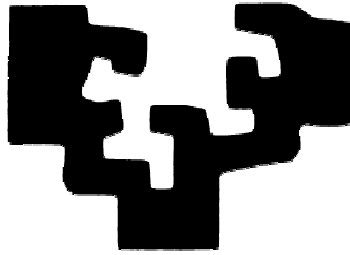


eman ta zabal zazu



universidad
del país vasco

euskal herriko
unibertsitatea

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikología Saila
Programa de Doctorado: “Psicología y Educación”

Preferencias de Géneros Televisivos,
Contexto Familiar y Valores,
Un Estudio Transcultural con Adolescentes

Tesis Doctoral

Presentada Por:

Daisy María López Valdez

Dirigida Por:

Dra. Ana Aierbe Barandiaran

Dr. Juan Ignacio Martínez de Morentín de Goñi

Enero, 2016

Dedicatoria

A mi Dios, mi principio y fin, mi todo. Gracias por estar siempre a mi lado y ocupar el centro de mi vida.

A mi esposo, fiel compañero y amigo, que siempre me ha impulsado a la superación con su apoyo incondicional hasta alcanzar mis sueños y mis metas. Te amo.

A mis hijos: Juan Carlos, Juan Gabriel y José Carlos. Por entenderme y soportar momentos de mi ausencia y por ser aliciente que empujan mis logros. Los amo.

A mis nietos preciosos, Carlos José, Sebastián, Gabriel Leandro e Isaac Andres, que aunque muchas veces lloraban queriéndose quedar conmigo, no entendían el tanto estudiar e investigar... son la razón de mi vida, los amo.

A mis nueras, Rosie e Igneida, por apoyarme y siempre decir que sí cuando lo necesité. Con su amor y apoyo no hay objetivo que se logre. Las amo.

A mi padre desde el cielo, a mi madre Josefa Valdez y mis hermanos, por entenderme cuando no tenía tiempo ni siquiera para hacerle una llamada. Gracias mami por la vida y estar siempre pendiente de mí.

A mis compañeros de doctorado, en especial a Alma Mena, Germania Santana y Elio Manuel Pérez, por la familiaridad que nos une. ¡Gracias por hacer brillar el amor de Dios en nuestra amistad!

Daisy López

Agradecimientos

A la Universidad del País Vasco, España, conjuntamente con el Centro Universitario Regional del Nordeste (CURNE), siempre cumpliendo con su deber de educar y formar, y quienes nos abrieron sus puertas para seguir siendo profesionales que marquen la diferencia.

A mis queridos asesores de tesis, Ana Aierbe Barandiaran y Juan Ignacio Martínez de Morentín, quienes con su apoyo y dedicación han hecho posible llegar a un feliz término.

A mis compañeros de doctorado todos, pues han alcanzado un lugar muy importante en nuestros corazones y a los cuales nos enorgullecemos de tenerlos como amigos.

A mis profesores de doctorado, en especial a Pedro Apodaca y Clemente Lobato, por su aporte en hacer mis sueños realidad.

A todas las personas que de una manera u otra colaboraron con el logro de esta gran meta, ¡Muchas Gracias!

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	1
Capítulo 1: Los Medios de Comunicación: su Influencia como Agentes Educativos.....	3
1.1 Breve Historia de los Medios de Comunicación de Masas	3
1.2. Concepto de Comunicación.....	6
1.3. Principales Teorías y Modelos sobre los Medios de Comunicación	11
1.4 Estudios Sistémicos de la Escuela de Palo Alto	18
1.5 Enfoques Críticos	27
1.6 Contextualización	45
Capítulo 2: El Contexto Familiar y su Influencia en la Recepción Televisiva de los Adolescentes	49
2.1 ¿Qué es la familia?	49
2.2 Diversidad Familiar en la Sociedad Actual.....	52
2.3 Análisis Comparativo de los Contextos Familiares Español y Dominicano.	56
2.4 El adolescente dentro del Contexto Familiar.....	65
2.5 La Televisión dentro del Contexto Familiar.....	78
2.6. La Televisión, la Familia, el Adolescente y sus Pares.....	82
2.7 La Mediación Parental.....	89
2.8. La Televisión, el Adolescente y la Educación.....	95
Capítulo 3: El medio televisivo y la percepción de valores en la adolescencia	97
3.1 Algunas Teorías Sobre Valores	97
3.2 El modelo de Valores de Schwartz.....	115
3.3 Los Valores y la Televisión: Consideraciones Teóricas.....	120

Capítulo 4: Resultado de investigaciones previas	127
4.1 Lineamientos Generales de la Presente Investigación.....	127
4.2. Investigaciones Previas Relacionadas con los Objetivos Propuestos.....	130
4.2.1 Permanencia	130
4.2.2. Géneros televisivos.....	134
4.2.3 Estudios Previos sobre Valores Percibidos en Personajes Televisivos.	136
4.2.4 Mediación parental.....	145
4.2.5 Clima familiar.....	153

SEGUNDA PARTE: EL TRABAJO EMPÍRICO

Capítulo 5: Metodología de la Investigación.....	159
5.1 Delimitación, Importancia y Justificación de la Investigación.....	159
5.2 Objetivos.....	160
5.3 Diseño Metodológico	161
5.4 Variables de estudio.....	162
5.5 Hipótesis	163
5.6 Muestra.	164
5.7 Técnicas e Instrumentos Para la Recogida y Análisis de los Datos	168
5.7.1 Ipsativación.....	173
Capítulo 6: Análisis de los Datos	189
6.1 Estadísticos Descriptivos de las variables socio-demográficas.....	189
6.2. Tipologías de Unidad Familiar	193
6.3 Estadísticos Descriptivos de las Variables Relativas a Permanencia Frente al Televisor- Horas TV/día laborable y Horas TV/fin de semana.....	195
6.3.1 Estadísticos Descriptivos de Permanencia por Región y Género.....	195
6.3.2 Correlación entre Permanencia y Valores	197
6.4 Estadísticos Descriptivos de las Variables Relativas a Géneros Televisivos.....	198

6.4.1 Resumen de los Resultados Obtenidos en los Gráficos de Preferencias	204
6.4.2 Tipologías de Preferencias de Géneros Televisivos	205
6.4.3 Clusters por Género Televisivo y Sexo	212
6.4.4 Clusters por Género Televisivo y Región	213
6.4.5 Síntesis multivariada de las tendencias de relación entre Preferencias de Géneros televisivos, región y sexo (correspondencias múltiples)	215
6.4.6 Correlación entre Géneros Televisivos y Valores.	217
6.5. Estadísticos Descriptivos de Valores.....	218
6.5.1 Distribución de las tipologías de valores por región y sexo.	225
6.6. Estadísticos descriptivos según Mediación Parental	229
6.6.1 Distribución de Mediación por Región y Género.....	229
6.6.2 Correlación entre Mediación Parental y Valores.....	234
6.7 Estadísticos Descriptivos según Clima Familiar	234
6.7.1 Distribución de Clima Familiar por Región y Género	235
6.7.2 Correlación entre Clima Familiar y Valores.	238
Capítulo 7: Discusión de los resultados y conclusiones	251
7.1 La permanencia frente al televisor.....	252
7.2 Los géneros televisivos preferidos de los sujetos del estudio	257
7.3 Diferencias y semejanzas encontradas de acuerdo con el contexto cultural en los valores percibidos en los personajes televisivos favoritos	258
7.4 La Mediación Parental en el País Vasco y Cibao según el estudio	261
7.5 El Clima Familiar durante el visionado de la televisión según el estudio.....	264
7.6 Correlación entre los Valores y las variables Permanencia, Géneros Televisivos, Mediación Parental y Clima Familiar.....	266
7.7. Limitaciones de la presente investigación y sugerencias de estudios futuros	268
Referencias bibliográficas	255
ANEXO 1	278
ANEXO 2	291
ANEXO 3.....	303

ÍNDICE DE TABLAS

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Tabla 1. Síntesis comparativa de los diversos Modelos y Enfoques 43

Tabla 2. Algunos índices comparativos del desarrollo socio-económico 59

TRABAJO EMPÍRICO

Tabla N° 1: Paradigmas de la investigación intercultural..... 128

Tabla N° 2. Distribución de la muestra por sexo 165

Tabla N° 3: Participantes según región..... 166

Tabla N° 4: Participantes según edad, región y género 167

Tabla N° 5: Estadísticos descriptivos de géneros televisivos 176

Tabla N° 6: Estadísticos descriptivos de géneros televisivos con ipsativación 177

Tabla N° 7: Estadísticos descriptivos de valores con ipsativación 178

Tabla N° 8: Estadísticos descriptivos de mediación parental 180

Tabla N° 9: Estadísticos descriptivos de factores o dimensiones de mediación parental... 181

Tabla N° 10: Estadísticos descriptivos de clima familiar 182

Tabla N° 11: Estadísticos descriptivos de factores o dimensiones de clima familiar..... 183

Tabla N° 12: Estudios del padre por región..... 189

Tabla N° 13: Estudios de la madre por región..... 190

Tabla N° 14: Situación actual de empleo del padre por región 191

Tabla N° 15: Situación actual de la Madre por Región 192

Tabla N° 16: Tipologías de unidad familiar por región..... 193

Tabla N° 17: Horas de permanencia frente al televisor en días laborales y fines de semana 195

Tabla N° 18: Horas de permanencia y número de sujetos frente a la TV en días laborales y días de fin de semana por región y por género..... 196

Tabla N° 19: Prueba de los efectos inter-sujetos de HorasTV/día laborable y HorasTV/fin de semana por Región, Género y Región por Género..... 197

Tabla N° 20: Correlación entre Valores y Permanencia..... 197

Tabla N° 21 Diferencias por región y sexo en cada uno de los géneros televisivos	199
Tabla N° 22: Resumen de los resultados obtenidos en las gráficos de Preferencias	204
Tabla N° 23: Distribución de clúster	206
Tabla N° 24: Clusters por género televisivo y sexo.....	212
Tabla N° 25: Pruebas de chi-cuadrado	213
Tabla N° 26: Medidas simétricas.....	213
Tabla N° 27: Distribución de tipologías por género televisivo y región	213
Tabla N° 28: Pruebas de chi-cuadrado	214
Tabla N° 29: Medidas simétricas.....	215
Tabla N° 30: Correlación entre Géneros Televisivos y Valores.....	217
Tabla N° 31: Distribución de clúster	219
Tabla N° 32: Centroides	219
Tabla N° 33: Síntesis multivariada de las tendencias de relación entre valores percibidos, región y sexo (correspondencias	225
Tabla N° 34: Pruebas de chi-cuadrado	226
Tabla N° 35: Medidas simétricas.....	226
Tabla N° 36: Clusters por valores y región.....	227
Tabla N° 37: Prueba de chi-cuadrado	227
Tabla N° 38: Medidas simétricas.....	228
Tabla N° 39: Pruebas de efectos inter-sujetos	230
Tabla N° 40: Región * Género	231
Tabla N° 41: Correlación entre Mediación Parental y Valores	234
Tabla N° 42: Prueba de los efectos inter-sujetos por región, género y región*género.....	235
Tabla N° 43: Región * Género	236
Tabla N° 44: Correlación entre Clima Familiar y Valores	238

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1. Series	200
Gráfico N° 2 Informativos	200
Gráfico N° 3 Talk Show	201
Gráfico N° 4 Humor	201
Gráfico N°5 Deportes	202
Gráfico N° 6 Telenovelas	202
Gráfico N° 7 Musicales.....	203
Gráfico N° 8: Tipología 1 de preferencias de género. Información	207
Gráfico N° 9 Tipología 2 de preferencias de género: Series y Reality Show.....	208
Gráfico N° 10: Tipología 3 de preferencias de género: Musicales y Talk Shows.....	209
Gráfico N° 11: Tipología 4 de Preferencias de Género: Telenovelas y Talk show.....	210
Gráfico N° 12: Tipología 5 de Preferencias de Género: Dibujos Animados, Deportes y Humor.....	211
Gráfico N° 13: Plano del análisis de correspondencias múltiples (HOMALS) de preferencias de género por región y sexo	216
Gráfico N° 14: Conglomerado 1. Autotrascendencia. Perfil de valores adscritos al personaje favorito	220
Gráfico N° 15: Conglomerado 2. Conservadurismo. Perfil de valores adscritos al personaje favorito	221
Gráfico N° 16: Conglomerado 3. Apertura al cambio. Perfil de valores adscritos al personaje favorito	222
Gráfico N° 17: Conglomerado 4. Apertura al cambio. Perfil de valores adscritos al personaje favorito	223
Gráfico N° 18: Plano del análisis de correspondencias múltiples (HOMALS) de preferencias de dimensiones de valores por región y sexo.....	228
Gráfico N° 19: Medias marginales estimadas de Restrictiva-Mediación parental TV	232
Gráfico N° 20: Medias marginales estimadas de Covisionado-Mediación parental TV	233

Gráfico N° 21: Medias marginales estimadas de Instructiva-Mediación parental TV	233
Gráfico N° 22: Medias marginales estimadas de Clima Familiar-Cohesión	237
Gráfico N° 23: Medias marginales estimadas de Restrictiva-Expresividad	237
Gráfico N° 24: Medias marginales estimadas de Restrictiva-Conflicto	238

P R I M E R A P A R T E:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1: Los Medios de Comunicación: Su Influencia como Agentes Educativos

1.1 Breve Historia de los Medios de Comunicación de Masas

Los medios de comunicación de masas son relativamente recientes. Y lo son, sencillamente, porque son el resultado del descubrimiento científico y posterior desarrollo tecnológico de los grandes recursos físicos que están a la base de dichos medios, a saber, el teléfono, la radio, el cine, la televisión y, más recientemente aún, Internet.

Las dos primeras tecnologías, en realidad, son el resultado del aporte científico de James Clerk Maxwell y su Teoría de las Ondas Electromagnéticas entre 1861 y 1865 -la cual fue validada en 1888 por Heinrich Rudolf Hertz- así como por el desarrollo tecnológico gracias a Alexander Graham Bell en 1876 para el teléfono, Nikola Tesla y Guillermo Marconi en 1895 para la radio, los hermanos Lumière desde ese mismo año para el cine, con el espectáculo realizado por ellos en París y a partir del año 1928 para la televisión –ya se habían hecho experimentos sobre la misma desde el siglo XIX- aunque es a partir de los años 50 que la televisión adquiere categoría de medio de comunicación de masas. La tecnología de Internet, dependiente del ordenador, es aún más reciente y fue apenas en la década de los ochenta del siglo pasado que comienza a ser usada masivamente a nivel mundial.

Aunque recientes y desarrolladas en un período de tiempo relativamente corto, estas tecnologías han producido una verdadera revolución en la sociedad humana. Gracias a ellas, el acontecimiento que ocurre en un lugar determinado del planeta es casi instantáneamente conocido en sus antípodas, y las culturas y modos de vida de regiones y países exóticos, que anteriormente sólo eran del conocimiento de élites intelectuales, ahora

lo son de la gente común. Debido a la facilidad y rapidez con que se propaga la información, el vestuario, la gastronomía, la música, las actividades deportivas, la diversión, en definitiva el conocimiento del estilo de vida y las costumbres de cualquier país, están al alcance de todos.

De acuerdo a McQuail (1983), la comunicación de masas es la que, partiendo de un emisor, tiene como receptor a una masa. Mientras en la comunicación interpersonal existe algún tipo de vínculo extra-comunicativo entre emisor y receptor, en la comunicación de masas este vínculo no existe. Naturalmente, para que esta comunicación sea posible son necesarios unos medios mucho más sofisticados que en la comunicación interpersonal. El desarrollo tecnológico de estos medios ha permitido saltos cualitativos de indudable repercusión social desde la simple imprenta, cuya invención permitió la difusión del libro en el siglo XVI, y cuyo perfeccionamiento dio paso a la difusión de la prensa a partir del siglo XVIII, hasta los modernos sistemas de comunicación que permiten las nuevas tecnologías de la información. No obstante, los grandes avances se han dado en el siglo XX, coincidiendo con el paso de la sociedad industrial a la sociedad postindustrial: radio, cine, música grabada, televisión. La historia de los medios de comunicación de masas es el fruto de una compleja interrelación entre tecnología, situación socioeconómica, necesidades y relaciones sociales.

Desde ese punto de vista podemos entonces afirmar, como McLuhan (1964), que el planeta se ha convertido en una “aldea global” y este hecho trae como consecuencia una seria conmoción en la jerarquía de valores propios de cada cultura, que si en el pasado pudieron mantenerse dentro de sociedades relativamente cerradas hoy están sometidas a la influencia de la violenta sacudida que provoca ese flujo exorbitante y continuo de información.

A todo lo dicho, se une la revolución constante de la tecnología de los medios. En la actualidad se observa que una simple cadena de mensajes en los teléfonos móviles puede producir una tormenta política, al pedir a los receptores una determinada actitud: la de manifestarse ante las sedes de un partido político en pleno periodo electoral. Este ha sido el medio a través del cual se han podido producir las manifestaciones del movimiento “Indignaos” y también, en cierto modo, el que ha permitido la irrupción de las masas en la calle que condujeron a lo que se ha convenido en llamar “la primavera árabe”. La irrupción de Internet en los últimos años ha abierto un nuevo espacio comunicativo mediante el cual prácticamente cualquiera puede publicar el mensaje que le venga en gana.

En los medios de comunicación social todavía prima la concepción de que el mensaje no es único, variable o impredecible, sino 'manufacturado' y estandarizado, al tiempo que la relación entre emisor y receptor es unidireccional y pocas veces interactiva. Esta visión tradicional de la comunicación de masas, sin embargo, está siendo superada y en la actualidad se pueden observar tres alternativas al modelo expuesto: *el modo imperativo*, *el modo de servicio* y *el modo asociativo* que dan una participación cada vez mayor al receptor (McQuail, 1983).

Podríamos, pues, estar asistiendo al fin de lo que Baudrillard (1974) llamó ‘la palabra sin respuesta’. Y después de este fin se abre la alternativa radical al sistema mass mediático: romper el monopolio de la emisión de mensajes para que esa potestad pueda intercambiarse, darse y devolverse, para que se instale nuevamente la reciprocidad que había sido la característica esencial de la comunicación: el intercambio; hasta que la aparición de los mass media la convirtió en unidireccional.

Pero antes de entrar de lleno en consideraciones de este tipo, las cuales serán objeto principal del presente trabajo, particularmente en el caso de los jóvenes, señalemos que concomitantemente con el desarrollo de las tecnologías que están a la base de los medios de comunicación de masas, diversos estudiosos comenzaron un proceso de reflexión sobre el impacto de estos medios, que dio lugar a la elaboración de una serie de modelos y teorías, las cuales –por lo menos las principales- vamos a describir y comentar a continuación.

1.2. Concepto de Comunicación

Los enfoques conductista y constructivista relacionados con los medios. Dentro de las diversas perspectivas actuales en el campo de la psicología social vamos a centrarnos, para los fines de este trabajo, en los enfoques conductista y constructivista.

El conductismo es una teoría psicológica fundada por el psicólogo norteamericano, John B. Watson (1878-1958) y a la que contribuyó de manera notable Burrhus F. Skinner (1904-1990), que se centra en los comportamientos que pueden observarse, medirse y registrarse. Los conductistas buscan factores inmediatos y observables que determinen si una conducta específica continuará. Reconocen que el ambiente influye mucho en la conducta y creen además que el aprendizaje cambia la conducta e impulsa su desarrollo

El proyecto conductista era variopinto: el watsoniano, sin dudas, fue el más promocionado y el de mayor repercusión histórica, pero por la época surgieron otros de mayor o menor envergadura, como el de Weiss (1925) y el de Kantor (1924). Todos estos estaban de acuerdo en que el foco de análisis sería la conducta, ampliamente concebida, pero rechazaron el modelo fisiologicista que se leía en Watson. En el conductismo la conducta podía equipararse a respuestas más o menos directa o indirectamente observables, según los autores antes citados, pero finalmente fue el sistema de Skinner (1938) el que llegó a ser dominante desde la década de los cuarenta Pérez (2012).

A pesar de que existen muchas corrientes en el seno del conductismo, todas comparten, en esencia, los siguientes cuatro elementos Espert (2008).

1. El objeto de estudio es la conducta, que dependerá de la situación, la respuesta y del organismo.
2. El método es absolutamente empírico, en ningún caso será subjetivo.
3. La conducta está sustentada por tres pilares: la situación, la respuesta y el organismo.
4. Se concibe la psicología como una ciencia aplicada cuyo fin es la predicción y modificación de la conducta.



Fig. Nº 1 Los elementos del conductismo

Aunque en los primeros momentos del estudio sobre los medios de comunicación de masas la comunicación éste era visto como una transmisión lineal de información, con un claro eco conductista de estímulo-respuesta entre emisor y receptor, vemos que actualmente la postura ha evolucionado de un modelo de comunicación como proceso, a un modelo de comunicación como intercambio simbólico de significado, poniendo un gran énfasis en las nociones de codificación y decodificación. Una vez superada la influencia de la psicología más positivista en su vertiente conductista, pasamos al modelo de comunicación que describe en su obra Maletzke (1964), que se basa en una idea de comunicación de masas definida por una serie de características: la comunicación de masas

es pública, emplea medios técnicos, tiene un carácter indirecto (que utiliza intermediarios) y unilateral (el comunicador comunica y el receptor recibe) y se proyecta sobre un público disperso.

Este autor presenta al receptor en su dimensión individual, sujeto de una personalidad, formación, experiencia e intereses que le sitúan con singularidad ante el hecho de la percepción o recepción del mensaje. Esa dimensión individual no es la única considerada, ya que el receptor forma parte de estructuras sociales compartidas y de segmentos de audiencia mediática. También influye la imagen que el receptor tiene del comunicador, la credibilidad que le confiere.

El comunicador, que aparece con un relativo nivel de autonomía en el modelo, no sólo toma en consideración las características del medio, su especificidad, a la hora de seleccionar y valorar la información, sino el interés y la naturaleza de sus audiencias.

