao highschool Host Club	Japón	1
Killua	Hunter X Hunter	Japón	1
Light Yagami	Death mate	Japón	1
Inuyasha	Inuyasga	Japón	1
Pequeño Saltamontes	KungFu 1960/1970	Japón	1
Sawada Tsunayoshi	Katekyo Hitman Reborn	Japón	1
Marco	Marco	Japón	1
Nekane	Goenkale	País Vasco	1
Koldo	Goenkale	País Vasco	1
Manex	Goenkale	País Vasco	1
Sorgin aspertua	Hirukiak	País Vasco	1
Terese	Hirukiak	País Vasco	1
Hartz Txiki	Hartz Txiki	País Vasco	1
Patxi	Vaya semanita	País Vasco	1
Korta	El Conquistador del fin del mundo	País Vasco	1
Pipi Calzaslargas	Pipi Calzaslargas	Suecia	1
Dulce María	Dulce María	México	1
Violetta	Violetta	Argentina	1