Esta manera de entender la comunicación de masas está presente en la perspectiva funcionalista hegemónica en la investigación norteamericana de la Mass Communication Research e influyó notablemente el estudio de los efectos de los medios de comunicación.

Sin embargo, en este trabajo nos interesa especialmente el modelo que aportaría más adelante el constructivismo social (Berger y Luckmann, 1983). A la hora de estudiar la evolución de la teoría de los efectos tomaremos como punto de partida el modelo de comunicación como transmisión de la información para poco a poco alcanzar posturas más cercanas al constructivismo.

Como teoría referente a la formación del conocimiento, el constructivismo representa la superación del antagonismo entre posiciones racionalistas y empiristas. La primera de estas perspectivas asume que el conocimiento es posibilitado por la presencia de capacidades innatas presentes en el sujeto. Los empiristas, por el contrario, suponen que el

elemento fundamental en la generación del conocimiento es la experiencia, al tiempo que sostienen la existencia de una realidad externa accesible desde la perspectiva sensorial.

El *constructivismo* plantea la formación del conocimiento situándose en el interior del sujeto (Delval, 1997). El sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad. De manera que el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos. Los mecanismos cognitivos que permiten acceder al conocimiento se desarrollan también a lo largo de la vida del sujeto.

En definitiva, en una revisión de los fundamentos filosóficos del constructivismo se concluye que en este modelo cognoscitivo pueden reseñarse ciertos presupuestos que constituyen sus principios teóricos (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007; Aznar 1992). Estos principios son:

1. Principio de interacción del hombre con el medio.
2. Principio de la experiencia previa como condicionadora del conocimiento a construir.
3. Principio de elaboración de “sentido” en el mundo de la experiencia.
4. Principio de organización activa.
5. Principio de adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad.

Ahora bien, al abordar el estudio de la comunicación de masas se observa que los teóricos de la comunicación se dividen en dos grandes grupos: aquellos que se identifican básicamente con los enfoques teóricos positivistas, desarrollados principalmente en Estados

Unidos, y los que se decantan por los enfoques críticos, en gran medida desarrollados en Europa (Lozano, 2007).

El enfoque positivista se identifica con el método general de las ciencias naturales, esto es, que los fenómenos sociales, al igual que los naturales, responden a leyes universales y que el científico tiene que adoptar una posición de plena neutralidad. Será el científico un observador objetivo que desde fuera analice las causas y las leyes que rigen los fenómenos sociales y comunicativos. Sobre este particular, García (2013) agrega que su estrategia metodológica es el empirismo (también llamado: funcionalista, conductista, etc.), que se ocupa del estudio sistemático solo de aquello que es detectable y medible a través de la objetividad que pueden dar los sentidos, diferenciándolos de la subjetividad de los sentimientos, los principios filosóficos o éticos y el compromiso social. El enfoque positivista además de imitar el método de las ciencias naturales (el método empírico) y de exigir neutralidad, busca estructurar leyes incambiables y no cuestiona el papel de los Medios Masivos de Comunicación (MMC) en la distribución desigual del poder.

Contrariamente al enfoque positivista, el Enfoque Crítico adopta una línea radicalmente distinta. Los teóricos de este enfoque, antes de estudiar la comunicación, analizan las características de las sociedades que investigan y cuestionan las desigualdades económicas, educativas, de control y de poder en las sociedades contemporáneas. Al encontrar las brechas que dividen a los seres humanos en ricos y desprotegidos, los teóricos críticos de la comunicación se preguntan sobre el papel que juega ésta en la preservación de sistemas tan inadecuados e injustos como los actuales (García, 2013).

¿Cuál de estos dos enfoques es el correcto? Lozano (2007) constata y nos señala que en la actualidad muchos investigadores de ambas tendencias aceptan y usan los dos tipos de

técnicas por considerar que permiten la triangulación de los resultados y un conocimiento mayor del fenómeno estudiado. El enfoque positivista y el enfoque crítico son paradigmas de esta investigación.

Hechas estas precisiones pasemos entonces a considerar las principales teorías y modelos sobre los medios de comunicación.

1.3. Principales Teorías y Modelos sobre los Medios de Comunicación

A continuación vamos a describir brevemente las principales teorías y modelos sobre los medios de comunicación, desarrolladas básicamente durante el siglo XX, a raíz de la aparición y desarrollo de los medios de comunicación de masas y que en actualidad todavía siguen siendo discutidas y ampliadas.

Modelo de los efectos. Estos son:

Teoría de la aguja hipodérmica o bala mágica. La postura sostenida por este modelo se puede sintetizar con la afirmación de que cada miembro del público de masas es personal y directamente atacado por el mensaje (Wolf, 1996 y Wright, 1975)

Históricamente, la teoría hipodérmica coincide con el peligro de las dos guerras mundiales y con la difusión a gran escala de las comunicaciones de masas, y representó la primera reacción suscitada por este fenómeno entre estudiosos de distintos campos.

Los elementos que más caracterizaron el contexto de la teoría hipodérmica son, por una parte, justamente la novedad del fenómeno de las comunicaciones de masas, y por otra parte, la conexión de dicho fenómeno con las trágicas experiencias totalitarias de aquel período histórico. Recluida entre estos dos elementos, la teoría hipodérmica es una

aproximación global al tema de los mass media, que responde principalmente a la pregunta: ¿qué efecto producen los media en una sociedad de masas?

El modelo hipodérmico puede concebirse como una teoría de y sobre la propaganda: éste, en efecto, es el tema central respecto al universo de los media. Especialmente en los años veinte y treinta aparecieron estanterías enteras de libros que llamaban la atención sobre los factores retóricos (McQuail, 1983) y psicológicos utilizados por los propagandistas. Algunos de sus títulos ponen este aspecto en evidencia: “Public Opinion de Lippmann, The Rape of the Masses de Chakhotin, Psychology of Propaganda de Dobbs, Psychology of Social Movements de Cantril, Propaganda Technique in the World War de Lasswell, Propaganda in the Next War de Rogerson” (Smith, 1946, p. 32). Así se sostiene que «El ámbito de trabajo científico más estrechamente vinculado a la propaganda [es] justamente el estudio de la comunicación de masas» (Smith-Lasswell-Casey, 1946, p.3).

Esta teoría se desarrolló entre 1900 y 1940. Su principal postulado dice que los medios de comunicación "inyectan" una información con un contenido que se da por cierto y verídico; es decir, que lo que un medio de comunicación diga (por ejemplo, que se desató una guerra) es cierto y de ninguna manera requiere ser verificado.

Esta es una teoría que entraña, indudablemente, muchos peligros, pues jamás pone en entredicho la veracidad de la información que suministran los medios y, por el contrario, legitima la capacidad de éstos de moldear conductas y de estimular a las masas para que éstas respondan, entendiendo a éstas (a las masas) como a un grupo sin criterio que puede ser manipulado por los medios, los cuales, a su vez, son instrumentos de los poderes públicos y privados.

También denominada, teoría de la reacción en cadena, por efecto del supuesto resultado final propio de un impacto directo. Se supone que el medio de comunicación

actúa según el modelo de la “aguja hipodérmica”, término forjado por Lasswell (1948) para denominar el efecto o el impacto directo e indiferenciado sobre los individuos atomizados.

Diferentes autores, han razonado sobre esta teoría, apoyándose en el marco de la construcción intelectual de Lacan (1953), Sartre (1940) y Morín (1956) de “imaginario colectivo”, en el sentido que nunca existió (Lang, y Lang, 1955).

De acuerdo a Schramm (1978) el toque final de este proceso lo dio Bauer (1972) que demostró dramáticamente que el público estaba lejos de ser pasivo; que iba buscando lo que quería de los medios de masas, interpretaba lo que encontraba en ellos para que respondiera a sus necesidades y predisposiciones y pocas veces cambiaba de opinión como resultado de la persuasión de masas. Esta evolución desde la Teoría Bala al estudio del Público Obstinado y de allí al concepto del Público Activo constituye uno de los capítulos interesantes e importantes en la ciencia social moderna.

Es decir, el concepto se fue formando por el imaginario social y por la reflexión de una serie de pensadores que con la aportación de conceptos comunes, en torno a esa idea central, terminaron por construir este paradigma o modelo de comunicación.

La característica conceptual de sus títulos; “aguja”, “bala”, nos lleva pensar en una intrusión, una penetración, una comunicación invasiva. La idea de inocular, transferir, un mensaje impactante que penetre la piel del destinando. Una bala que haga impacto en el individuo con un contenido seductor y motivante o una reacción masiva originada desde alguna fuente gubernamental o privada o, una mezcla de ambas, capaz de construir un mensaje con alcance masivo, con el fin que todos piensen, en el sentido en que se trata de concienciar.

Este fue el concepto de la comunicación de masas que se tenía comúnmente desde principios del siglo XX y el motivo por el cual la propaganda de la primera guerra mundial y luego la propaganda nazi y comunista asustaron a tanta gente. En esa época el público era considerado un blanco indefenso. Si una persona podía ser alcanzada por las insidiosas fuerzas de la propaganda llevadas por el vigoroso poder de los medios de masas, podía ser cambiada, convertida y controlada. Esto podría llamarse la teoría “bala” de la comunicación (Schramm, 1978).

Esta teoría conductista se fue constituyendo por diferentes pensadores y estudiosos de la comunicación de la época, nacida en momentos de guerras (de ahí sus denominaciones) que comprometían al mundo, como la primera y segunda. Encerraba contenidos propagandísticos para concienciar al afirmar la noción de patriotismo y la necesidad de ofrendar la vida en la guerra, por tanto se trataba de la manipulación de sus mentes tratando de manejar sus decisiones.

Wolf (1996) sostiene que puede describirse el modelo hipodérmico como una teoría de y sobre la propaganda: Este, en efecto, es el tema central respecto al universo de los media. Esta comunicación unidireccional, del emisor hacia el receptor, transmisión de un estímulo esperando una respuesta, carece de interacción; solo un emisor masivo que espera que el estímulo que ha creado dé en el blanco y produzca un efecto, una reacción masiva pre-determinada. Pronto se hizo evidente que la teoría bala no coincidía con los hechos, el público era obstinado. Cuando se le disparaba la bala, sencillamente no caía. A veces la bala parecía no penetrar. A veces tenía un efecto contrario al que se había querido. A veces el público parecía disfrutar el golpe y no se percibía cambio alguno,(Schramm, 1978). En síntesis, las características principales del modelo son:

1. No se trata de un proceso, no de una teoría.

2. Es unidireccional.
3. Mensaje con una idea o concepto central.
4. La inteligencia desde el emisor.
5. Pasividad del receptor.
6. Carece de interacción.
7. Busca una respuesta masiva, única.

Teoría funcionalista e inicio de los Mass Communication Research. Diversos autores coinciden a la hora de señalar que, entre los años 30 y alrededores de los 60, el estudio de la comunicación está marcado por los que han sido considerados como los “padres fundadores” de la investigación en comunicación: Harold Lasswell, Paul Lazarsfeld, Kart Lewin y Carl Hovland, (De Moragas, 1990). Todos ellos desarrollaron obras basadas en la idea de que los medios de comunicación generan efectos directos permanentes en sus usuarios, dando inicio a lo que será denominado como los “Mass Communication Research”.

Modelo o paradigma de Lasswell El modelo de Harold Lasswell fue desarrollado en tiempos de gran conmoción social, como fueron las dos guerras mundiales, lo que seguramente influyó en su decisión de profundizar, básicamente, sobre la construcción de la comunicación propagandística, política, interesándose además sobre el discurso periodístico y la construcción de los enunciados religiosos, analizando los alcances de estas comunicaciones, como discursos persuasivos con una búsqueda pre-definida de resultados perentorios y de alcance masivo.

Abarca dos campos de estudio, la psicología conductista y la comunicación de masas. Desde la perspectiva sociológica, se entiende que hay una realidad social que genera

un tipo de ser humano: el hombre masa. Por otra parte, la teoría conductista defiende la actuación "estimulo-respuesta". Se partía, desde los principios psicológicos conductista, de la concepción de ser humano indefenso frente a los estímulos de la realidad.

El ambiente era bastante crítico con el papel de persuasión de los medios de comunicación. En este contexto era lógico que los estudios se centraran en los medios de comunicación y en particular en la propaganda. Tras la II Guerra Mundial, EEUU se convierte en una gran potencia frente a su oponente claro, la URSS. Durante la Guerra Fría se polarizó el estudio de los medios de comunicación en el estudio de la propaganda a través de los medios. Así surge la Mass Communication Research y la Teoría Funcionalista. Empieza a crearse el objeto de estudio, con el objetivo vinculado al modelo de EEUU y a los intereses de éste. Lo mismo ocurrió el 11-S cuando se creó una gran propaganda política de patriotismo.

Lasswell se plantea ¿Quién dice que, en que canal, a quién y con qué efecto? Estas preguntas le sirven para delimitar el campo de estudio dentro del ámbito de la comunicación de masas. Las ventajas de este modelo residen en su aplicabilidad y la capacidad de síntesis. Es la primera vez que un autor se preocupa por delimitar el objeto de estudio de la comunicación. Las críticas más significativas se refieren a que es un modelo que no permite establecer las interrelaciones entre elementos, divide el proceso. Es un modelo que depende mucho de la propaganda política. Hay otra crítica a la simplicidad porque no intervienen factores básicos como el contexto o el código. Detrás de eso también hay una crítica al conductismo que se basa en la prepotencia del emisor frente a la importancia del receptor y no hay feed-back.

Modelo de comunicación Colectiva de Lasswell

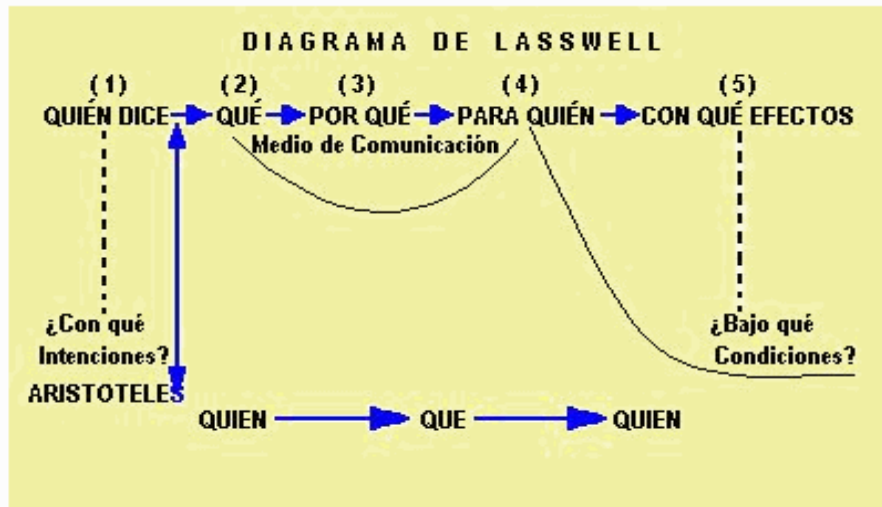


Figura No. 2. Modelo de comunicación Colectiva de Lasswell

En su diagrama, Lasswell hace un perfil de las relaciones y mediaciones que se dan en la comunicación colectiva: No sólo los sujetos que se comunican son considerados, también sus intenciones así como lo que comunican, las razones, motivos o justificaciones que determinan el medio de comunicación, junto con las condiciones de recepción.

El modelo parte de las propuestas de la aguja hipodérmica y se convierte en su contraposición: En efecto, si para la teoría conductista el individuo sometido a los estímulos de la propaganda sólo podía responder sin resistencia, los sucesivos estudios de la "communication research" coinciden en explicitar que la influencia de las comunicaciones de masas está mediatizada por las resistencias que los destinatarios ponen en juego de distintas formas.

Lasswell sostiene que el proceso de la comunicación en la sociedad realiza cuatro funciones: a) vigilancia del entorno, revelando amenazas y oportunidades que afecten a la posición de valor de la comunidad y de las partes que la componen; b) correlación de los

componentes de la sociedad en cuanto a dar una respuesta al entorno; b) transmisión del legado social y d) entretenimiento. Al respecto, el modelo de comunicación de Lasswell resalta la importancia de tener muy claro la intención del receptor al comunicar y las condiciones bajo las cuales el receptor recibe el mensaje.

La teoría de Lasswell considera que cuando se pretende llegar con un mensaje a una gran cantidad de personas, se debe tener muy claro quién va a codificar ese mensaje, cuáles son sus intenciones (es decir, el por qué y el para qué). De ahí se deriva el contenido del mismo, quedando claro qué es exactamente lo que va a decir, para luego poder seleccionar el canal o medio de comunicación más apropiado que permita que el mensaje llegue bajo las condiciones óptimas al receptor y que este a su vez esté preparado para recibir el mensaje y emitir una reacción o retroalimentación.

En síntesis, las características principales del modelo son:

1. Se trata de un proceso.
2. Simplicidad conceptual de presentación.
3. Unidireccionalidad de la comunicación.
4. Mensajes masivos y uniformes, de orden político, periodístico, religioso.
5. La inteligencia desde el comunicador.
6. Pasividad del receptor, es considerado masivamente.
7. Carece de interacción.
8. Busca una reacción esperada, única.

1.4 Estudios Sistémicos de la Escuela de Palo Alto

La historia de la Escuela de Palo Alto, comienza en 1942 con Gregory Bateson. El paso del “modelo telegráfico” al “modelo orquestral” de la comunicación implica el dejar

de considerar a la comunicación como un proceso lineal y unidireccional –modelo de Shannon y Weaver- y pasar a comprenderla como un proceso multidimensional en el que entran en juego otros elementos contextuales, además del emisor, el mensaje y el receptor (Rizo, 2009). Entre todos los cambios que provocó la Segunda Guerra Mundial en los Estados Unidos como influencia de esta escuela, la comunicación de masas toma un papel importante en el contexto.

Mattelart y Mattelart (1997) destacan que desde los años cuarenta, un grupo de investigadores americanos procedentes de disciplinas tan distintas como la antropología, la lingüística, la sociología o la psiquiatría, se muestran contrarios a la teoría matemática de la comunicación de Shanon, que se estaba imponiendo como referencia maestra. La historia de este grupo, identificado como el colegio invisible o la “escuela de Palo Alto” (por el nombre de la pequeña ciudad del sur de las afueras de San Francisco), comienza en 1942 impulsada por el antropólogo Gregory Bateson, que se asocia con Birdwhistell, Hall, Goffman, Watzlawick, etc.

Desviándose del modelo lineal de comunicación, trabajan a partir del modelo circular retroactivo propuesto por Norbert Wiener. Ponen de relieve que la teoría matemática, concebida por ingenieros de telecomunicaciones, debe reservarse para éstos y que la comunicación debe ser estudiada por las ciencias humanas a partir de un modelo que le sea propio. Yves Winkin resume bien la diferencia de posiciones: “Según ellos, la complejidad de la más mínima situación de interacción es tal que resulta inútil querer reducirla a dos o más “variables” trabajando de forma lineal. Hay que concebir la investigación en materia de comunicación en términos de nivel de complejidad, de contextos múltiples y de sistemas circulares (Winkin,1982).

En esta visión circular, siempre de acuerdo a Mattelart y Mattelart (1997), el receptor desempeña una función importante como el emisor. Tomando conceptos y modelos de la gestión sistémica, pero también de la lingüística, la lógica, los investigadores de la escuela de Palo Alto intentan dar cuenta de una situación global de interacción y no sólo estudiar algunas variables aisladamente.

Esta es la postura que han adoptado sobre todo los investigadores latinoamericanos de la teoría de comunicación de masas, en particular Martín Barbero (1987), cuando introduce el concepto de “mediaciones” en la comunicación de masas, distanciándose así del enfoque conductista que marcó las primeras teorías y acercándose a un enfoque constructivista y a un modelo de gestión sistémica en el análisis de la relación emisor-receptor en dicho proceso de comunicación.

Marc y Picard (1992) afirman que Paul Watzlawick, uno de los iniciadores de la escuela de Palo Alto, partiendo desde el enfoque sistémico de la comunicación, entiende que la comunicación se puede definir como un conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos. Esta definición nos acerca al concepto de sistema, cuyo funcionamiento se sustenta a partir de la existencia de dos elementos: por un lado, la energía que lo mueve, los intercambios, las fuerzas, los móviles, las tensiones que le permiten existir como tal; y por el otro, la circulación de informaciones y significaciones, la misma que permite el desarrollo, la regulación y el equilibrio del sistema.

La principal aportación de la corriente es que el concepto de comunicación incluye todos los procesos a través de los cuales la gente se influye mutuamente (Bateson y Ruesh, 1984). La comunicación fue estudiada como un proceso permanente multidimensional, un conjunto integrado, que no se puede comprender sin el contexto determinado en que se

sucede el acto comunicativo. La interacción es un concepto clave para esta escuela. Toda relación o interacción dependen del contexto (lugar y características de momento donde se presente una relación entre individuos). El momento y las características del lugar influyen en la manera como las personas se comportan y la manera como se comunican y cómo reaccionan. Es decir que reaccionamos de manera diferente según el lugar donde estemos, según las personas con las que estemos y el tipo de evento, acontecimiento o lo que esté ocurriendo y esta postura es la que, en definitiva, han adoptado los teóricos actuales de la comunicación de masas y en particular los latinoamericanos.

Esa categoría recobra actualidad en la que Castells (2002) denomina la Era de la Información, pero ahora se le denomina “interactividad” que es una de las características principales de la comunicación digital, junto con la hipertextualidad y la multimedialidad. El término hace referencia a la utilidad que tienen los diseños web que facilitan que el usuario de manera sencilla pueda interactuar en la web controlando y manejando sus aplicaciones. Del desarrollo de este concepto es que se desprende lo que se ha llamado la Web 2.0, la de los blogs, las redes sociales, la de los buscadores... que han permitido que los contenidos en la web se hayan democratizado, logrando la pluralidad más que el monopolio de la información que han tenido históricamente los grandes medios.

En conclusión, el interaccionismo, la interacción, la interactividad son conceptos más que presentes en las formas de comunicación actuales, lo cual obliga a los investigadores de la comunicación a ubicar a la Escuela de Palo Alto como su precursor. No en vano dijo Pierre Levy: “Estamos pasando de la estética del mensaje a la estética de la interactividad (Piñero y Ruiz, 2013).

Teoría del cultivo de Gebner. Además de Gebner, G., entre los principales representantes de esta teoría se encuentra a Gross, L, Morgan M. y Signorielli, N. El proyecto de Indicadores Culturales emplea una doble estrategia de investigación. A la primera se le denomina análisis de sistemas de mensaje y a la segunda análisis de cultivo. Ambas tienen que ver con –y ayudan a desarrollar- una concepción de las posiciones históricas e institucionales de la televisión, sus roles y función.

Para el análisis de sistemas de mensajes se registraron y analizaron ejemplos de los dramas de la televisión a lo largo de la semana y se obtuvieron datos de cada año desde 1967. Se sometieron esas muestras semanales a un riguroso y detallado análisis de contenido para determinar las características seleccionadas del mundo de la televisión.

Estas características se consideraron como potenciales lecciones de televisión y se usaron como fuentes de preguntas para la segunda estrategia de la investigación. En el “análisis de cultivo” se usaron las respuestas de televidentes duros y ligeros a esas preguntas, expresadas en frases referidas al mundo real) los no televidentes eran muy pocos y demográficamente muy esparcidos para realizar una investigación seria).

Se quería determinar si aquellos que invierten la mayoría de su tiempo con la televisión son más proclives a responder a estas preguntas, de modo que reflejen las lecciones potenciales del mundo televisivo (la respuesta televisiva), que aquellos grupos que ven menos televisión, pero que en otros aspectos (sus características demográficas importantes) son comparables a los televidentes duros. Se ha usado el concepto de “cultivo” para describir la contribución de la televisión a las concepciones de los televidentes. “Cultivo diferencial” es el término empleado que se ha usado para las diferencias en los porcentajes “respuestas televisivas” dadas, dentro de grupos comparables de televidentes duros y ligeros, Gebner (2002).

Analizando sucesivamente una cuestión tras otra, se encontró con que los supuestos, las creencias y los valores de los televidentes duros difieren sistemáticamente de los de los televidentes ligeros en los mismos grupos demográficos. Las diferencias tienden a reflejar al mismo tiempo qué cosas existen y cómo funcionan las cosas en el mundo de la televisión. Algunas veces esas diferencias se mantienen en toda la gama de respuestas, lo que significa que aquellos que ven más televisión tienen una probabilidad mayor –en todos o en la mayor parte de los subgrupos- de dar “respuestas de televisión” a las preguntas. Pero en muchos casos las pautas son más complejas. Se encontró que ver la televisión puede relacionarse de formas diferentes pero consistentes con visiones del mundo y situaciones vitales de distintos grupos. Se ha denominado a la más general de esas pautas consistentes “sobreinclusión”.

La “corriente dominante” se puede conceptualizar como una comunalidad relativa de puntos de vista y de valores que la exposición a las características y a la dinámica del mundo de la televisión tiende a cultivar. Por “sobreinclusión” se da a entender la expresión de esa comunalidad por parte de los televidentes duros en aquellos grupos demográficos cuyos televidentes ligeros mantienen puntos de vista divergentes. En otras palabras, las diferencias encontradas en las respuestas de los diferentes grupos de televidentes, diferencias que pueden ser asociadas a otras características culturales, sociales o políticas de estos grupos, pueden estar disminuidas o incluso ausentes de las respuestas de televidentes duros en los mismos grupos.

El concepto de cultivo relaciona el proceso con las características y con la dinámica del contenido televisivo que son las partes más estables y repetitivas del ritual, y que están presentes en diferentes tipos de programas. La razón es que los televidentes duros ven más

cantidad de todo tipo de programas. La disponibilidad del televidente determina las evaluaciones de los programas y las pautas de exposición. Más aún, en el análisis del sistema de mensajes se encuentra que características generales, tales como demografía, estructura de acción y destino de los personajes son similares en la mayoría de los tipos de programas. Por tanto, son estas características generales y la dinámica del mundo representado en el tiempo de máxima audiencia, y no los programas específicos, las que con mayor probabilidad cultivarían la perspectiva y orientaciones más omnipresentes de los televidentes duros. Así pues, para comprender, e incluso para descubrir, la sustancia de las cuestiones implicadas en el proceso del cultivo, es preciso saber algo sobre la naturaleza de la corriente dominante y el contexto institucional de su creación. El vivir con la televisión significa crecer en un entorno simbólico conformado para servir a las instituciones.

La creación de ese entorno es un proceso rígidamente controlado. La televisión comercial no está, de hecho, abierta al acceso público; retirada de la participación pública por medio del mercado de consumidores, el buzón de reclamos o las urnas electorales; protegida del gobierno pública por las interpretaciones actuales de la Primera Enmienda de la Constitución; y sin embargo otorgada mediante licencias públicas y de tal forma protegida que convierten al medio en dependiente del gobierno de las corporaciones privadas.

El mecanismo económico que guía este gobierno es la publicidad, un gasto empresarial deducible de los impuestos, soportado por todos los consumidores independientemente de uso del medio. Los patrocinadores pagan televisión (y otros medios) para atraer y proporcionar clientes y para suministrar otros servicios con noticias y entretenimientos. La presentación, en ocasiones, poco halagadora de los hombres de negocios (útil probablemente para recuperar la credibilidad perdida a causa de la

publicidad) expresa, simplemente, el hecho de la televisión sirve a sus clientes de negocios mediante el suministro y no con el halago.

Cuando muchos millones de dólares de ingresos dependen de un solo punto en la evaluación, hay muy pocos grados de libertad para preocuparse por el ego o para atender otras muchas presiones. La competencia para conseguir la máxima audiencia posible al mínimo coste significa que hay que esforzarse en pos de los reclamos más amplios y convencionales, difuminando los conflictos agudos, mezclando y compensando perspectivas competitivas y presentando las imágenes divergentes y desviadas como algo que casi siempre hay que evitar, temer o suprimir. En caso contrario, no importa lo sesgada o descentrada que puede ser una escena; tiene que ser “compensada” por manifestaciones más “extremas”, a ser posibles de “ambos polos”, para que su presentación parezca más “objetiva”, “moderada” y más adecuada para la comercialización masiva.

Teoría de los usos y gratificaciones. El enfoque funcionalista sobre los usos y gratificaciones de la televisión que comparten Katz, Blumler y Gurevitch, (1985) se fundamenta en las siguientes premisas:

1. La audiencia es activa, recurre a ese medio para satisfacer necesidades específicas.
2. La audiencia posee iniciativa para vincular la gratificación de sus necesidades con la elección de los mensajes que difunden los medios.
3. Los medios compiten con otras fuentes de satisfacción de necesidades.
4. La audiencia es capaz de expresar sus intereses y motivaciones con respecto a los medios.

McQuail (1985) sostiene que las motivaciones giran en torno a la información y el entretenimiento, así como también en torno a la identidad personal y la integración social, como se observa en el cuadro siguiente que muestra los rasgos más sobresalientes de cada una de las motivaciones de los espectadores en relación con la televisión.

Usos y Gratificaciones de los Medios

Información	Identidad Personal	Integración Social	Entretenimiento
Información sobre los acontecimientos de manera inmediata	Encontrar una confirmación de los valores personales	Ganar clarividencia sobre las cuestiones de los demás	Escapar o alejarse de los problemas
Buscar consejos sobre las cuestiones prácticas	Encontrar modelos de conducta	Identificarse con los demás y desarrollar el sentimiento de pertenencia	Conseguir un placer cultural o estético
Satisfacer la curiosidad y el interés general	Identificarse con otras personas valoradas en los medios	Encontrar una base para la conversación y la interacción social	Ocupar el tiempo libre
Aprendizaje y autoeducación	Ganar clarividencia sobre uno mismo	Facilitar al individuo sus relaciones con la familia, los amigos y la sociedad	Liberación emocional
Ganar sensación de seguridad a través del conocimiento			Estimulación sexual

Fuente: Denis McQuail, Introducción a la Teoría de la Comunicación

Martínez (2010), afirma, al igual que McQuail y Windahl sobre los Modelos para el Estudio de la Comunicación Colectiva, que la teoría de usos y gratificaciones aplicada a los medios de comunicación de masas, en un principio se puede caracterizar por el hecho de proporcionar relajación, estimular la imaginación, generar una “interacción vicaria” con el fin de ofrecer una base común para las relaciones sociales. Señala también que si observamos con detenimiento la fórmula propuesta por Blumler y Katz una de las necesidades más imperiosas ofrecidas por los propios medios es precisamente la de la

“interacción social”, es decir, la búsqueda de compañía humana real que cubra la soledad del individuo.

En cuanto a las gratificaciones y sus efectos, Katz, Blumler y Gurevitch (1985) entienden que los estudiosos de los usos y gratificaciones se han movido por dos aspectos principales, primero, el corregir un desequilibrio evidente en la investigación previa, ya que las necesidades del público merece la misma atención que las finalidades persuasivas de los medios (efectos). Segundo, tratar los requerimientos del público como variables funcionales en el estudio de los efectos de la comunicación tradicional.

Estos autores advierten, además, que una teoría de la comunicación de masas debe tener en cuenta el vínculo existente entre las formas en que los públicos utilizan los medios y las restricciones que afectan a los productores, o sea, entre las limitaciones técnicas y económicas de los productores y las necesidades y objetivos del público. Estas necesidades se convierten, entonces, en la guía para programar sus mensajes. Y para cumplir o tomar en cuenta estas necesidades del público, se lleva a cabo un feedback; más éste no se da de manera 100% seguro pues no existe un canal directo entre medios y público, o entre los productores y la audiencia, aunque existan departamentos de investigación para tratar de detectar los canales entre las dos partes que entran en juego en la comunicación.

1.5 Enfoques Críticos

La Escuela de Frankfurt. La Escuela de Frankfurt fue formada por un grupo de intelectuales que se reunieron en el Instituto de Investigaciones Sociales, creado oficialmente en 1923, por convenio con la Universidad de Frankfurt. El Instituto se plantea el estudio del marxismo, no desde la afiliación política, sino desde la actualización de los conceptos y problemas de la obra de Marx. La Teoría Crítica, denominación elaborada por

Horkheimer (2002), constituye un análisis crítico-dialéctico, histórico y negador de lo existente en cuando “es”, en oposición a lo que “debería ser”, desde el punto de vista de la razón histórico-universal (conjunción Marx-Hegel). Lo irracional, lo racionalizado, convertido en un principio de dominación es el principal problema trabajado por la Teoría Crítica. Para comprender el rumbo y la dinámica de la sociedad burguesa organizada económicamente a través del capitalismo, es indispensable la síntesis de tres grandes concepciones críticas: las de Hegel, Marx y Freud, aplicados dialécticamente en el examen de la relación entre racionalidad-irracionalidad y sus efectos socio-históricos.

Adorno, Horkheimer, Marcuse, entre 1930 y 1970, denuncian que los llamados medios masivos de comunicación están al servicio de las clases dominantes y manipulan ideológicamente a los individuos, generándoles una falsa conciencia de que viven en una sociedad justa y democrática. Critican la “vulgarización” de la alta cultura y defienden el arte genuino, al tiempo que proponen que las masas deben luchar por subir al poder y dirigir la sociedad, lo cual también les dará acceso a la cultura. Los temas y los enfoques presentados Horkheimer, Adorno, Benjamin, Fromm y Marcuse son los que dan el punto característico a la escuela. De acuerdo a estos autores, debido a las características industrializadoras de la época, la cultura también se industrializa. La cultura se convierte en mercancía. Sin embargo, se trata obviamente de una industria un tanto especial: la industria de la cultura es una industria de la conciencia que afecta el nivel psíquico de las personas.

Pero, en lugar de desarrollar la capacidad crítica, los medios de comunicación de masas provocan mentalidades rígidas y homogeneidad psíquica. De esta forma la población va aceptando acríticamente las estructuras de persuasión que los medios canalizan. La cultura se convierte en ideología. La escuela de Frankfurt centró especialmente su atención en el reino cultural apuntando sus críticas hacia lo que sus teóricos denominaron “la

industria” hacia las estructuras racionalizadas y burocratizadas (por ejemplo las cadenas de TV) que controlan la cultura moderna.

Las siguientes reflexiones de Herbert Marcuse nos ilustran claramente algunos conceptos básicos de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt; “escoger libremente entre una amplia variedad de bienes y servicios no significa libertad si estos bienes y servicios sostienen controles sociales sobre una vida de esfuerzo y de temor, esto es, si sostienen la alienación. Y la reproducción espontánea, por los individuos, de necesidades súper-impuestas no establece la autonomía; sólo prueba la eficacia de los controles”.

Y prosigue Marcuse: “nuestra insistencia en la profundidad y eficacia de esos controles está sujeta a la objeción de que le damos demasiada importancia al poder de adoctrinamiento de los mass-media, y de que la gente por sí misma sentiría y satisfaría las necesidades que hoy le son impuestas. Pero tal objeción no es válida. El precondicionamiento no empieza con la producción masiva de la radio y la televisión y con la centralización de su control. La gente entra en esta etapa ya como receptáculos precondicionados desde mucho tiempo atrás; la diferencia decisiva reside en la disminución del contraste (o conflicto) entre lo dado y lo posible, entre las necesidades satisfechas y las necesidades por satisfacer. Y es aquí donde la llamada nivelación de las distinciones de clase revela su función ideológica”, (Marcuse 1933, p.38).

Erich Fromm, otro de los intelectuales pertenecientes a la Escuela de Frankfurt nos advierte: “La propaganda moderna, en un amplio sector, no se dirige a la razón sino a la emoción; como todas las formas de sugestión hipnótica, procura influir emocionalmente sobre los sujetos, para someterlos luego también desde el punto de vista intelectual.

“Todos estos métodos son esencialmente irracionales; no tienen nada que ver con la calidad de la mercadería y apagan o matan la capacidad crítica del cliente, como podría hacerlo el opio o un estado hipnótico absoluto. Son capaces de proporcionarle alguna satisfacción debido a su efecto estimulante sobre la fantasía, tal como ocurre con el cine, pero al mismo tiempo aumentan su sentimiento de pequeñez y de impotencia.”, Fromm (2005), p.160-161).

Los estudiosos de la Escuela de Frankfurt hicieron aportes significativos a las ciencias de la comunicación tales como: propuestas de métodos de investigación a ser aplicados a las ciencias sociales de las que surgen nuevos temas de investigación comunicacional: la discusión sobre los medios, concebidos como industrias culturales y los estudios de la comunicación de masas con carácter alienante, los que introducen la importancia del lenguaje en la acción comunicativa, trasladando el interés hacia una dimensión humana de la comunicación y restando importancia al papel de los medios como espacios para la persuasión, etc.

Los estudios culturales. Estos son:

El ámbito anglosajón. El centro de Birmingham. El Centro de estudios Culturales de la Universidad de Birmingham fue creado en 1964 con el objeto de conocer, interpretar y valorar las relaciones que surgen y se interrelacionan dentro de la práctica de la comunicación de masas, en contextos político-históricos y económicos específicos. Sus estudios se centraron inicialmente en el análisis y la teorización sobre la televisión como mediadora, considerando que ésta representa la fusión de formas comunicativas y culturales anteriores como son: el cine, la radio y la narración. Postulan que la televisión hay que comprenderla teniendo en cuenta que ningún acontecimiento informativo puede transmitirse

objetivamente, sino que previamente siempre es codificado por el emisor para darle su propio sentido (Lozano, 2007).

Dicha Escuela tiene muy en cuenta el proceso de recepción del mensaje y emplean el término de “competencia audiovisual” para referirse al nivel de conocimiento que el receptor tiene de los códigos que el emisor utiliza. Tendrá que tenerse en cuenta de igual modo, determinados aspectos cognitivos como son la atención, desatención o distanciación del receptor hacia el mensaje. Por último, los aspectos sociológicos también son considerados de relevancia, puesto que los mensajes siempre son descodificados a través de prácticas culturales en contextos sociales determinados (Roiz, 2005).

El primer director del Centro de Estudios Culturales de la Universidad de Birmingham fue Richard Hoggart, pero en 1968 es Stuart Hall quien lo sustituye y sustenta el cargo de director hasta 1979. Es en este periodo cuando el Centro conoce su mayor esplendor Matterlart y Mattelart (1997), siendo los estudios de Hall los que representaran un cambio radical en el paradigma positivista dominante hasta entonces , presentando la problemática de estudio no limitada únicamente a cuestiones tecnológicas, sino también ampliándola a características socio-históricas y culturales. Tal y como señala Cepeda (2008), el propio Hall sintetiza dicha ruptura en cuatro puntos: a) hace referencia a la ruptura con la visión de los modelos de influencia directa, que consideraban que a un estímulo concreto le correspondía una respuesta concreta; b) se da una ruptura con la concepción de que los medios ofrecían textos con significados transparentes y se comienza a analizar la estructuración interna e ideológica de dichos textos; c) se da un cambio de concepción de la audiencia: se pasa de considerar a la audiencia como pasiva a una audiencia capaz de decodificar de diferentes formas la codificación de los textos mediales.

Y, finalmente, d) hace referencia al regreso de intereses sobre el rol que los medios juegan en la circulación y aceptación de las ideas dominantes.

Estas propuestas de ruptura planteadas desde los trabajos de Hall en los años 70 y 80, se basan en las que elaboraron en los años 50 y 60 Richard Hoggart y Raymond Williams. Por su parte, Hoggart se destacó por aplicar los principios de los estudios literarios al estudio de productos culturales y por señalar la profunda relación existente entre varios aspectos de la cultura pública y las estructuras de la vida privada de un individuo. Mientras, Williams ya en los años 50 deja ver claramente la ruptura que realiza con la visión instrumentalista y técnica del análisis de los mass media, considerando que los medios de comunicación son ellos mismos medios de producción dentro del conjunto de las fuerzas sociales de producción. Para Williams, por tanto, los medios de comunicación no son sólo un hecho tecnológico sino una dinámica social y cultural.

Una de las aportaciones más importantes que realizó el Centro de Birmingham fue el dejar atrás las concepciones de la audiencia pasiva y remplazarlas por una visión de la audiencia como activa en la lectura de los mensajes. Esta nueva perspectiva surgió gracias a las aportaciones de Stuart Hall, que en una posición inicial que luego se haría más compleja, propuso que los mensajes de los medios sugerían a las audiencias una *decodificación preferente* favorable a la ideología de las élites dominantes. Hall describe tres formas de encodificación (Lozano, 2007): 1.-la lectura dominante-hegemónica: se interpretaría el mensaje asimilando los valores e ideas seleccionados por el emisor; 2.-la lectura negociada: acepta como legítimas las definiciones hegemónicas del emisor pero se reserva el derecho de hacer una aplicación más negociada de las mismas; 3.-la lectura oposicional: los receptores rechazan la codificación impuesta por el emisor y realizan la

decodificación mediante códigos alternativos capaces de cuestionar a los grupos dominantes.

El tipo de decodificación dependería, en cada caso, de diferentes mediaciones, desde la clase social, hasta el contexto y las prácticas culturales de los grupos receptores. Estas interpretaciones diferenciadas no dependen sólo de aspectos psicológicos individuales sino también de las diferencias entre individuos pertenecientes a diferentes subculturas. Esto es, las diferencias individuales en las respuestas del mensaje pueden estar enmarcadas por diferencias culturales. Los defensores del culturalismo parten de la base de que los mensajes son polisémicos, es decir, que poseen diferentes significados. Con esta perspectiva polisémica del mensaje aplicada a los medios de comunicación tratan de superar la visión del marxismo ortodoxo que consideraba los mensajes como portadores de una única ideología dominante. Sin embargo, también algunos culturalistas han caído en el extremo opuesto considerando que la polisemia de los mensajes, y las mediaciones culturales que intervienen en la recepción de los mismos, hacen que los receptores casi siempre logren rechazar la manipulación de la ideología dominante. Sin embargo, los culturalistas más críticos, como Hall, señalan que el hecho de que los mensajes sean polisémicos no significa que estén abiertos a cualquier tipo de lectura, puesto que la encodificación tendrá el efecto de construir algunos de los límites y parámetros dentro de los cuales se realizará la decodificación.

Otro aspecto importante que se plantea desde el enfoque culturalista es el hecho de que los mensajes hay que ubicarlos dentro de sus condiciones históricas de producción y consumo. Para los culturalistas el significado se construye en la interacción entre el texto y el usuario, y no únicamente en el texto.

El ámbito latinoamericano. La perspectiva culturalista está en auge también en Latinoamérica donde las importantes aportaciones derivadas de algunos de sus investigadores principales son de vital importancia para este trabajo de tesis doctoral. Otro factor importantísimo, y muy discutido, es el papel de las modernas tecnologías que han posibilitado los procesos de globalización e internacionalización del mercado y las comunicaciones, la tendencia a la conexión universal de los circuitos, a la transnacionalización y a la eliminación de las barreras espaciales; mientras, posibilitan la fragmentación individual del consumo, la abundancia de la oferta y los medios interactivos, la necesidad de no tener que salir del hábitat individual para conectarse con el mundo, el encerramiento en sí mismo y la fragmentación de la sociedad. "Esta doble y contradictoria tendencia (globalización de los mercados y de los circuitos vs. fragmentación del consumo) impone una búsqueda de fórmulas en términos distintos al tradicional requisito de la influencia de los medios en el sistema social"(Wolf , 1996, p. 29).

En todo este proceso cabe resaltar la importancia de los trabajos de cuatro de los estudiosos de las comunicaciones de masas y de un Centro, dentro de la realidad latinoamericana: Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini, Guillermo Orozco y Valerio Fuenzalida, así como del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) de Santiago de Chile.

La propuesta de Martín Barbero (1987) es colocar el debate sobre la investigación en comunicación en un plano internacional, eminentemente cultural que, atravesado por los procesos económicos, sociales y políticos, otorgue nuevas posibilidades para la investigación. Por ello, comienza a investigar las mediaciones, concepto con el que se refiere a las formas condiciones y espacios desde los que los medios de comunicación son producidos y consumidos; y que consisten en un proceso por el cual el discurso narrativo

de los medios se adapta a la tradición narrativa popular del mito y del melodrama y en el que las audiencias aprenden a resistir la hegemonía cultural y a reconocer su identidad cultural colectiva en el discurso de los medios. Martín Barbero construye una estructura integrada por factores muy diversos de la producción de los contenidos culturales y sugiere tres enfoques de la mediación que permitan al investigador observar y atrapar en acción las diversas vertientes de la producción cultural de contenidos.

1) La vida cotidiana familiar y la interacción entre el estilo coloquial íntimo de la televisión y la inmediatez de la rutina diaria y el círculo familiar.

2) La conexión de ritmos temporales. El ritmo temporal de la televisión no se ajusta necesariamente al ritmo temporal de las audiencias.

3) Géneros de los medios. La repetición continuada de géneros como las telenovelas es el vínculo mediador entre la televisión manipuladora de masas, comercial y competitiva y la experiencia satisfactoria del reconocimiento de la identidad cultural o de las interpretaciones críticas de lo emitido.

De esta forma el análisis se desplaza de los medios a las mediaciones, alterando el lugar de las preguntas sobre las que se había organizado la investigación comunicativa.

Martín Barbero (1987) considera que la recepción de lo que emiten los medios de comunicación, no es pasiva, es decir, el individuo no acepta lo que le imponen; primero reconoce los elementos que le significan y se los apropia a través de mediaciones, que pueden ser personales, colectivas, institucionales. Es así como lo que importa no es el mensaje, sino lo que el público recibió, reflexionó, interpretó y se apropió.

Cepeda (2008) plantea que tradicionalmente se pensaba en la existencia de un influjo directo de los medios de comunicación social sobre sus audiencias, es decir, que el

poder de los medios era tan grande que determinaba el comportamiento, las actitudes, las creencias y los estilos de vida de la gente pero que, en cambio, la concepción que se encuentra en la base de las nuevas propuestas, es la de una audiencia fundamentalmente activa en el proceso comunicativo. Señala que Martín Barbero (1978) es uno de los autores que con mayor claridad y solidez conceptual ha planteado esta problemática con su propuesta teórica conocida como “Teoría de las mediaciones” (Martín Barbero 1987a, 1987b, 1996b; Martín Barbero y Muñoz 1992; Martín Barbero y Rey, 1999). Una mediación es el “lugar” desde el cual los grupos sociales usan los medios de comunicación de masas e interpretan sus mensajes.

García Canclini (1987), por su parte, reclama la necesidad de realizar más estudios, en el contexto latinoamericano, que se preocupen por averiguar lo que en realidad ocurre en la recepción, tratando de indagar en las complejas interacciones que se establecen entre los mensajes emitidos por los medios de comunicación de masas con las creencias y tradiciones populares,.

Y en relación con el tema de la cultura y los medios de comunicación social, este autor sostiene que cuando nos preguntamos qué cine y qué televisión queremos, estamos decidiendo qué clase de espacio audiovisual y de integración latinoamericana elegimos, y con qué otras regiones priorizamos la relación. Si estamos convencidos de que las industrias culturales son un instrumento clave para fomentar el conocimiento recíproco y masivo entre los países latinoamericanos, y con otras áreas, la renovación de la legislación, la profesionalización de la gestión cultural de creadores y receptores en estas decisiones deben ser partes prioritarias de las políticas culturales.

Esta participación social, a través de organizaciones de artistas y consumidores culturales, y con el apoyo de esa figura aún escasa en América Latina que es el

ombudsman, puede lograr que las diferencias culturales sean reconocidas, que aún los sectores históricamente menos equipados para intervenir en la industrialización de la cultura, como los países periféricos, los indígenas y los pobres urbanos, comuniquen sus voces y sus imágenes. Que no haya lugar en las políticas culturales sólo para lo que al mercado le conviene sino también para la diferencia (García Canclini, 1996).

Teoría de la recepción. Orozco (2001), por su parte, afirma que en el contexto contemporáneo, caracterizado por un avasallamiento audiovisual, electrónico y digital sin precedentes, el interés por lo educativo adquiere dimensiones inéditas. Reconoce y enfatiza la nueva dimensión de los sujetos sociales como audiencias múltiples de los medios y tecnologías de información, y la complejidad que conllevan sus procesos específicos de ver televisión al tiempo que se reconocen y discuten algunos de los desafíos educativos que los procesos de televidencia plantean para las sociedades del siglo XXI.

Entre sus planteamientos, Orozco (2001) sostiene que:

1. El ser audiencia ha devenido un aspecto central de su estar y de su reconocerse como tal. Ser audiencia significa hoy, en primer lugar, una transformación sustancial de la estructuración de los sujetos. Su cohesión y sus subdivisiones estamentarias, antes definidas por criterios segmentativos de género, edad, clase y etnia, o aún de trabajo, producción, nivel educativo y orientación religiosa y política, se realizan cada vez más en una espiral de «massmediación globalizante» que hace estallar sus límites, privilegiando el criterio transversal de segmentación mediática (dime qué canal ves y te diré qué es lo que te gusta y, por tanto, desde dónde escuchas, miras y sientes), que a la vez que inaugura y diferencia segmentos a partir de intercambios simbólicos y gustos, enfatiza

y privilegia el juego de subjetividades, sensibilidades, emociones, gratificaciones y placeres.

2. Ser audiencia modifica el vínculo fundamental entre los sujetos sociales con su entorno y los acontecimientos y con las fuentes clásicas de información y producción de conocimientos: instituciones políticas, educativas y culturales, autoridades, poderes establecidos. Para un sector aún reducido, pero creciente en la mayoría de los países, también los viajes van suplantándose por la navegación ciberespacial, y las plazas públicas por los chats y los sitios en la red

3. El estar-siendo audiencia ha trastocado los límites espacio-temporales del intercambio social, y, por consiguiente, ha destemplado la participación real. «Sin sentido del lugar» (Meyrowitz, 1985) las audiencias no sólo se encuentran a la deriva, sino que sus anclajes en lo real se tornan difusos, movedizos, impredecibles, lo cual provoca un proceso inflacionario de dispersión-reencuentros, con ataduras a «no lugares» que des localizan y ponen fuera de tiempo su inserción en el flujo cotidiano.

Orozco (2001), también reflexiona sobre la televisión en el seno de la familia y entiende que moralista o sensata, fragmentada o no, la mediación familiar sigue siendo importante en la aproximación a la televisión. Hablando más específicamente del caso de América Latina afirma que la familia todavía se mantiene como uno de los últimos nichos de las «buenas costumbres» que aunque manifestada muy frecuentemente como censura o como simples premios o castigos en la cotidianidad del hogar, la mediación familiar sigue dando una batalla abierta, aunque contradictoria, a la televisión, ya que a ésta se la sataniza y se la invita de niñera al mismo tiempo.

Otro de los comunicólogos latinoamericanos que ha defendido la capacidad crítica de las audiencias en la recepción de los mensajes es el chileno Fuenzalida (1989). Con base

en las experiencias del programa especializado en recepción activa de televisión de CENECA, establecido en 1982, Fuenzalida afirma que “la influencia grupal es sumamente importante en la construcción del sentido que las personas confieren a los mensajes. La familia, en este sentido, ejerce una influencia decisiva en los hábitos y preferencias televisivas del joven, junto con los grupos de amigos donde espontáneamente se comentan y debaten los programas” (Fuenzalida, 1989, p. 41). Para este investigador, el significado televisivo y las re significaciones "se van construyendo en confrontación con las percepciones de los hijos, los esposos, los vecinos, los compañeros en organizaciones civiles o religiosas" (ibid.)

En sus análisis, Fuenzalida (1990, 1989,1997) destaca la importancia del contexto sociocultural en la mediación televisiva. Para los que disponen de altos ingresos, la televisión es sólo una entre diversas opciones de entretenimiento o información. Para los de bajos recursos, la mayoría de las veces el televisor es su único o principal medio de entrar en contacto con otros horizontes. Por otro lado, la presencia de otros medios de comunicación también ejerce una influencia importante en la recepción. Para quienes se exponen sobremanera a periódicos, revistas, radio y cine, la televisión no adquiere una significación tan especial.

Asimismo, las organizaciones de todo tipo (iglesias, partidos políticos, asociaciones profesionales, sindicatos, grupos de acción, etcétera) también intervienen al constituir para el individuo fuentes de información y de elaboración de significaciones socioculturales. Dichas agrupaciones promueven así un discurso heterogéneo social que resulta en ocasiones conflictivo y contradictorio con los de la televisión.

En este sentido, afirma que “si bien el televidente aparece a menudo físicamente aislado, él es sin embargo un receptor culturalmente situado y socialmente constituido y este haz de relaciones socioculturales que es el televidente, interactúa con los diversos mensajes televisivos para elaborar finalmente el significado existencial y concreto” (Fuenzalida, 1989, p. 46).

Una de las preocupaciones frecuentes en América Latina lo constituye el tema de la transculturización, vista como una especie de colonización ideológica. Dentro de esa línea de pensamiento, el Centro de Comunicación y Cultura para el Desarrollo, CENECA (1994) destaca que en los últimos años los medios de comunicación social, especialmente la televisión, han desempeñado un importante papel en el ámbito latinoamericano en los procesos políticos, sociales, culturales y económicos vividos en la región y afirma que junto a las estructuras básicas de socialización, la familia y la escuela, los medios han ido tomando partido como institución socializadora, creando importantes conflictos en cuanto a pérdida de identidad cultural, fomento del consumismo, venta de modelos extranjerizantes, exposición a la manipulación ideológica de la información, etc.

Ante esta realidad, la América Latina ha realizado -quizás como ningún otro continente- un esfuerzo constante y progresista para hacer frente a esta presencia de los medios en el ámbito social y familiar. La Educación para los Medios de Comunicación ha contado en los últimos años con múltiples programas, con diseños metodológicos diversos y con una amplia variedad de corrientes ideológicas y fundamentos teóricos.

De todas formas, es importante señalar que frente al énfasis puesto en otros contextos de incidir en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como nuevos instrumentos educativos o en el uso de los medios como herramientas didácticas, en Latinoamérica la motivación fundamental que ha movido gran

parte de los programas de Educación para la Comunicación ha sido la necesidad creciente de educar a las personas para realizar una recepción activa y crítica de los mensajes masivos (CENECA, 1994).

Esta apreciación de CENECA de 1994 ha evolucionado. En este sentido, y de acuerdo a Esteinou (2007), los medios de comunicación social, de haber sido instrumentos de difusión relevantes en 1960, de transformarse en instituciones importantes de socialización en 1970 y de convertirse en el cuarto poder político a partir de 1980, a principios del 2000 se transformaron en el vértice del poder actual latinoamericano. Es decir, ya no solo son simples instituciones importantes de información o el cuarto poder, sino que ahora se han convertido en el Primer Poder Ideológico (Esteinou, 2002, 2004 a, 2004 b, 2005-2006) que existe en Latinoamérica.

A continuación presentamos un cuadro comparativo de las diversas teorías de comunicación expuestas en este trabajo.

Tabla 1. Síntesis comparativa de los diversos Modelos y Enfoques

	Modelos de los Efectos			Usos y Gratificaciones		
<i>Teorías y Escuelas</i>	<i>Teoría Funcionalista</i>					
	Aguja hipodérmica	Mass Communication Research Paradigma de Lasswell	Escuela de Palo Alto	Teoría del Cultivo	Usos y Gratificaciones	Escuela de Frankfurt
<i>Aparición</i>	Años 18~20	1948	1940-1950	1990	1985	1931-1932
<i>Autor o Fundador</i>	Sin Autor,	Dr. Harold Lasswell	Lasswell, Wiener, Bateson, Birthwhistell, Rosenblueth	Gebner, Gross, Morgan, Signorielli,	E. Katz, G.Blumler, M. Gurevich y D. McQuail	M. Horkheimer, Adorno, Benjamín, Marcuse, Fromm
<i>Concepto</i>	Introducción, penetración, inocular	¿Quién dice qué? ¿Por cuál canal? ¿A quién? ¿Con qué efecto?	Análisis circular y cibernético, también llamado análisis «orquestal».	Análisis de sistemas de mensaje y de cultivo	Audiencia activa, tiene iniciativa, es capaz.	Intelectuales marxistas difieren de algunos postulados de Marx y se alinean en una posición crítica.
<i>Aporte</i>	Fue el primer intento teórico en explicar la comunicación de masas	Superación de la teoría hipodérmica aunque desde un enfoque lineal y matemático lo que limita sus alcances.	Rechaza el enfoque de análisis lineal y adopta la perspectiva circular de la cibernética y el uso del feedback.	Diseña indicadores culturales para estudiar las políticas, programas y efectos de la TV.	El individuo no es parte de una masa y se estudia desde un punto de vista más individual, psicológico y social. Es una transición entre los Modelos de los Efectos y los Enfoques Críticos	La Teoría Crítica, intento de sus fundadores de producir un aggiornamento del marxismo constituye un aporte importante a la Teoría de las Comunicaciones
<i>Auge</i>	1918-1920	1940 ~ 1960	1980-1990	1980-1990	1930-2000	Actual
<i>Contrastes</i>	Las teorías, paradigmas y modelos de este grupo –salvo La Escuela de Palo Alto– provienen todos del enfoque conductista en psicología, según el cual sólo se		La Escuela de Palo Alto es de origen y desarrollo norte americano. Las otras teorías de este grupo son	Los estudios de la teoría del cultivo de	Con los Usos y Gratificaciones será cuando se comienza a preguntar que hacen las	Tanto la Escuela de Frankfurt importancia de consideración comunicación en sí, como Culturales, como La Escuela de sus fundadores en ella ej particular franceses, y tuvieron

1.6 Contextualización

Una revisión de las diferentes teorías de la comunicación que han ejercido notable influencia en las corrientes investigadoras más utilizadas a lo largo de la historia, muestra que en este ámbito hay una clara diferenciación entre teorías que se situarían dentro del paradigma positivista de las ciencias de aquéllas que se construyen desde una visión más crítica. Así, todas aquellas teorías centradas en el análisis de los efectos, son las que desde una perspectiva positivista han ejercido (e incluso siguen ejerciendo) gran influencia en los estudios de los medios de comunicación. Desde esta visión de los medios, la audiencia es considerada un ente pasivo que es modelada en base a las influencias ejercidas por los mensajes mediáticos omnipotentes y todopoderosos. En este ámbito situaríamos, la teoría hipodérmica, el paradigma de Laswell, los estudios de Lazasferld y la teoría del cultivo de Gebner. Cada una de ellas, aporta importantes estudios que, sin lugar a dudas, han ayudado a realizar nuevos y más elaborados planteamientos en los estudios de la comunicación de masas.

Sin embargo, estas teorías solamente centraban su mirada en una parte del proceso comunicacional, analizando únicamente los medios y su influencia sobre el sujeto. Desde una perspectiva tan reduccionista como ésta, se obviaba toda la parte correspondiente a la audiencia y su contexto de recepción. Nadie, desde esta perspectiva, se preguntaba acerca de qué hacen los sujetos con los medios o cómo reciben éstos los mensajes y cómo los integran.

Será con la teoría de los Usos y Gratificaciones, cuando se comience a preguntar a cerca de qué hacen las personas con los medios, estableciendo una nueva visión de la audiencia como activa. Aún con este avance aportado por esta teoría, sigue siendo una visión demasiado reducida de lo que es el complejo proceso comunicacional. Estos teóricos

tienen una visión muy individualista del sujeto receptor, por lo que será necesario que desde otras propuestas se comience a dar lugar no sólo a la audiencia sino también al contexto socio-cultural en el que ésta está inserta. Esto es, no sólo nos interesa quién recibe está información, sino también dónde la recibe (el “lugar” al que se refiere Martin Barbero), cómo la recibe y toda la influencia que este entorno pueda ejercer en el sujeto a la hora de la recepción.

Tampoco los iniciales estudios realizados desde las teorías críticas respondían a estos aspectos. Los primeros planteamientos críticos realizados desde la Escuela de Frankfurt, tenían una visión tan reduccionista como la achacada a las teorías ubicadas en los media-effects. También éstos conferían a los medios un poder absoluto sobre sus audiencias, considerando que de este modo conseguían imponer y mantener la sociedad burguesa y las injusticias sociales que ésta acarrea.

No será hasta la llegada de los estudios realizados en el Centro de Birmingham que se comience a dar importancia al estudio de los procesos socio-culturales que se dan en la recepción. Los investigadores de éste Centro y, especialmente Hall, aportaron principios básicos que siguen vigentes en los estudios actuales de los denominados “estudios culturales”. De este modo, señalaron la inexistencia de la objetividad en los mensajes mediáticos. Estos mensajes son codificados y decodificados a su vez por los sujetos receptores de los mismos. Tanto en la codificación como en la decodificación existen influencias contextuales (sociales, culturales, individuales) que influyen en cómo se realizará la significación de los mensajes. Así, nos hablan del aspecto polisémico de los mensajes y de la opción de comprender éstos de formas diversas. Sin embargo, también nos recuerda Hall, que siempre existe una “lectura preferida” que luego puede ser aceptada, negociada o rechazada por el receptor.

También en Latinoamérica, los estudios culturales han emergido con fuerza. Martín Barbero, basándose en los presupuestos expuestos por los estudiosos del Centro de Birmingham dará un paso más allá y le ofrecerá un fundamento teórico a la ruptura con el enfoque conductista de las teorías de Comunicación Social anteriores a la aparición del Centro. Será él quien dé el salto de los medios a las mediaciones, considerando que es precisamente en las situaciones de la vida ordinaria donde se juega el acto comunicativo.

Otro autor de indiscutible envergadura es Guillermo Orozco, quien trabaja desde la teoría de la recepción, considerada como uno de los enfoques más recientes en el estudio de las audiencias. Es precisamente en los postulados de este autor, donde pretendemos situar nuestro estudio de investigación. En sus estudios integra las ideas más relevantes recogidas de los estudios culturales anglosajones, así como las propuestas por Martín Barbero. Sin embargo, operacionaliza el proceso de mediaciones centrándolo mayormente en el medio televisivo, tal y como realizaremos en nuestro estudio. Entiende así, que el acto de ver televisión es un proceso complejo en el que intervienen multitud de mediaciones que ejercerán una influencia en el sujeto receptor que resignifica los mensajes de forma activa. Orozco, indaga, tal y como pretendemos hacer nosotros, en cómo perciben los sujetos desde sus propias miradas los mensajes emitidos por la televisión.

Aunque los estudios de la comunicación de masas son un ámbito de investigación relativamente nuevo, ya que situábamos los primeros estudios a partir de 1930, también es un área de estudio muy prolífera, lo cual denota un gran interés por el objeto de estudio. De esta revisión, podemos concluir que aunque la tendencia de los estudios de los efectos ha tenido una gran fuerza, y la sigue teniendo a través de los nuevos enfoques positivistas, como son el análisis del cultivo o el establecimiento de la agenda, los estudios culturales

también han obtenido un gran soporte por parte de los investigadores, siendo uno de los enfoques más utilizados hoy día.

En el presente trabajo utilizaremos, esencialmente, el enfoque latinoamericano basado en los Estudios Culturales, por, ser el que mejor encaja con la realidad de nuestro país de origen y desde el que estamos realizando este estudio: la República Dominicana.

Capítulo 2: El Contexto Familiar y su Influencia en la Recepción Televisiva de los Adolescentes

2.1 ¿Qué es la familia?

Definir la institución familiar en general, o la familia, puede resultar un tema complejo, no sólo debido a la evolución de esta institución a lo largo de la historia sino también, y sobre todo, por las diversas variantes que ésta adopta dependiendo de las culturas.

La familia es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (Rodrigo y Palacios, 1998).

Flaquer (1998) advierte que la familia es la agrupación humana primordial por antonomasia y la más elemental de todas mientras que Parada (2010) afirma que la familia es, singularmente, una institución humana, simultáneamente natural y cultural. En cuanto institución, determina a las sociedades y a las personas, porque presenta unas actividades universales (procreación y crianza de los hijos) y unas acciones cambiantes (económicas, culturales, políticas, religiosas, educativas, sanitarias, protección de niños, ancianos, enfermos). Entre las principales funciones educativas que la familia desarrolla (Parada, 2010) señala:

1. Satisfacer las necesidades básicas de la persona, tales como: alimentación, hábitat, salud, protección, afecto y seguridad.
2. Transmitir a las nuevas generaciones: una lengua y formas de comunicación, conocimientos, costumbres, valores, sentimientos, normas de comportamiento y de relación

con los demás, creencias y expectativas para el futuro. Estos son elementos importantes que vinculan a una familia con la sociedad a la que pertenece.

3. Educar para la vida, esto es, formar a los miembros de la familia de modo que sean capaces de desarrollarse productivamente como personas, y como miembros de una sociedad en el transcurso de su vida.

El marco teórico en el que se inserta este trabajo es la Teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1979) la cual concibe a la familia humana como un microsistema interactivo que se relaciona de forma constante con los sistemas sociales y culturales en los que está inmersa. Bronfenbrenner sostiene que las interacciones familiares están influidas por múltiples factores, de acuerdo a su teoría ecológica. Desde este marco conceptual se pueden considerar los factores del macrosistema, exosistema, mesosistema y microsistema como influyentes en las interacciones familiares. La aportación clave del modelo ecológico es que la familia se representa como un sistema absolutamente interconectado con la realidad social.

Otra referencia conceptual para obtener una representación compleja de la familia humana y que conceptualiza el funcionamiento del sistema familiar es la aportada por la teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1968; Broderick, 1993). Según esta teoría la familia es algo más que la suma de individuos y constituye un sistema abierto con sus propias reglas de funcionamiento dentro de la cual existen procesos de autorregulación basados en el intercambio de información entre las partes del sistema familiar y entre éste y los sistemas sociales y culturales. En este sentido, el sistema familiar se encuentra en constante relación bidireccional con otros sistemas interactivos como el social, el económico y el escolar.

Otra conceptualización interesante de la familia la aportan Botella y Villaregut (2003) quienes, partiendo de La Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1968), La

Cibernética Wiener (1948) y La Teoría de la Comunicación (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967), sostienen que la familia se puede concebir como un sistema abierto organizacionalmente, separado del exterior por sus fronteras y estructuralmente compuesto por subsistemas demarcados por límites con diferentes grados de permeabilidad y con diversas formas de jerarquización interna entre ellos. Los miembros del sistema familiar organizan y regulan su interacción mediante procesos comunicativos digitales y analógicos que definen relaciones de simetría y/o complementariedad y cuya organización se caracteriza por las propiedades de totalidad o no sumatividad, por patrones de circularidad, y por el principio de equifinalidad. Estos teóricos sostienen, además, que el sistema familiar mantiene su organización mediante procesos homeostáticos (por ejemplo, mientras modifica su estructura a través de una serie de fases evolutivas), y la altera mediante procesos morfogenéticos.

Esta definición de “la familia” nos permite ampliar la comprensión del concepto y prepararnos aún más en la utilización del mismo a la hora de manejar el contexto familiar en el objetivo central del presente estudio.

Al analizar el entorno familiar las variables influyentes pueden subdividirse en contextuales e interactivas (Arranz y Oliva, 2010). Las variables contextuales son aquellas que no reflejan interacciones sociales directas pero que pueden influir sobre las mismas (por ejemplo, el nivel educativo de los padres no es una interacción social pero puede afectar a la calidad de las interacciones lingüísticas de los padres e hijos) por ello se las denomina contextuales o ecológicas. Las variables interactivas reflejan las interacciones sociales directas como por ejemplo el estilo educativo que utilizan padres y madres. La utilización del enfoque sistémico es coherente con el marco ecológico, y permite ubicar las relaciones en el marco de un sistema interactivo complejo como es la familia.

La investigación transcultural evidencia la influencia de la estructura socio-económica sobre las pautas de crianza, con dos características a destacar: sumisión en economías de subsistencia y autonomía en economías desarrolladas.

2.2 Diversidad Familiar en la Sociedad Actual.

Hechas las anteriores consideraciones, en nuestra investigación vamos a considerar la familia patriarcal tradicional occidental, caracterizada por una pareja y sus descendientes, así como familias reconstruidas y monoparentales, con sus hijos, –caso, este último, que se da con mucha frecuencia en las clases populares dominicanas-.

Un tema en el que vamos a insistir, por su importancia en los fines que perseguimos en este estudio, es en el de la distinción de los estilos educativos de las familias, los cuales están relacionados con las mediaciones que se observan dentro de las mismas. Se describen cuatro estilos educativos aunque éstos nunca se dan en “estado puro”: estilo autoritario, estilo democrático, estilo permisivo y estilo indiferente. Los padres suelen caracterizarse más por uno que por otro pero siempre manifiestan características mezcladas (López, 2005); Ortega y Mínguez, 2001b).

El estilo autoritario se caracteriza por la abundancia de normas y la exigencia de una obediencia estricta. En él los padres muestran altos niveles de control sobre la conducta de los hijos y bajos niveles de comunicación y afecto explícito hacia ellos. Para Maccoby y Martin (1983), el estilo autoritario-represivo supone un control rígido de los hijos y una limitación del ejercicio de la libertad personal.

El estilo democrático, se caracteriza por altos niveles de comunicación entre padres e hijos, por muestras explícitas de afecto. La familia democrática se rige por reglas flexibles de común acuerdo adoptadas mediante el diálogo y el razonamiento, las cuales se mantienen mientras se muestran útiles: cuando dejan de serlo, se modifican o cambian por otras. No

existe abandono de responsabilidad de los padres; ésta se ejerce siempre desde la responsabilidad y no desde la imposición y arbitrariedad.

El estilo permisivo se caracteriza por padres que prodigan muestras de afecto hacia los hijos y tienden a una aceptación general de las conductas de éstos. Se muestran solícitos a satisfacer los deseos de los hijos aún en aquellas cosas innecesarias, a la vez que presentan bajas expectativas y bajos niveles de exigencia sobre ellos.

Los estudios revelan que este estilo educativo produce en los hijos dificultades para asumir responsabilidades, inmadurez, bajos niveles de autoestima, etc.

Algunos padres, actúan como si pensarán que están obligados a reír siempre las gracias a los hijos, a afirmar que lo que ellos hacen siempre es lo mejor, a defenderles contra toda razón y justicia. Antes, los padres solían apoyar los castigos que los profesores imponían a sus hijos. Ahora los padres quieren que la escuela enseñe a sus hijos a ser responsables pero sin evaluarles (Ibáñez-Martín y Mellado, 2003; López (2005).

El estilo indiferente se caracteriza por la ausencia de normas que cumplir, bajo nivel de afecto e indiferencia hacia las conductas de los hijos. Este estilo educativo genera conductas delictivas y desarraigo (Maccoby y Martin, 1983; Ortega y Mínguez, 2001b). Maccoby y Martin, más concretamente, en su artículo Socialización en el Contexto Familiar, vieron la conveniencia de definir el estilo permisivo-negligente al observar que la permisividad paterna presentaba dos formas muy diferentes, según su fundamentación racional, y que estuviera o no acompañada de implicación afectiva. Los padres clasificados en este grupo se caracterizan por la no implicación afectiva en los asuntos de los hijos y por su actitud dimisionaria respecto de la educación. Se ha querido traer a colación estas clasificaciones de los estilos de crianza, los cuales en gran medida han sido aceptadas no sólo por los teóricos mencionados sino por la gran mayoría de aquellos que han estudiado el

tema, por entender que la influencia que pueda ejercer el contexto familiar en la recepción televisiva de los adolescentes dependerá, en cierta medida, del estilo parental que caracterice el ambiente familiar.

Para ilustrar cómo funcionan estos estilos educativos familiares, se presenta un estudio cualitativo realizado por Torrecillas-Lacave-Lacave (2013), en el cual esta investigadora afirma haber profundizado en la mediación familiar como un elemento constitutivo de los distintos contextos de recepción en los que los niños consumen televisión. La mediación familiar la ha definido como el grado y la forma en la que los padres intervienen en las relaciones que los hijos establecen con el medio.

En ese estudio se han descrito y explicado cuatro estilos de mediación del consumo infantil de televisión: autocontrol, heterocontrol, control y descontrol, los cuales pueden equipararse a los estilos de crianza familiar que hemos señalado más arriba. De todos éstos, el estilo de mediación predominante encontrado en los hogares -en la investigación que se comenta- es el de heterocontrol, caracterizado por un alto grado de intervención en las relaciones de los hijos y el medio dado por normas parciales que surgen de momentos de control y covisión y que giran alrededor de los tiempos de consumo, los contenidos que consideran inadecuados por sexuales o violentos y los formatos como *realities* o programas del corazón.

Podemos afirmar -advierte la investigadora- que, en términos generales, la mediación se reduce a la existencia o no de normas de control -de ahí el nombre dado a cada estilo de mediación-, en la mayoría de los casos improvisados cuando los padres se percatan de que los hijos están visionando algo que consideran inadecuado. Son escasas las normas consistentes y estables que calen en la conducta de los niños frente al medio. La mediación

se caracteriza por una escasa participación de los padres en la recepción televisiva infantil ya que no se puede reducir la mediación familiar a su dimensión normativa.

La mediación, al margen de la tipología establecida, se caracteriza porque los padres no ofrecen consejos ni sugerencias sobre televisión a los hijos. Tampoco abundan las alternativas a la televisión dentro del hogar; si los padres hacen algún tipo de prohibición, no ofrecen alternativas dentro ni fuera del equipo, más allá de la orden de apagar el aparato. Las alternativas fuera del hogar dependen de la capacidad adquisitiva de las familias.

La covisión es escasa a lo largo del día y, paradójicamente, se restringe al horario preferente cuando los hijos se doblegan a las preferencias de los adultos, ya sean padres o hermanos mayores, por lo que ven contenidos que no son adecuados a su edad con el consentimiento de los padres. Al no haber mucha covisión el diálogo sobre televisión es prácticamente inexistente. Las razones tienen que ver con la mediación preferente, es decir, el ideario que los padres sostienen sobre el medio en sus predisposiciones volitivas. Destaca la relativización de las posibles influencias del medio en sus hogares. Los padres son muy conscientes de la deslegitimación social del medio y tienen muy aprendido el discurso presente en el imaginario social sobre televisión pero no lo tienen asumido como propio por lo que se excluyen ellos mismos o a sus familias de las ideas sostenidas.

Hecho este diagnóstico global, la investigadora recomienda que sería necesario alentar la mediación activa, es decir, aquella en la que los padres se implican en la instrucción, guía y control del uso y consumo de televisión por parte de los hijos. El punto de partida es la concienciación que pasa indiscutiblemente por una buena formación de los padres, para que luego puedan ellos educar a los hijos. La clave de la mediación activa es la alfabetización mediática de los padres y a partir de ésta, establecer unas normas de

comportamiento en relación a la televisión, ejercer un seguimiento y control del uso que los hijos hacen del medio e implicarse en la alfabetización mediática de los hijos.

2.3 Análisis Comparativo de los Contextos Familiares Español y Dominicano.

Vamos a realizar, brevemente, un análisis comparativo de los contextos familiares español y dominicano que esperamos nos arroje luz sobre algunos de resultados que se habrán de obtener en esta investigación

Algunos datos estadísticos. De acuerdo a Menéndez (2004), “en España en torno al 85% de los hogares está compuesto por una familia, el resto básicamente lo constituyen personas que viven solas o bien que conviven pero no tienen relación familiar. Algo más del 50% de los hogares responde al perfil convencional de familia, es decir, una pareja (incluyendo en este porcentaje tanto a matrimonios como a parejas de hecho) y su descendencia (Menéndez (2004, pp. 7-8).

Dentro de este tipo de hogares se vienen constatando durante las últimas décadas cambios de diverso tipo, entre los que resultan particularmente llamativos los siguientes:

1. La edad de acceso a la maternidad no deja de retrasarse, de forma que, en nuestro país, si hasta hace pocos años la edad a la que resultaba más frecuente que las mujeres tuvieran hijos era la década de los veinte años, desde 1995 ya son más numerosos los nacimientos en los que la madre se sitúa en la década de los treinta años.

2. Al igual que en otros países (pero de forma más significativa en nuestro caso), en España viene teniendo lugar un drástico descenso de la natalidad: el promedio de hijos/as por mujer en España ha bajado progresivamente de 2,9 en 1970, a 2,21 en 1980, 1,33 en 1990, y 1,07 en 1999.

3. El número de hogares en los que ambos padres trabajan aumenta progresivamente: los datos de la Encuesta de Población Activa indican que en el primer

trimestre de 1978 sólo el 27,94% de las mujeres españolas tenían un empleo legalizado y remunerado, mientras que en 1990 el porcentaje había ascendido al 33,14% y más recientemente, en el primer trimestre de 2001, suponía el 39,86%.

4. Otra tendencia creciente en España es el retraso en el abandono del hogar por parte de los hijos: entre un 92 y un 97% de los menores de 20 años siguen viviendo en su familia de origen, y lo mismo sucede, en el caso de los adultos de en torno a 30 años, con un porcentaje que oscila en torno al 50% (INJUVE, 2002).

Los datos aportados nos permiten, en una primera aproximación, clarificar cuál es el perfil actual de las familias españolas. De ellos se deduce que la nuestra es una sociedad en la que, como en otras, la familia está bastante organizada aunque no deja de contemplar en su seno cambios de diverso tipo (tamaño de las familias, roles de los adultos, etc.). Pero los datos aportados también reflejan que en nuestro país, como en otros, los núcleos familiares están caracterizados por una notable variabilidad: los hogares de composición convencional rondan el 50%, es decir, suponen la forma familiar mayoritaria, pero conviven con otras modalidades de hogares de diversa composición o estructura (parejas sin hijos, familias monoparentales, hogares reconstituidos,...). Teniendo en cuenta esta variabilidad, cabe plantearse a qué estamos llamando familia.”

En cada grupo cultural existe una idea implícita relativamente clara acerca de qué es una familia. Por lo que respecta a nuestra sociedad, cuando pensamos en una familia la imagen inmediata que nos viene es una agrupación de personas que tienen entre ellas lazos de parentesco y que viven juntas, agrupación que está encabezada por dos progenitores de diferente sexo que tienen uno o más hijos o hijas. Efectivamente el perfil anterior se corresponde, como ya hemos indicado, a la estructura de la mayoría de las familias que existen en nuestro entorno cultural, y es lo que llamamos familia tradicional o convencional.

No obstante, también podemos identificar agrupaciones familiares que no responden al perfil anterior: parejas que optan por no tener hijos, progenitores viudos, madres solteras, padres divorciados, parejas del mismo sexo, familias que provienen de dos matrimonios separados o divorciados,... Este complejo y heterogéneo grupo constituye lo que suele denominarse familias no convencionales, y deben su nombre al hecho de que sus respectivas

Y continúa esta autora afirmando que, en definitiva, entendemos que nuestra visión debe ser amplia y flexible, de forma que sea sensible a la diversidad y heterogeneidad que caracterizan a la familia actual en nuestra sociedad, y pueda así reflejar dicha diversidad. Y termina asumiendo que una familia es una unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia que se desea duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros, y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (Palacios y Rodrigo, 1998).

Presentamos a continuación algunos datos de la familia en República Dominicana.

De acuerdo a Vargas (2009), el matrimonio en la sociedad dominicana ha estado predominantemente marcado por una práctica informal de unión de parejas. Las uniones consensuales han sido y son el tipo de matrimonio predominante en la sociedad dominicana.

En Endesa (2007) encontramos que el 41.8% de las mujeres están unidas y el 14.8% casadas, 24.0% nunca unida, 16.7% divorciadas, 1.4% separadas. Estas relaciones cambiantes donde una mujer puede tener hasta 5-6 uniones con hijos e hijas de diferentes hombres generan que la familia no se estructure necesariamente alrededor de la pareja, hombre-mujer sino que se produzcan distintas estructuras familiares. En estas estructuras se pueden encontrar familias monoparentales dirigidas por mujeres (en este caso matrifocales) o por hombres (patrifocales). Otra estructura familiar predominante es la familia extensa

donde la abuela o la pareja abuela-abuelo se convierten en el eje de la familia con tres y cuatro generaciones en su interior.

Establecer en la sociedad dominicana que la familia se forma de la pareja hombre-mujer como lo plantea el artículo 44 aprobado por la Constitución de la República es una negación y ocultamiento de la diversidad existente en la sociedad dominicana. Las familias (como bien se plantea en la antropología del parentesco) no se forman necesariamente de parejas sino que se definen en función de la convivencia social y la unidad de residencia (González, 2006). Según los diferentes tipos de familias se establecen distintos tipos de relaciones que pueden o no ser consanguíneas.

En República Dominicana se sigue considerando con carácter prioritario el modelo de familia compuesta por una pareja y sus descendientes lo que no se corresponde con la diversidad existente al tiempo que se tiende a establecer a las otras estructuras familiares como “familia en crisis” y “familias disfuncionales”. El uso de estas categorías desconoce y niega nuestros orígenes como sociedad. Las familias monoparentales dirigidas por mujeres son características de las sociedades afrocaribeñas. Estas se originan con la esclavitud africana e indígena por las violaciones que sufrieron las mujeres de los españoles, teniendo hijos e hijas de diferentes hombres. Además se ha comprobado en diversos estudios que los problemas sociales, delincuencia, embarazo en adolescentes y otros, no se originan en estructuras familiares únicas, sino en los diferentes tipos de familia (nuclear, monoparental y extensa) y estratos sociales presentes en el escenario dominicano,

A continuación presentamos la siguiente tabla (Tabla 2) con valores comparativos de once índices relativos al desarrollo socio-económico de España y República Dominicana.

Tabla 2: Algunos índices comparativos del desarrollo socio-económico
de España y República Dominicana

		ESPAÑA	REPÚBLICA DOMINICANA
1	Porcentaje de hogares con televisor	98,00%	93,00%
2	Homicidios intencionales por año por 100 mil	0,8	25
3	Desempleo	27,16%	14,20%
4	Consumo de Kwh/persona	6,155	1,049
5	Médicos por mil habitantes	3,3	1,88
6	Enfermeras por mil habitantes	7,68	1,84
7	Índice de mortalidad infantil	3	21
8	Mortalidad por 1000 habitantes por año	8	6
9	Esperanza de vida al nacer (en años)	81,37	77,62
10	Producto interno bruto per cápita al 2010	\$32,230	\$9,350
11	Tasa de alfabetización	98%	87%

El nivel de asimilación de valores –sean éstos de tipo moral religioso o laico- guarda una estrecha relación con el nivel educativo-cultural así como el socio-económico. La criminalidad, la violencia de género, el robo, los secuestros, el narcotráfico, la adicción a las drogas narcóticas con sus consecuencias en términos delincuenciales, en efecto, se dan con más frecuencia en los estratos sociales de más bajos niveles socio-económicos –y por ende educativo-cultural-, como son las favelas en Brasil o el barrio Capotillo en República Dominicana y por tanto, es importante comparar los valores de los índices que caracterizan esos niveles en España y República Dominicana para poder extraer conclusiones más lúcidas del estudio comparativo que estamos haciendo sobre la televisión y la adolescencia entre ambos países.

Así, por ejemplo, mientras el ingreso per cápita en República Dominicana es de US\$9.350.00 anuales, el de España es de US\$32.230.00, es decir, más de tres veces mayor que el primero. De igual modo, mientras en República Dominicana ocurren unos 25 homicidios intencionales por cada 100.000 habitantes cada año, en España es de apenas 0.8 anuales –lo que nos señala que el nivel de violencia latente en la población dominicana es muy superior al de la española y esa situación se la atribuimos al nivel de pobreza e incultura mucho mayor en República Dominicana que en España-.

Junto a estos hechos habría que, eventualmente, agregar la situación de las familias dominicanas sometidas a un proceso de emigración interna de la población del campo a la ciudad en los últimos 30 años, lo que ha transformado completamente la jerarquía de valores de las familias que, al pasar del campo a los barrios de las ciudades, ven modificarse sustancialmente el respeto a las tradiciones de los jóvenes, que de ser campesinos tranquilos pasan a formar bandas de delincuentes en las barriadas. Este fenómeno, tenemos entendido, no ha ocurrido simultáneamente en España.

Otro hecho también digno de tomar en cuenta es la emigración externa de muchos jóvenes dominicanos –sobre todo a los Estados Unidos- que al regresar al país traen consigo nuevos valores –quizás convenga decir antivalores- de los barrios de las ciudades norteamericanas donde residen y se los transmiten a sus pares que han permanecido en el país. En España ha habido también migración, pero esta vez inmigración de jóvenes del tercer mundo –África y América Latina- pero, entendemos que esta inmigración no afecta mayormente la adolescencia española. Estas consideraciones, sin embargo, no tienen el sustento de investigaciones científicas que avalen o contradigan las mismas y quizás sería importante realizar dichos estudios para sustentarlas de manera firme y tienen como propósito alertarnos al momento de comparar los resultados de nuestro estudio en los dos ambientes considerados: el español y el dominicano.

Espinal (2002), en su tesis doctoral en la Universidad de Valencia, realizó un estudio comparativo entre familias dominicanas y españolas, cuyas conclusiones resumimos a continuación:

1. La comparación de la comunidad española y la dominicana en Estilos Educativos ha tenido en cuenta siete factores: Asertividad, Sobreprotección, Autoculpabilización, Punitivo, Inhibicionista, Control Filial y Negligencia, donde nos planteamos, según especifica nuestra hipótesis, la posible existencia de diferencias significativas entre ambas comunidades.

2. Los datos encontrados muestran que las madres españolas y dominicanas obtienen valores similares en el factor Asertividad, en el factor Control Filial y en el factor Negligencia, en cambio, las diferencias significativas entre ambos grupos aparecen en los factores: Sobreprotección, Inhibicionista, Punitivo, Autoculpabilización, siendo las puntuaciones medias de la muestra dominicana significativamente superiores a la media de las madres españolas.

3. En la muestra española el Nivel de Estudios de la madre guarda relación con el estilo educativo: en el factor Sobreprotección, las puntuaciones más altas corresponden a las madres con Estudios Primarios, seguidas de las que tienen Estudios Medios, siendo las madres con menor nivel de estudio las más Sobreprotectoras. En función del Nivel de Estudios de la madre, no existen diferencias significativas en Asertividad, ni en la muestra dominicana ni en la española, -el que cabe considerar estilo educativo deseable-.

4. Las madres dominicanas dedicadas exclusivamente a tareas domésticas, son las que obtienen mayor puntuación en el factor Negligencia, y son también las que obtienen puntuaciones superiores en el factor Autoculpabilización.

5. Atendiendo al número de hijos, en las madres dominicanas el Control Filial es superior en las familias con cuatro hijos, siendo la diferencia significativa respecto a las familias con dos y tres hijos; les siguen las madres con hijo único que también obtienen valores más altos que las familias con dos y tres hijos.

6. En la comunidad dominicana comparamos los estilos educativos en función del tipo de familia y encontramos que los dos tipos de estructura familiar – monoparental y nuclear- presentan resultados análogos en los factores estudiados a excepción del factor Negligencia en el que las familias nucleares completas son las que presentan valores significativamente más altos.

7. Las parejas españolas están más cohesionadas que las dominicanas tal como se extrae de los resultados, pues puntúan más alto en la variable Aproximación y significativamente más bajo en la variable Distanciamiento.

Podemos pues concluir diciendo que entre las dos comunidades comparadas – Dominicana y Española- son muchos los elementos que muestran la proximidad entre las dos culturas, lazos de sangre, de lengua y de religión que nos vinculan a un pasado común que nos ha llevado a construir una percepción de la familia, de los hijos y de la pareja con muchos elementos comunes. Estas coincidencias se deducen de los datos analizados que hemos ido exponiendo y se refieren a los Estilos Educativos, al nivel de Competencia de las familias y a la calidad de la Relación entre las Parejas. Curiosamente, también hemos encontrado semejanzas en la influencia que tienen estas dimensiones familiares en las características que hemos utilizado como variables agrupadores: Edad, Estudios, Profesión, Sexo de los Hijos y el Número de Hijos de las familias estudiadas.

Existen diferencias que tienen que ver fundamentalmente con tres áreas: con la idiosincrasia, el “estatus” o nivel de desarrollo propio de las dos nacionalidades comparadas:

con el estilo y la configuración de la estructura familiar y especialmente con el rol que asigna cada comunidad a la mujer y a los roles que se les permiten en la vida pública y en la vida privada

2.4 El adolescente dentro del Contexto Familiar

En los siguientes párrafos vamos a definir algunos conceptos relativos a la adolescencia y su manejo dentro del contexto familiar.

Conceptualización de adolescencia. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2000) define como adolescente a toda persona comprendida entre los diez y poco antes de cumplir los 20 años. El principio de la adolescencia se identifica con los cambios físicos propios de la pubertad pero, según la misma fuente, el final de la misma no es tan identificable y varía de un contexto a otro y de una época a otra. La OMS plantea que la aparición de intensos cambios físicos, cognitivos y sociales convierten la adolescencia en un período crítico para el desarrollo del individuo. Este organismo, además, sostiene que cada una de estas áreas de cambios es independiente de la otra, al tiempo que todas se encuentran estrechamente vinculadas.

Los resultados de diversos estudios han mostrado, por otra parte, la asociación entre la práctica del estilo democrático y un sano desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia, que se concreta en buenos índices de autoestima, estabilidad emocional, capacidad de autocontrol, buen rendimiento académico y bajos niveles de comportamiento antisocial y de consumo de drogas (Arranz, 2004; Oliva, Parra y Arranz, 2008)

Fernández (2005) advierte que la adolescencia, definida como el periodo de cambios en el desarrollo que se producen entre la niñez y la edad adulta que, como ha señalado Koops (1996), es un descubrimiento bastante reciente. Tenemos todavía muy próxima, afirma esta autora, la representación cultural de la adolescencia como un periodo

caracterizado por innumerables problemas y tensiones. La concepción de la adolescencia como un periodo de “confusión normativa”, “tormentoso y estresante” y de “oscilaciones y oposiciones”, iniciada por Hall (2003) en los primeros años de este siglo, ha sido la orientación teórica predominante hasta hace muy poco tiempo.

Hasta fines del siglo XX esta visión de la adolescencia fue reemplazada por otra que se centra más en los aspectos positivos del desarrollo, presentando la adolescencia como un periodo de desarrollo positivo durante el cual el individuo se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas y cols, 1995; Feldman y Elliot., 1990; Millstein y cols, 1993; Noller y Callan, 1991; Palmonari, 1993). Mitos de la adolescencia como período tormentoso con altos niveles de estrés, el de la distancia intergeneracional o el mito de que los cambios hormonales invariablemente causan dificultades, están siendo sometidos a una reevaluación (Coleman, 1993; Petersen et al., 1993).

Arranz (2004), advierte, no obstante, que los últimos estudios realizados en este siglo sobre este asunto cuestionan estas apreciaciones y alertan sobre la necesidad de realizar una prevención en salud mental de los padres y tutores en temas como el estrés y la depresión que, eventualmente, pueden afectar de manera negativa las pautas de crianza y generar agresividad y rechazo en el desarrollo emocional y social de los hijos durante la infancia con repercusiones en la adolescencia.

De igual modo este autor propone brindar una orientación y apoyo mediante programas de pautas de crianza que permitan prevenir psicopatología en la infancia, con el fin de generar factores protectores en la familia y que de esta forma se generen pautas y estilos de crianza asertivos, competentes y positivos.

Erikson (1974) afirma que la crisis de identidad es un aspecto importante que caracteriza la etapa de desarrollo de la adolescencia. En ese momento de la transición hacia

los roles del adulto, el adolescente lucha por lograr un sentido de identidad. Erikson definió el sentido de identidad del yo como la captación del hecho de que existe una mismidad y continuidad en los métodos sintetizadores del yo, el estilo de la individualidad de uno, y éste es el estilo que coincide con la mismidad y la continuidad del significado de uno para los otros significativos en la comunidad inmediata. La tarea es encontrar una respuesta a la pregunta ¿Quién soy? que es mutuamente agradable para el individuo y los demás. Las identificaciones tempranas con los padres y otros modelos de roles tienen su influencia, pero el adolescente debe desarrollar una identidad personal que vaya más allá de estas identificaciones. Una ocupación es con frecuencia un centro importante de la identidad y la exploración de las diferentes posibilidades de carrera es parte del proceso de lograr una identidad.

Conjuntamente con este proceso de definición de su identidad y personalidad se nos advierte de la importancia que para el adolescente tienen las agencias socializadoras tradicionales y de la crisis que vienen presentando las mismas (la familia, la escuela y la institución eclesial), al tiempo que se nos señala su incremento en número de hasta “al menos ocho agentes de socialización: “familia, grupos de pares, grupos de trabajo, iglesias, autoridades legislativas, escuelas, organizaciones populares y mass media” (Cepeda, 2008, p. 27,28 ; Rosengren y Windahl, 1989, p.166).

Además de la importancia que en dicho proceso de socialización tienen los mass media, de lo que trataremos más adelante, Cepeda (2008) nos recalca que con el inicio de la adolescencia y durante la juventud, se observa una tendencia casi natural de los individuos a reunirse y participar en grupos integrados normalmente por los propios coetáneos. Este mismo autor nos informa de tres investigaciones realizadas en Italia, la primera por Cavalli, Cesareo, De Lillo, Ricolfi & Romagnoli (1984), la segunda por Garelli (1984) y una tercera

por Cavalli & De Lillo (1988). En ellas se señalan las diferencias entre la situación actual de la adolescencia y la que imperaba en los años 60, a saber, que el tipo de amistad que ahora prefieren vivir los jóvenes es aquella que se manifiesta como fenómeno de grupo: el 84% de los entrevistados manifestaron su pertenencia a un grupo estable de cinco a seis personas con encuentros diarios o por lo menos dos veces por semana.

De acuerdo a Erickson (1974), una de las características del adolescente es que, debido a su edad, experimenta una crisis de identidad y que gran parte de sus preocupaciones lo constituye la exploración de las diferentes posibilidades que se le ofrecen en el proceso de lograr una identidad. Y ¿cuáles son las diferentes posibilidades al alcance del adolescente para lograrla? Erickson (2000), señala las siguientes:

1. La Perspectiva Temporal, orientación en el tiempo y en el espacio
2. La Seguridad en Sí Mismo
3. La Experimentación con el Rol, énfasis en la acción
4. El Aprendizaje, el interés por el contacto con el medio ambiente y una estrategia del aprendizaje vital.
5. Polarización Sexual: Adecuado grado de desarrollo del propio interés sexual.
6. Liderazgo y Adhesión: Adecuada integración al grupo de "pares".
7. El Compromiso Ideológico, orientación valorativa y participación en el ambiente.

Para (Piaget e Inhelder, 1985) la tarea fundamental de la adolescencia es lograr la inserción en el mundo de los adultos. Para lograr este objetivo las estructuras mentales se transforman y el pensamiento adquiere nuevas características en relación al del niño: comienza a sentirse un igual ante los adultos y los juzga en este plano de igualdad y entera reciprocidad. Piensa en el futuro, muchas de sus actividades actuales apuntan a un proyecto

ulterior. Quiere cambiar el mundo en el que comienza a insertarse. Tiende a compartir sus teorías (filosóficas, políticas, sociales, estéticas, musicales, religiosas) con sus pares, al principio sólo con los que piensan como él. La discusión con los otros le permite, poco a poco, el descentramiento (aceptar que su verdad es un punto de vista, que puede haber otros igualmente válidos, y que puede estar equivocado). La inserción en el mundo laboral promueve (más aún que la discusión con los pares) la descentración y el abandono del dogmatismo mesiánico (mi verdad es la única verdad).

Este proceso de cambio que experimenta el adolescente –los señalados por Erikson y Piaget, como los de otros teóricos- tienen lugar, mientras el joven se encuentra dentro del contexto familiar, pero ese ambiente puede variar considerablemente dependiendo del estilo educativo imperante en el mismo. Así pues, el adolescente que marcha de manera incierta hacia la definición de su identidad se verá influenciado por estas condiciones del entorno que conjuntamente con los otros contextos en que se desenvuelve –escuela, iglesia, sus pares, medios de comunicación de masas, etc.- lo condicionarán definitivamente.

Se destaca que dentro del contexto social actual el adolescente mantiene una estrecha relación con la tecnología de la información y la comunicación debido a que se ésta se ha convertido en una poderosa herramienta que le facilita información, comunicación y potencializa el desarrollo de sus habilidades y de nuevas formas de construcción del conocimiento. La tecnología de la información y comunicación se convierte en elemento de interacción y socialización, principalmente con sus pares (Buxarraís, 2005; Gómez, 2012)

Medrano, Cortés y Palacios (2009), por su parte, señalan que la adolescencia se puede ver muy influenciada por las expectativas que mantienen las personas que tienen ascendencia sobre él. En todo caso, afirman, que además de la familia y la escuela, la televisión como medio de comunicación es un importante agente de socialización y, como

señala Arnett (1999), el consumo de determinados contenidos televisivos favorece en los adolescentes la idea de estar conectados con su grupo de iguales, a través de determinados valores e intereses.

Existe una gran cantidad de investigaciones, que muestran que los adolescentes utilizan la televisión para comprender su propio mundo y sus relaciones, así como para encontrar modelos con los que identificarse (Bryant y Zillmann, 2002; Evans y Hall, 2002; Fisherkeller, 1997; Huston, 1990; Luke, 1990; Medrano y Cortés, 2007; ; Montero, 2006; Morgan, 2007. Orozco, 1996, Sevillano, 2001; y Witenberg 2007).

El adolescente en el contexto familiar. Sobre el tema del adolescente dentro del contexto familiar, Oliva (2006) señala que las relaciones familiares durante la adolescencia se han convertido en uno de los tópicos que suscitan más interés entre investigadores y profesionales de la psicología, -probablemente porque uno de los mitos asociados a la imagen negativa sobre esta etapa se refiere al deterioro del clima familiar a partir de la llegada de la pubertad- y subraya que la concepción “Storm and Stress”, que presenta a los adolescentes como indisciplinados, conflictivos y enfrentados a los valores de los adultos, continúa teniendo vigencia en la actualidad entre la población general, como lo demuestran algunos trabajos centrados en el estudio de las ideas y estereotipos sobre la adolescencia (Buchanan y Holmbeck, 1998; Casco y Oliva, 2005). Advierte Oliva, además, que los títulos de algunos de los libros que pretenden orientar a progenitores tampoco transmiten mucho optimismo, como por ejemplo: *Manual para padres desesperados con hijos adolescentes* (Fernández y Buela-Casal, 2002) o *No mate a su hijo adolescente* (Litvinoff, 2002).

Como han señalado algunos autores (Demos y Demos, 1969; Enright, Levy, Harris y Lapsley, 1987), esta visión negativa ha estado presente en el imaginario popular al menos a lo largo de los últimos dos siglos. No obstante, existen referencias anteriores indicando

que los mayores siempre han considerado a este grupo de edad como rebelde e inmaduro, especialmente en periodos en los que no se precisaba su incorporación inmediata al mundo adulto. En la actualidad, la mayor presencia de los medios de comunicación contribuye al fortalecimiento de esta imagen dramática y a la estigmatización de la adolescencia mediante la difusión de noticias sensacionalistas sobre el consumo de drogas, la delincuencia juvenil o la violencia escolar.

En relación con la conflictividad familiar, es necesario destacar que la mayor parte de los estudios realizados indican que aunque en la adolescencia temprana suelen aparecer algunas turbulencias en las relaciones entre padres e hijos, en la mayoría de familias estas relaciones siguen siendo afectuosas y estrechas. Sólo en un reducido porcentaje de casos los conflictos alcanzarán una gran intensidad. Además, estos adolescentes más conflictivos suelen ser aquellos niños y niñas que atravesaron una niñez difícil, ya que sólo un 5% de las familias que disfrutaban de un clima positivo durante la infancia van a experimentar problemas serios en la adolescencia (Steinberg, 2001). Aunque las concepciones psicoanalíticas apuntaban al importante papel del enfrentamiento con los padres para el proceso de individuación del adolescente, en la actualidad hay un cierto consenso en considerar que aunque el conflicto puede ser un camino para dicha individuación, no es el único posible (Steinberg y Silk, 2002).

Pero si debemos rechazar una imagen excesivamente dramática de las relaciones entre padres y adolescentes, hay que reconocer que la familia es un sistema dinámico sometido a procesos de transformación, que en algunos momentos serán más acusados como consecuencia de los cambios que tienen lugar en algunos de sus componentes. Así, la interacción entre padres e hijos deberá acomodarse a las importantes transformaciones que experimentan los adolescentes, y pasará de la marcada jerarquización propia de la niñez a la

mayor igualdad y equilibrio de poder que caracterizan las relaciones parento-filiales durante la adolescencia tardía y la adultez emergente.

Como han señalado algunos autores que han aplicado los principios de la Dinámica de Sistemas al análisis de los cambios en la familia (Granic, Dishion y Hollenstein, 2003), durante la infancia, las interacciones sostenidas entre padres e hijos alrededor de las tareas de socialización habrían servido para construir un estilo interactivo en cada díada (padre-hijo/a, madre-hijo/a). Pero, a partir de la pubertad, los cambios intrapersonales en padres e hijos van a representar una perturbación del sistema familiar, que se tornará más inestable y propiciará un aumento de la variedad de patrones de interacción diádicos posibles, de forma que las discusiones y enfrentamientos convivirán con momentos de armonía y expresión de afectos positivos. Así, incluso en las familias en las que las relaciones se caracterizaron por la comunicación, el apoyo y el afecto mutuo, comenzarán a aparecer situaciones de hostilidad o conflicto (Holmbeck y Hill, 1991; Paikoff y Brooks-Gunn, 1991).

Tras esos momentos de desequilibrio inicial el sistema se irá estabilizando progresivamente, dando lugar a un nuevo patrón relacional que gozará de cierta estabilidad, y que en gran parte estará condicionado por el clima existente antes del comienzo de las perturbaciones. Se puede afirmar que desde la infancia hasta el final de la adolescencia existe una considerable continuidad en las relaciones entre padres e hijos. Esta continuidad, o estabilidad relativa, se pone de manifiesto en un estudio longitudinal como, por ejemplo, el llevado a cabo por Parra y Oliva (2006), en el que se encontró que, aunque el control conductual ejercido por padres y madres disminuyó entre la adolescencia inicial y la tardía, la correlación entre el control medido en esos momentos distintos fue alta, indicando mucha estabilidad. Es decir, aquellos adolescentes que percibían más control al inicio de la adolescencia eran quienes continuaban sintiéndose más controlados al final

Y puesto que el objetivo de esta tesis consiste en evaluar la influencia de la televisión en el desarrollo socio-personal de los adolescentes, es preciso detenerse a analizar este medio y su relación con las generaciones más jóvenes.

La adolescencia es una etapa importante de la maduración del ser humano. Durante este periodo todos atravesamos la gran línea divisoria entre la niñez y la adultez en los niveles bio-social, cognitivo y sociocultural. A pesar de su trascendencia, la adolescencia no es reconocida como una etapa diferenciada en todas las culturas, sino que es propia de las sociedades que demandan una mayor preparación para asumir las funciones del mundo adulto. Esta formación, que les va a capacitar para integrarse en sociedad, se adquiere, fundamentalmente, a través de la instrucción escolar.

Hablar de adolescentes supone generalizar, con las dificultades que entraña sacar conclusiones globales de una realidad tan diversa. Pero para Elzo (2008), el paso por esta etapa está condicionado por una invariante que no han podido elegir: la sociedad concreta en la que se desarrollan, los modelos determinados que les haya generado el mundo en el que les ha tocado vivir.

Este colectivo presenta unas características psicosociales y cognitivas particulares: además de la imperiosa necesidad de independencia y autoafirmación, se da un importante incremento en sus capacidades intelectuales, fruto del desarrollo de la corteza prefrontal: zona que permite pensar, evaluar, hacer juicios y controlar los impulsos, pero que no alcanza su desarrollo completo hasta alrededor de los veinte años (Feldman, 2007).

Como consecuencia de esta maduración biológica se produce una mayor comprensión de los problemas, mejora el pensamiento hipotético y la percepción de las posibilidades concomitantes a las situaciones. Pero, también, este subdesarrollo de los sistemas corticales frontales asociados con la motivación, impulsividad y adicción puede

ayudar a explicar la búsqueda de emociones y novedad de los adolescentes y puede explicar por qué para algunos resulta difícil concentrarse en metas a largo plazo (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

Paralelamente, surge una capacidad crítica, y ya que son capaces de imaginarse otras realidades y tomar en consideración diferentes puntos de vista, pueden juzgar el mundo en el que viven. También juzgarán los comportamientos de padres, profesores y cualquier figura que suponga autoridad, lo que puede generar algunas fricciones (Shaffer, 2000).

La adolescencia, en contra de la opinión popular, no se caracteriza por una ruptura de las relaciones con los padres, aunque sí puedan existir conflictos con ellos que coexisten con una tendencia a la inestabilidad emocional en el joven y una asunción de conductas de riesgo (Oliva y Antolín, 2010). Probablemente, este comportamiento peligroso traiga consigo recompensas para los adolescentes como el reconocimiento de su grupo de iguales y contribuya al desarrollo de su identidad personal (Coleman y Hendry, 2003).

A pesar del desarrollo de las capacidades mencionadas anteriormente y de que entendemos que ya no son niños, les hemos negado cualquier tipo de responsabilidad adulta, manteniéndoles en un periodo que se caracteriza por el aprendizaje continuo. De hecho, según el estudio de Nueno y Ricarte (2010), el 70% de los jóvenes dedica la mayor parte de su tiempo a estudiar y depende de la familia por completo.

En este contexto, los adolescentes se han creado un mundo propio, independiente de los adultos, en el que pasan gran parte de su tiempo. Se ha formado un sector poblacional en el que es muy importante el sentimiento de pertenencia a un grupo y en el que aparecen conductas gregarias que dan lugar a un código adolescente caracterizado por una estética propia, un tipo de vocabulario, de gustos musicales, un modo particular de entender el ocio y el tiempo libre, etc., (Larson y Wilson, 2004).

En épocas pasadas, incorporarse al mundo laboral y emanciparse de la familia de origen eran hitos que marcaban un cambio sustancial en la vida de cualquier joven. En los últimos tiempos, estas metas son mucho más difíciles de alcanzar, por lo que el proceso se alarga. Se une, además, la propia actitud de este colectivo, que ha aceptado la situación con normalidad y lleva una vida “adolescente” cuando, evolutivamente, ya no les corresponde.

De hecho, en nuestros tiempos, la juventud es una forma de vida, los adolescentes han edificado un mundo propio. En conclusión, parece claro que la adolescencia se ha extendido. Comienza antes y empiezan a asumir roles adultos cada vez más tarde. En cuanto a la importancia de la familia, no olvidemos que es la primera instancia socializadora. Es el contexto en el que se inician y consolidan hábitos, actitudes, valores, etc.

Sostienen además Larson y Wilson (2004) que es preciso recordar el papel esencial que tiene la implicación de los padres a la hora de obtener un buen ajuste social y académico de los hijos. Es fundamental proporcionarles una educación orientada a la competencia personal y a que no dependan de los demás, sobre todo en unos tiempos tan complejos como los actuales. Ser competente es condición imprescindible para llegar a ser autónomo y esto, siguiendo a Elzo (2008), significa dos cosas:

1. Lograr una estructura psicológica armónica: para lograrlo el mejor sistema es nacer y crecer en una familia que dé importancia a la educación.
2. Tener las capacidades intelectuales para entender y orientarse en el mundo: hoy en día muy ligadas al control de las herramientas informáticas.

Muchos son los aspectos sobre los que hay que reflexionar en torno a estos dos grandes agentes educativos. Uno de ellos es el referido al alcance del trabajo docente en la formación para la competencia digital y el uso adecuado de tecnologías.

Bach, Houdé, Léna y Tisseron (2013), por su parte, afirman que toda revolución arranca de manera secreta, que sus premisas son difícilmente detectables y que son pocos los que prevén las convulsiones que provocan, como es el caso de la revolución del mundo digital, que tiene menos de treinta años y que todo hace pensar que apenas está en sus inicios. La juventud la ha abrazado con entusiasmo mientras que la informática convulsiona los intercambios internacionales, las finanzas, la práctica de la ciencia, en suma, todas las actividades humanas, aunque intereses económicos y comerciales -así como la nueva cultura que acarrea- se mezclan inextricablemente en ese mundo multiforme en el cual las pantallas constituyen la cara visible: esas pantallas que tan poderosamente atraen a nuestros pequeños Pulgarcitos y pequeñas Pulgarcitas, como tan bien los nombra Serres (2014).

Toda revolución quiere inventar el futuro cambiando el mundo viejo y nadie sabe verdaderamente hacia donde la misma conducirá. No es pues sorprendente que la juventud se sitúe entonces en primera fila, entusiasta, beneficiara o a veces víctima. Con frecuencia, los padres y los educadores encuentran y compran los productos que se ofrecen para el consumo masivo de los niños pero no disponen de elementos de juicio sobre sus efectos, porque esas pantallas se diferencian demasiado de lo que conocíamos hace apenas unos años. La presente advertencia contribuirá, quizás, a construir más lúcidamente ese nuevo mundo nacido de la ciencia y de la técnica, hacerlo más humano y habitable.

El crecimiento de la inteligencia, la sensibilidad, las capacidades de relación de cada niño es a la vez robusto e infinitamente frágil. Dejado a su libre albedrío frente a las pantallas, se deslizará hacia la soledad, mientras que acompañado hará de ellos usos inéditos que la generación de sus padres ni siquiera imagina. Prudencia lúcida y admiración atenta son, a fin de cuentas, los mejores servicios que podamos ofrecer a ese niño del nuevo siglo.

2.5. La Televisión dentro del Contexto Familiar

En el Capítulo 1, vimos como en el siglo pasado surgieron una serie de medios de comunicación de masas: la radio, el cine, el crecimiento de los periódicos escritos, la televisión y, finalmente, el Internet, así como también se elaboraron una serie de teorías sobre el tema de comunicación de masas. En nuestro estudio trabajaremos, fundamentalmente, acerca de la televisión y lo haremos mayormente, tal como lo anunciamos en el capítulo 1, desde el enfoque crítico latinoamericano y, concretamente, desde la Teoría de la Recepción, haciendo énfasis en el tema de la mediación parental dentro del visionado de la televisión en el seno de la familia.

De acuerdo al Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística (2009), el 99,5% de los hogares españoles, es decir, casi el 100%, posee al menos un aparato de televisión. De igual modo, según la Oficina Nacional de Estadística (ONE), de la República Dominicana, para el año 2007, la Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples ENHOGAR (2007), reveló que en este país el 93% de los hogares posee al menos un artefacto relacionado a las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación y/o servicio de Internet). Para esta encuesta, además del Internet se tomaron en cuenta los siguientes artefactos: televisión, radio, computadora, teléfono fijo y teléfono celular. Es evidente que las TIC desempeñan un papel muy importante en las sociedades humanas, ya que además de entretener, facilitan la comunicación, una de las necesidades básicas que tienen las personas.

La televisión como medio de comunicación de masas, extiende su uso y utilidad en muy variadas direcciones: por ejemplo, como periódico informativo de lo que pasa en los países y en el resto del mundo, como medio cultural a través de la emisión de programas de diversión, reportajes sobre sucesos políticos en diferentes partes del mundo, sobre la vida salvaje, en fin, que la televisión ofrece programas para prácticamente todo el espectro social.

La interpretación sin embargo, de la relación que se produce entre el medio de comunicación televisivo y la audiencia, ha ido cambiando a través de los años. Observamos, en el capítulo 1, como el medio se veía como el centro de la comunicación y cómo el receptor era visto como un ente pasivo, no sólo en las teorías más extremas como la de la aguja hipodérmica, sino también en las teorías de Lasswell (1948) y Shannon-Weaver (1947) por poner sólo dos ejemplos. Pero incluso teóricos como McLuhan (1964) sostenía que informar consistía simplemente en darle forma a los mensajes y que en el proceso de televidencia el espectador jugaba, definitivamente, un papel pasivo.

Si bien esas posiciones extremas fueron cambiando con el tiempo, en la Teoría del Cultivo de Gebner así como en la Teoría de Usos y Gratificaciones, no fue sino a partir de la Escuela de Frankfurt, como ya vimos, que a los medios se les comienza a juzgar desde otro punto de vista, como instrumento de manipulación y herramienta del capitalismo para incitar a la gente al consumo, y también, y sobre todo, a partir de los Estudios Culturales que se originan en Gran Bretaña y luego al resto del mundo, a los Estados Unidos y, sobre todo, para el caso que nos ocupa, a Latinoamérica.

Entre los estudiosos del tema en América Latina, merece particular atención Martín Barbero (1987), con su teoría de los medios a las mediaciones, en la que, a pesar de no descartar totalmente la importancia de los medios propiamente dichos en la comunicación de masas, y sobre todo en la televisión, “desplaza su interés hacia la audiencia con su ‘metáfora de las mediaciones’, tal como él denomina este concepto, que utiliza sin pretender que el mismo sea una nueva teoría dentro del campo de las comunicaciones.” (Cepeda, 2008, p. 126).

En 1987, Martín Barbero afirmaba que “la televisión en América Latina tiene aún a la familia como *unidad básica de audiencia* es porque ella representa para la mayoría la

situación primordial de reconocimiento. Y no puede entenderse el modo específico en que la televisión interpela a la familia sin interrogar la cotidianidad familiar en cuanto lugar social de una interpelación fundamental para los sectores populares. ...Rompiendo con las manidas consideraciones moralistas –la televisión corruptora de las tradiciones familiares- y con una filosofía que le atribuye a la televisión una función puramente especular, empieza a abrirse paso una concepción que ve en la familia uno de los espacios claves de lectura y de codificación de la televisión” (Martin Barbero 1987. p. 233-234).

Este es un tema controvertido. Así, de acuerdo a Medrano, Aierbe y Palacios (2010), a pesar de que las teorías que se centran en los efectos manipuladores de los medios sobre las audiencias de una manera lineal y causal están ya superadas, existen muchos trabajos que establecen relaciones entre el consumo televisivo de los adolescentes y distintas conductas y trastornos. La mayoría de estos trabajos ha recalcado la influencia negativa de la televisión en los adolescentes (Kkrosnick, Anand. y Haiti, 2003; Tolman, Kim, Schooler y Sorsoli, 2007; Wakfield, Flay, Nichter y Giovino, 2003).

Sin embargo, para estos autores, esta teoría es algo reduccionista pues se parte de la idea de que la influencia de la televisión en el telespectador es muy compleja, aspecto que será necesario abordar desde diversos contextos y contemplar sus múltiples variables. Esto significa que la televisión no refleja solamente los significados existentes, sino que con base en ellos produce nuevas “representaciones de lo real”. Es ahí donde verdaderamente radica el rol de la televisión en la cultura (Medrano, Aierbe y Palacios, 2010).

Si hay un colectivo de receptores en el que los medios de comunicación ejercen una auténtica función constructora de la realidad éste es el de los adolescentes. En la década de los 90 investigadoras británicas integrantes de una de las corrientes comunicativas más relevantes de nuestro tiempo, los estudios culturales, acuñaron el concepto de “cultura de la

habitación” (*room culture*) para referirse al universo electrónico y mediático en el que se desenvuelve la vida de las actuales generaciones juveniles (Brown et al., 1994). Como han puesto de manifiesto diversos autores, los medios de comunicación se han convertido en un instrumento esencial en la configuración de la identidad juvenil al proporcionarles una gama de recursos simbólicos con los que interactúan y de los que se sirven para el desarrollo de su identidad (Buckingham y Willet, 2006, Fisherkeller, 2002; Pasquier, 1995; Pindado, 2006; Pindado, 2009; Tapscott, 1998).

Sin embargo, el modo de relación que establecen con esos símbolos mediáticos posee cierta complejidad. A modo de ejemplo, Mazzarella y Peccora (1999) constataron cómo las imágenes ingenuas y románticas mostradas por algunos espacios que retratan familias felices tienden a ser rechazadas por los adolescentes que viven una existencia alejada de lo allí mostrado. En cambio, aquellos que percibían cierta similitud entre su familia y lo representado en la pantalla se acercaban a estas series de manera natural. Una constatación que también llevó a cabo Pindado (2005) con un grupo de adolescentes a propósito de algunas series juveniles como “Al salir de clase” o “Compañeros”. Tiene, pues, razón Liebes (1999) al señalar la existencia de un proceso de negociación entre la subjetividad juvenil y el material simbólico proporcionado por los medios. Se puede decir que entre adolescentes y medios se establece una cierta dialéctica de acercamiento-alejamiento en función de la mayor o menor cercanía de los contenidos mediáticos a sus gustos e intereses

Señala Pindado (2009) que un estudio realizado con un grupo de jóvenes y adolescentes en la ciudad de Málaga con edades comprendidas entre los 15 y 21 años le ha servido para conocer aquellos relatos audiovisuales que conforman las preferencias de los adolescentes. De los resultados obtenidos cabe señalar que en el ámbito televisivo, siguen

contando entre sus preferencias tres tipos de espacios que ya aparecían en el orden más alto años atrás, cuando efectuó otra investigación similar, a finales de 2004: el género de terror, las series juveniles y los *talk shows*. Ello pese a lo cambiante de la parrilla televisiva y de los años transcurridos (Pindado, 2005 y 2006).

Sin embargo, este investigador sostiene que lo novedoso respecto al trabajo anterior es la irrupción de los nuevos medios –o interactivos– en sus vidas. Los utilizan con fruición para distintos fines de orden socializante al mismo nivel que los audiovisuales. No sólo para interactuar con su grupo de iguales sino para consumir productos televisivos, especialmente series y películas. Ya sea en consumo directo online o tras la descarga de los mismos para un visionado diferido. Y, también, al igual que entonces, estas preferencias siguen siendo independientes del género. En el uso de esos nuevos medios, además de los productos audiovisuales referidos –mismo producto que la televisión bajo otro soporte– predomina de modo generalizado la utilización del Messenger y el Tuenti. Éstos encabezan la actividad preferente en su comunicación interactiva

2.6. La Televisión, la Familia, el Adolescente y sus Pares

La tendencia actual por parte de los adolescentes de darle prioridad a sus relaciones con sus pares, a formar un “grupo” con el cual interactúan si no diariamente, por lo menos con relativa frecuencia parece ser la norma en mundo occidental (Cepeda, 2008)., y en particular en España y la República Dominicana, países que forman parte del espacio transcultural en el que se inserta la presente investigación

Cabe entonces preguntarse ¿cómo reacciona el adolescente al comparar las diferencias entre las preferencias televisivas de su familia y a las de sus pares?

En un estudio realizado por Rodríguez, Megías y Menéndez (2010) con muestra española, estas investigadoras señalan que las tramas y la escenificación de los programas

procuran que los y las adolescentes se reconozcan entre iguales, a través del lenguaje, la estética, los temas de conversación; en ese sentido es como si te habla el compañero o la compañera. Incluso se llega a decir que “la televisión forma parte de los pares” (evidentemente no sólo en lo que respecta a las series juveniles, sino en general). Pero tampoco podemos olvidar que tal identificación a través de los pares se genera a partir de modelos no generalizables por estereotipados o encorsetados, y que en buena medida, tomados en conjunto, ofrecen una imagen sobre cómo debe ser un joven o una joven, o cómo puede llegar a ser, y no tanto cómo es. Identificación que sería, por tanto, a través de los pares deseados, tal y como se les presenta desde el punto de vista publicitario,

En líneas generales, los argumentos y las demandas de padres y madres en relación a la adecuación de los contenidos televisivos que ven los y las adolescentes, giran en torno a dos elementos. Por un lado, como ya apuntamos en anteriores capítulos, en relación a sus propios recuerdos, a partir de los cuales realizan un análisis en clave de añoranza.

Rememoran estas autoras los programas de televisión que marcaron su infancia como parte importante de su propia formación y crecimiento, como recuerdo vivo de otros tiempos, en los que interpretan que el papel de los medios de comunicación giraba más en torno a la educación y los valores familiares, tiempos que, televisivamente hablando, asumen como mejores, sobre todo desde la perspectiva de padres y madres que consideraban la programación infantil y juvenil como aliada de su labor educativa (y lo hacen desde la suposición que otorga proyectarse desde su pasado infantil), mientras que ahora parecen entablar la relación en términos de conflicto (programas y contenidos que dificultan su labor como padres y madres).

En este sentido, la actual programación que ven los y las adolescentes no parece resistir la comparación con los recuerdos de los adultos: se dice que ya no hay programas

educativos, ahora el entretenimiento se fundamenta en muchos elementos de dudoso gusto y escasa adecuación (Rodríguez et al. 2010), la televisión ya no actúa como aglutinadora de la familia (más bien al contrario) y que, su influencia es más negativa que positiva. Sin embargo, tras un planteamiento que incide sobradamente en la sensación de pérdida, lo cierto es que los propios adultos reconocen que veían los programas que veían porque “no había otra cosa” (no había tantos canales, entre otras cosas), algo que en sí mismo les resultaba suficiente y colmaba su demanda porque no existían alternativas que alimentaran expectativas distintas. La comparación antes-ahora no sólo adopta la perspectiva de los programas y contenidos televisivos que se veían antes y se ven ahora; también aborda las diferencias entre lo que los adultos consideran dos generaciones muy distintas de niños y adolescentes, y ello se materializaría en dos aspectos.

Por otro lado, se señala que los niños y niñas de ahora están más espabilados (Rodríguez et al, 2010). Concepto que, básicamente, parece traducirse en que afrontan cuestiones y asimilan información que en otras décadas se posponían en el tiempo o directamente no se abordaban (en relación con el sexo o las drogas, por ejemplo), que entablan una relación más franca y directa con sus progenitores, y que adoptan nuevas formas de socialización, comunicación y relación con el entorno. En la práctica, este planteamiento es interpretado por los padres y madres como una dificultad añadida en su labor educativa, pues han de enfrentarse a adolescentes más rebeldes y “contestones” y que, sobre todo, tienen una ventana al mundo que se asume menos dependiente de los padres (básicamente mediada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación).

En relación con los contenidos televisivos que ven, la situación derivaría en la ya apuntada mayor dificultad para que padres y madres controlen lo que ven sus hijos e hijas, y

en la (resignada) asunción de que los programas son bastante menos adecuados de lo que deberían ser.

Rodríguez, Megías y Menéndez (2010), afirman que los niños y niñas son “como esponjas”, pero expuestos a un contexto social más complejo y poliédrico (entre otras cosas como consecuencia de la manera en que se han desarrollado los medios de comunicación y la tecnología de la información), lo que provoca que absorban lo negativo. ¿Y qué es lo negativo que absorben de la televisión, según la perspectiva de padres y madres? actitudes relacionadas con el sexo, mal lenguaje (“palabrotas”), naturalización del consumo y la relación con las drogas, modelos de comportamiento que se entienden fuera de lo normal, etc. Pero además de sus pares, en los jóvenes y la televisión también influye la familia, a través de la mediación parental.

Una reflexión interesante sobre el tema de la mediación en el visionado de la televisión por parte niños y jóvenes nos lo plantea Pindado (1998) cuando afirma que de acuerdo a la tipología de Van der voort, Nikken y Van Lil (1992), las actitudes de los padres ante la TV que ven sus hijos pueden describirse atendiendo a tres modelos de mediación parental: *la restringida*, *la orientadora* y *la desenfocada*

La mediación *restringida* sería la de los padres que permiten a los jóvenes ver determinado tipo de programas limitado a cierta cantidad de tiempo; *la orientadora o covisión* es la que les permite verla con ellos juntos, haciéndoles comentarios sobre lo que ven y, finalmente, *la desenfocada*, es la que les da luz verde para que vean lo que quieran y cuanto quieran. A esos modelos Pindado los califica de TV-peligro, TV-“está ahí” y TV-niñera, respectivamente.

Sostiene este autor que se han encontrado ciertas correlaciones entre estos modos de mediación parental y otra serie de factores, resultando que la mediación *restrictiva* se

relaciona con aspectos como niveles socioeconómico y cultural medio-alto de los padres, buen rendimiento escolar, familias pequeñas y presencia de los padres en el hogar; la mediación *orientadora* con un alto nivel cultural de los padres y buen rendimiento escolar, entre otros, y la mediación *desenfocada* con bajos niveles económico y cultural paternos, con logros escolares también deficientes, con un elevado número de hijos así como otros factores el número de aparatos y ver la TV hasta tarde.

Valkenburg et al (1999), llevaron a cabo el primer intento por unificar algunos modelos existentes y por generar un instrumento válido para determinar esos estilos de mediación. Este estudio concluyó que el covisionado social ocurre más a menudo y que la mediación proactiva o instruccional es la que menos ocurre. Además concluyó que las madres mediaban, en cualquiera de las tres formas, más que los padres, especialmente en cuando a la mediación proactiva. Por otra parte, esta investigación estableció que existen diferencias según el nivel educacional de los padres. Padres con mayor nivel educacional establecen más reglas para sus hijos, mientras que tienden a ejercer una mayor mediación proactiva.

Sobre ese particular, en una tesis para la Universidad de Chile realizada Ramdohr (2010), posterior a una investigación anterior desarrollada por Santos (2007), concluyó que los datos indican que existen dos tipos de mediación que son los más usados: el covisionado (donde padres e hijos miran juntos televisión) y la mediación instructiva (aquella donde los padres les explican a sus hijos sobre los contenidos que ven en la TV). Aunque en este estudio hay una leve superioridad del covisionado, los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre la mediación instructiva y el covisionado, por lo que no se puede decir con seguridad cuál de ellas es la más utilizada. Sin embargo, lo que sí puede

afirmarse es que la estrategia de mediación menos frecuente es la mediación restrictiva. Este resultado es consistente con estudios internacionales anteriores Bybee et al (1982).

Por otra parte, Ramdohr (2010) señala que en el año 2008, finalmente, se incluyó en la encuesta del CNTV la pregunta acerca del control ejercido por parte de los adultos en el visionado televisivo de los menores de 13 años. Los datos recabados indicaron que el 84,6% dice que sí. De ellos, el 50% afirma dejarlos ver TV sólo hasta cierta hora, el 42% limita la cantidad de horas en que pueden ver televisión, el 30% restringe el visionado de ciertos canales o programas, el 26% le explica el contenido de los programas y el 9% establece que ciertos programas pueden ser vistos exclusivamente en la compañía de un adulto.

Orozco (2001), por su parte, afirma que moralista o sensata, fragmentada o no, la mediación familiar sigue siendo importante en la aproximación a la televisión. En América Latina todavía se mantiene como uno de los últimos nichos de las «buenas costumbres». Manifestada muy frecuentemente como censura, sobre todo desde las derechas y las no tan «derechas» idiosincrasias de las audiencias conservadoras, o como simples premios o castigos en la cotidianidad del hogar, la mediación familiar sigue dando una batalla abierta aunque contradictoria a la televisión, ya que a ésta se la sataniza y se la invita de niñera al mismo tiempo.

Advierte Orozco que por tales razones, y para reforzar la importancia de la familia en el ámbito de las mediaciones televisivas, las corporaciones transnacionales de televisión (Nickelodeon, Fox, etc.) debatieron en la Cumbre Mundial de la Televisión para Niños, celebrada en Londres en 1998, si debían dirigirse directa y solamente a los niños o abierta y conjuntamente a todos en la familia, a través de una programación que interpelara simultáneamente los gustos de sus miembros y captara su atención. Asimismo, en La Cumbre 2000 de Comunicación y Educación, celebrada en Toronto, representantes de esas

mismas corporaciones televisivas se empeñaran en mostrar su «nueva cara» sustentada en su «misión educativa», por la cual se autoproclamaban ya no sólo como emisoras de un «sano» entretenimiento, sino como instituciones para la educación permanente de las sociedades.

Y continúa Orozco afirmando que, como tanto anhelan los educadores de las audiencias, los nuevos proyectos de estas corporaciones incluyen materiales didácticos para «aprovechar» educativamente las series televisivas que transmiten. Así, las mismas, además de vender diversión e información, están ahora «vendiendo » aprendizaje.

A la luz de todo lo expuesto, se hace necesario estudiar la mediación familiar o los patrones de interrelación padres-hijos en el contexto televisivo. La mediación familiar es el término que se utiliza para definir la forma en la que los padres intervienen en la relación que sus propios hijos establecen con la televisión. Se entiende que, desde el punto de vista teórico -tanto desde la comunicación como desde la sociología-, que la mediación familiar explicará en gran medida la forma de recepción televisiva infantil que desarrollan los niños en sus relaciones con el medio (Torrecillas-Lacave, 2013).

Por tanto, la mediación familiar en el contexto de la televidencia es el grado y forma en que los padres intervienen en la relación entre sus hijos y la televisión. En este ejercicio de mediación familiar los padres conjugan la mediación preferente o patrón de conducta que tienen en su conciencia, con la mediación efectiva o conducta real (Torrecillas-Lacave-Lacave, 2011). La mediación preferente es el ideario o conjunto de ideas que tienen los padres en sus predisposiciones volitivas sobre la televisión y, más concretamente, sobre cómo debe ser la relación entre los niños y la televisión. En el ideario de los padres se sitúan los criterios que sostienen sobre cómo sus hijos deben y no deben hacer uso de la televisión. La mediación efectiva es el modo en el que los padres materializan el ideario que tienen sobre televisión en su forma de comportarse con relación a sus hijos y el medio.

A partir de estos planteamientos, las demandas de padres y madres se articulan en dos sentidos:

En primer lugar, reclaman programas más adecuados a la edad de sus hijos e hijas, siempre desde la perspectiva del enfoque “educativo” de la televisión y en base a un ideal de “otros tiempos” (con un icono casi atemporal, como puede ser Barrio Sésamo). Ante tal demanda parece necesario remarcar que existe cierto desajuste entre el tipo de programas que añoran, que sin duda marcó lo que fue la infancia de los ahora adultos y su imaginario en relación a la televisión propia y adecuada para tales épocas, y la edad de sus hijos e hijas adolescentes, inmersos en otras búsquedas y otros gustos, como los propios padres y madres reconocen: frente a la añoranza adulta de programas infantiles, los y las adolescentes demandan programas sobre informática, música, videojuegos...

En segundo lugar, y ante la práctica asunción de que no tienen la suficiente capacidad para controlar lo que ven sus hijos e hijas (por falta de tiempo, por falta de medios, por la posibilidad que tienen los y las jóvenes para configurarse una programación a la carta, por la presión grupal y social, etc.), demandan que sean las cadenas, los emisores y el Estado quienes ejerzan el necesario control, desde su responsabilidad social, aplicando las leyes necesarias, y procurando un marco legal más restrictivo que proteja los derechos de los menores de edad y ayude a padres y madres en su labor educativa y formativa.

2.7 La Mediación Parental

Padilla (2006), de acuerdo con Collins (1990) y Steinberg & Silk, (2002), sostiene que a pesar de que la adolescencia no es siempre el díscolo tiempo de rebelión con que con frecuencia se caracteriza, la misma constituye, no obstante, un tiempo de mudanza, tanto para los niños como para los padres, pues los primeros comienzan a experimentar sustanciales cambios, físicos, sociales y cognitivos que, como sostienen algunos autores

(Guisinger & Blatt, 1994; Steinberg & Silk, 2002) precisan de un realineamiento de las relaciones entre padres e hijos.

Sostiene, además, que esos cambios se convierten en un temor potencial de los padres ya que los valores que les han enseñado a sus hijos pueden ser desafiados por los hallazgos y definiciones que los adolescentes intenten buscar por sí mismos, con el potencial conflicto entre los valores que se postulan en los hogares y los de las fuentes fuera de ellos, y esto puede traducirse en la decisión de los padres de tomar precauciones especiales para reforzar los valores familiares frente a los de un adolescente en crecimiento y con necesidad de autonomía.

Dado el hecho de que la televisión constituye hoy en día una de las principales fuentes en la que los adolescentes buscan esas definiciones y esos nuevos valores, los padres utilizan en mayor o menor medida diferentes tipos de estrategias, pautas de control y guías, para influir en la relación que mantienen sus hijos e hijas con la televisión (Orozco, 1992), las cuales constituyen estilos de mediación parental diversos.

Cánovas y Sahuquillo (2010), entienden, tal y como plantean Valkenburg et al. (1999) y Leichter (1978), que la mediación parental viene a ser el conjunto de procesos a través de los que la familia filtra las influencias de tipo educativo que provienen del exterior mediante los procesos por los que critica, refuerza, contractúa, refracta y transforma dichas influencias.

En palabras de Del Portillo (2005), la televisión ejerce también una importante influencia sobre aquello que sienten y piensan los telespectadores sobre la realidad. De este modo, se constituye en experiencia cultural compartida, donde todos los miembros (independientemente de su sexo, edad, religión, etc.) se unen alrededor de ella y entran en contacto con determinadas informaciones, realidades, etc., que de otro modo,

probablemente, nunca llegarían a conocer Levine (1997). Tal y como afirma Barker (2003) la televisión es un recurso proliferador y globalizado para la construcción de la identidad cultural y, al mismo tiempo, un lugar de cuestionamiento de los significados.

El proceso de visionado televisivo en la familia permite, por tanto, dos tipos de aprendizajes: por una parte, desde el contexto familiar se aprende a hacer uso de la televisión pero, por otra, también se produce un aprendizaje social a través de los modelos ofrecidos por el medio; modelos ante los que la mediación parental se hace necesaria.

De acuerdo a Aierbe, Medrano & Orejudo (2008), las mediaciones pueden ser:

1. *La mediación restrictiva*, determinando reglas explícitas de visionado de sus hijos: cuándo deben o no ver la televisión, qué programas pueden o no ver, cuánto tiempo pueden ver TV;
2. *La mediación compartida o covisionado*: viendo con ellos algún programa; y
3. *La mediación instructiva u orientadora*, explicitando algunos aspectos de los programas y de las conductas de los personajes.

Estos autores sostienen que en estudios previos realizados han hallado que los estilos prioritarios para los adolescentes son *el covisionado*, seguido de *la mediación instructiva* y *la restrictiva* (Aierbe et al. ,2010; Aierbe et al. ,2008).

Para evaluar la calidad de mediación parental de los progenitores se entiende que es preciso elaborar objetivos claros y precisos y definir el ambiente en el cual se efectúa el visionado de los adolescentes, definición que, en nuestro estudio, incluye: Estructura familiar (tipo de unidad familiar, nº hermanos, lugar que ocupa); Permanencia u horas de visionado de la TV; Géneros televisivos; Mediación parental de la TV y Clima familiar.

Estos datos, que determinaremos en nuestro estudio, conjuntamente con los géneros televisivos preferidos y que con más frecuencia observan los adolescentes, nos permitirán disponer de una idea más exhaustiva del entorno televisivo y familiar.

Cabero (2002) y Del Río et al. (2004), por su parte, sostienen que existe evidencia de que los estilos de mediación basados en la comunicación y en la toma de decisiones conjunta respecto al consumo televisivo son los que fomentan un mayor nivel de aprovechamiento del medio por parte de los adolescentes, haciendo que éstos sean más receptivos a los contenidos “prosociales” que a los “antisociales”, lo que es un resultado muy interesante pues constituye una pista por donde orientar la mediación parental en lo que al uso de la televisión se refiere.

Aierbe & Medrano (2008a) y Aierbe et al. (2008b), advierten, por otra parte, que los estilos de mediación parental inciden en los valores percibidos por los adolescentes y al igual que lo hallado en el trabajo de Moschis & Moore (1982) en el ámbito de la publicidad mediática, llegaron a la conclusión de que cuanto menos discuten los padres sobre el consumo televisivo con sus hijos en mayor medida incide el medio en el desarrollo de valores materialistas y de roles sexuales tradicionales. Aún más, las mismas autoras señalan que en estudios realizados han encontrado que los adolescentes asociaban la mediación instructiva con valores prosociales como la amistad y la mediación restrictiva con valores de tradición y seguridad.

Torrecillas-Lacave (2013), afirma que los estudios más recientes sobre audiencias infantiles destacan la importancia de la familia como contexto fundamental en la recepción televisiva sobre el impacto que puedan tener los contenidos en el desarrollo de los niños y adolescentes, subrayando que “la familia es el grupo natural para ver la televisión. Este es el primer escenario de apropiación de contenido. La familia tiene “una propia esfera de

significación´ producto de su particular historicidad e institucionalidad, de donde otorgan relevancia a los guiones de los miembros de la audiencia y legitiman su actuación en los escenarios sociales” (Orozco, 1996: 41).

Afirma este autor que en la telaraña de agentes de mediaciones –la familia, el grupo de iguales, la escuela, los medios de comunicación o la cultura en su sentido más amplio– los cuales de una forma u otra participan en la vida de los niños, es sobre todo la familia, - contexto en el que se produce la interacción de los hijos con la televisión y donde se origina, por tanto, la asimilación de sentidos y significaciones por parte de las audiencias infantiles- la principal responsable de la socialización de los hijos.

La importancia e influencia positiva de la mediación parental en el visionado de la televisión por parte de los adolescentes es corroborada por prácticamente todos los estudios; así “la investigación advierte que los niños que mejor parados salen de su relación con la televisión son aquellos cuyos padres despliegan más estrategias de interacción-triangulación con sus hijos y la pantalla televisiva” (Del-Río y Álvarez, 2004: 286).

Llopis (2004) después de hacer una revisión bibliográfica de la producción en el área de la mediación parental afirma que “el control y el uso de la televisión dependen del modelo familiar de mediación, es decir, de las estrategias educativas que utilizan los padres cotidianamente para regular el consumo infantil de televisión” (2004: 129-130) y aporta una tipología de modelos de mediación compuesta por *familias controladoras-restrictivas*, cuya mediación está basada en el control del consumo; *permissivas*, caracterizadas por la ausencia de estrategias de mediación; y *orientadoras*, cuya mediación está basada en la orientación y la covisión.

Hoffman (2007), por su parte, defiende la conceptualización que Bybee, Robinson, y Turow (1982) realizan sobre la mediación, al considerar tres factores de mediación: *la*

mediación restrictiva (orientada acerca de lo que los niños pueden ver) *la mediación evaluativa* (la cual ayuda a los niños a interpretar el significado de lo que ve) y *la mediación desenfocada* (que incluye los ítems que no se consideran dentro de los casos anteriores).

Sostiene Hoffman que los temas incluidos en estos tres factores continúan siendo utilizados para medir la mediación a pesar de que otros investigadores han desarrollado indicadores más precisos, como Nathanson (2001) y Valkenberg, et al., (1999). Entiende, además, que los conceptos más frecuentemente usados son el de *la mediación restrictiva* y el de *mediación activa* aunque advierte que otros investigadores han identificado un tercer factor, el de *covisionado*, el cual se refiere a que padres e hijos vean juntos la televisión sin discutir expresamente lo que ven (St. Peters et al., 1991) y termina afirmando que el *covisionado* se ha constituido en el tipo más frecuente de mediación.

2.8. La Televisión, el Adolescente y la Educación

La televisión es vista, con frecuencia, como un medio para la emisión de programas de distracción, sin embargo, el medio puede y debe ser utilizado como una herramienta relevante para la educación de niños y adolescentes. Desde ese punto de vista, es obvio, que los argumentos utilizados por la mayoría de los autores analizados en el párrafo anterior, acerca de la importancia de la mediación parental en la conformación de valores de los jóvenes a través de la televisión, lo serán, forzosamente también, en el caso de la televisión vista como vehículo educativo. Para una mejor comprensión del tema es importante partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), quien concibe que el medio televisivo es un componente del exosistema, dado que, aunque el individuo no participe directamente, posee una influencia en su desarrollo y le otorgan a la televisión el carácter de una institución que, bien utilizada, puede resultar un medio de difusión que promueva programas

que influyan de manera positiva en el desarrollo y educación de los más jóvenes (Medrano, Aierbe y Palacios,2010).

Ahora bien, en la actualidad, el panorama audiovisual está sufriendo una verdadera revolución. Con la entrada de la TV digital terrestre y el apagón analógico, las parrillas se diseñan en función de los canales que posea cada operador. De esta manera la televisión española dispone, al igual que ocurre en otras naciones, de canales específicos para la infancia y la juventud. Tal iniciativa nos parece sumamente importante, siempre que se cuide la adecuación de los programas a las edades de las audiencias, porque es preciso recordar que indudablemente existen estrechas e importantes relaciones entre el desarrollo evolutivo de las personas y su consumo televisivo.

La televisión influye en todas las edades pero de manera especial en la infancia y la adolescencia, la parte más vulnerable del numeroso público expuesto, dada su incompleta formación ideológica, social, cultural y de valores (Rodríguez, 2005). Los adolescentes consideran que la televisión, como fuente de información, es más importante que los profesores, los maestros, e incluso, los mismos padres, mientras que Iwasaki (2005) dice en su artículo: “Pienso en los casi cuatro mil jóvenes que se presentaron al casting de Operación Triunfo y me pregunto cuántos licenciados y estudiantes universitarios acudieron con la esperanza de regatear oposiciones, tesinas, lecturas y todas esas servidumbres que conlleva una vida entregada al conocimiento. ¿Total, para qué sirve el conocimiento si la televisión ha entronizado que lo que da prestigio es el dinero y la popularidad?” (Iwasaki, F. (2005, p.1). Esto lleva a pensar que lo importante es vender morbo disfrazado de interés público (la televisión basura).

En esta misma línea, otros estudios (Argemí, 1997; Muñoz,2000, y Tojo, 1996) sostienen que la cantidad de horas que los niños pasan viendo la televisión tiene una relación

directa con su peso, siendo mayor la incidencia de obesidad entre los niños que pasan más horas frente al televisor. El principal problema se relaciona con la pasividad física que la acompaña y el consumo de alimentos altamente calóricos que los comerciales promocionan cerca de nueve veces por hora. Les da una imagen contradictoria de gente alegre comiendo muy alejada de la salud. Los niños tienden a solicitar “comida de televisión” llegando de esta forma a la obesidad.

Por consiguiente, y teniendo en cuenta el poder de influencia que tiene la TV sobre los más jóvenes, Orozco (2001) afirma que con el propósito de construir una comprensión más integral de la interacción audiencias-televisión-educación, toma como punto de partida a los sujetos-audiencia y sus múltiples mediaciones en sus procesos de ver televisión, que denomina procesos de «televidencia» (Orozco, 1996a), siempre contextualizados y siempre susceptibles de transformación. Su intención es contribuir a ir forjando un proyecto de «*pedagogía de la televidencia*» desde, con y para las audiencias: Para este autor el desafío pedagógico, entonces, tomar conciencia de la multiplicidad de elementos, «mediaciones» que contribuyen a su entendimiento y permiten su emancipación.

También desde la escuela debe superarse el tradicional divorcio entre la educación y la televisión, tendiendo puentes que permitan aprovechar los contenidos televisivos y utilizarlos dentro de los planes formativos. Resulta conveniente que las instituciones y cadenas televisivas colaboren en este esfuerzo colectivo. Las primeras regulando la programación infantil y adolescente ,así como elaborando programas de formación audiovisual dirigidos a padres y docentes, y la segunda respetando los horarios restringidos y produciendo para los más jóvenes espacios de calidad adecuados para distintas edades y debidamente señalizados.

Padres y educadores deben tomar conciencia de esta nueva realidad, e incluir entre sus valores formativos la educación televisiva. Hay que educar a los más jóvenes para que aprendan a ver la televisión, pero al mismo tiempo que aprendan también a dibujar, a leer, y a jugar con sus amigos. Resulta innegable que la televisión posee un inmenso potencial para la formación, la información y el conocimiento de la sociedad sin olvidar el simple entretenimiento, pero también es cierto que desde la pequeña pantalla se pueden promover una serie de modelos y estereotipos a veces poco adecuados.

En ocasiones, estos modelos pueden provocar en los niños y adolescentes importantes contradicciones al enfrentar los valores que se defienden en la familia o en la escuela con los que se muestran en los espacios televisivos. Este divorcio de realidades crea con frecuencia héroes nacidos a espaldas de la sociedad, pero que en determinados programas encuentran acomodo y aceptación. Por eso es importante que los menores aprendan a ver de manera crítica la televisión, y son los padres y los educadores quienes deben señalar aquellos valores y modelos que sean positivos y contrarrestar en lo posible los negativos.

Respecto a las relaciones entre los medios de comunicación y la educación Aparici (2005) señala que el campo de estudios que tiene como objetivo la enseñanza de los medios se denomina «Comunicación educativa», «Educomunicación» o «Educación para los Medios» y que en el contexto anglosajón se la conoce con los términos Media Education o Media Literacy. Esta disciplina se ocupa de estudiar los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información con el fin de conocer las construcciones de la realidad que realizan y, al mismo tiempo, ofrecer los instrumentos para expresarse a través de ellos. Este tipo de estudio no es sólo de carácter teórico, sino también de carácter práctico

y experiencial, donde se ponen en juego, sobre todo, diferentes dinámicas de comunicación y producción.

El desarrollo de la comunicación educativa está íntimamente vinculado a su integración en el currículum obligatorio. Este es el caso de Australia, Canadá y, en menor intensidad, de Gran Bretaña. En otros países, aparecen como asignaturas optativas que abordan el estudio de los medios de comunicación o de las tecnologías de la información y de la comunicación. Pero, en la mayoría de los casos se abordan como temas aislados dentro de áreas como Lengua, Ciencias Sociales o Educación Artística.

En España y en algunos países de Latinoamérica (Brasil, México, Argentina, Colombia) se incluye el estudio de la comunicación, de los medios y de las tecnologías digitales en iniciativas de educación informal o se incorporan en la enseñanza primaria y secundaria de manera informal o no sistemática. Los mayores esfuerzos que ha hecho el sistema educativo en este campo ha sido dotar de ordenadores con conexión a Internet y ofrecer un modelo de formación, con frecuencia, muy vinculado a una concepción instrumental de la tecnología, que al conocimiento y comprensión de los mensajes o de la materia que se pretende enseñar. Esta concepción instrumental, en opinión de Aparici (2005) se ha extendido en la mayoría de las escuelas hasta el punto en que se ha constituido en «la norma», ha borrado o ha hecho desaparecer casi las huellas del movimiento de educación para la comunicación que se desarrollaba a comienzos de la década de los años noventa, que pretendía vincular la realidad mediática con la realidad escolar.

Capítulo 3: El Medio Televisivo y la Percepción de Valores en la Adolescencia desde el Modelo de Schwartz

3.1 Algunas Teorías Sobre Valores

Los valores. El tema de los valores puede enfocarse desde diferentes perspectivas y, entre las más relevantes, desde la filosófica, la religiosa y la psicológica. Vamos a hacer, brevemente, algunos comentarios de tipo filosófico para luego entrar en lo que más nos interesa desde el punto de vista de este estudio, a saber, consideraciones de tipo psicológico centradas en el segmento poblacional que estamos considerando: la adolescencia.

Hablar de valores es tratar, directamente, el tema de la moral y la ética, es decir, al establecimiento de una guía que nos señale lo que está bien y lo que está mal y esto es particularmente importante en la etapa de la adolescencia que, como decíamos en el capítulo anterior, es el período en el que el ser humano está definiendo su identidad y en el que, como tal y como señalan Inhelder y Piaget (1972), la discusión con los otros le permite, poco a poco, el descentramiento. Esto implica aceptar que su verdad es un punto de vista, que puede haber otros igualmente válidos, y que puede estar equivocado.

La necesidad de establecer códigos de conducta, es decir, una jerarquía de valores por la que los seres humanos deban regirse, o por una moral, fue detectada desde los primeros tiempos de la historia del ser humano: ejemplo de ello lo tenemos en el Código de Hammurabi en la Persia antigua, las directrices de Buda en la India y las consideraciones filosóficas de Confucio en la China y, más tarde en la historia, en el Decálogo de Moisés

que los cristianos hicieron suyo y en El Corán de los musulmanes, para citar sólo algunos ejemplos.

Su personal jerarquía de valores, o moral propia, la establece el adolescente a través de los agentes socializadores que le permiten ir conformando su propia identidad, como lo han sido, tradicionalmente, la familia, la escuela, la iglesia, sus pares y también, más recientemente, los medios de comunicación de masas. Debemos señalar, no obstante, que además de una moral que provenga de convicciones religiosas, es posible que el joven se desarrolle dentro de un estado o ambiente que se reclame ateo, en los cuales, como ha sido el caso de algunos estados o contextos marxistas, también se han establecido jerarquías de valores que no provienen de la revelación dada por Dios o por Alá.

Una guía laica que parece ser universalmente aceptada –salvo quizás por algunos sectores fundamentalistas del Medio Oriente y Asia- es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la que se establecen derechos y deberes que todo ser humano debe reclamar y respetar en una sociedad civilizada del siglo XXI.

Una vez hechas estas consideraciones vamos a pasar, sin embargo, al enfoque más específico de los valores desde la perspectiva de la Psicología en la cual, con algunas consideraciones generales que nos permitirán situar mejor la problemática y entender mejor la complejidad del tema, nos centraremos sobre todo en los planteamientos de Shalom Schwartz.

Hubo que esperar a la transición del conductismo al cognoscitivismo para que los teóricos de la Psicología se animaran a tratar de manera científica el tema de los valores. Los conductistas, en efecto, adoptaron el postulado positivista de que los problemas psicológicos debían manejarse con el mismo criterio que las ciencias físico-matemáticas, a saber, con contenidos observables con objetividad y que pudieran ser medibles y

registrables, lo que no es el caso de los valores. En este sentido, tal y como afirma Vera (1995) “Profundas consecuencias tuvo que el conductismo negara carácter científico a la investigación psicológica de la conciencia, tanto en su sentido de consciencia, de autoconciencia como de conciencia moral. Los valores y los fenómenos morales quedaban así excluidos y la posibilidad de estudiar la capacidad del ser humano para gobernarse y auto-dirigirse (y por tanto su orientación moral y valorativa)”, (Vera, 1995, p.1).

Bandura (1977), aunque se le considera un teórico de corte conductista, se aleja un tanto de los presupuestos de esta corriente y asume que la conducta humana no es una mera reacción a estímulos específicos, sino el resultado de un proceso de toma de decisiones que surgen de la interpretación que el hombre hace de sí mismo, de su conducta y del mundo que percibe, reconociendo que el contexto social tiene una influencia poderosa en la adquisición del comportamiento, de las normas, reglas y criterios que el sujeto usa para guiar su conducta.

A pesar de esta disquisición de Bandura, no fue sino hasta el desarrollo del cognoscitivismo que en Psicología se comenzó a trabajar de lleno en el tema de los valores. La perspectiva cognitivo-evolutiva estudia el desarrollo moral subrayando la importancia de la estructura cognitiva del sujeto y de la interacción de la persona con los demás y es un enfoque donde el hombre es considerado como un ser en busca de valores, capaz de juzgarse a sí mismo y a la realidad. Pioneros de la investigación en el campo moral en Psicología lo fueron Piaget (1971) y Kohlberg (1992).

La teoría de Piaget (1971) sostiene que en la última etapa de su desarrollo, el pensamiento del adolescente se vuelve abstracto y éste empieza a plantearse preguntas profundas acerca de la verdad, la justicia y la existencia, buscando respuesta a sus problemas existenciales.

Kohlberg (1992) continuó los trabajos de Piaget y a partir de los estudios de éste planteó que el desarrollo moral era un proceso paralelo al desarrollo cognoscitivo, señalando varios estadios secuenciales, aunque con la salvedad de que cada individuo transita por ellos a su propio ritmo. Sostiene Kohlberg, además, que el desarrollo del juicio moral conlleva un apoyo educativo explícito y que en su falta el ser humano se estaciona en el segundo o tercer nivel. Este es el argumento más claro a favor de la responsabilidad de la escuela en la estimulación del desarrollo del juicio moral aunque este estudioso advierte que si bien es cierto que el desarrollo moral se puede estimular, hace la observación de que no se pueden enseñar los principios básicos del juicio moral, a los que cada individuo debe llegar de acuerdo a su propio proceso evolutivo.

La teoría de los valores y la personalidad. Allport y Vernon (1931) y luego Allport, Vernon y Lindzey (1951) adoptan un enfoque aplicado con el que desarrollan el Study of Values (SOV), un cuestionario que intenta "medir la prominencia relativa de seis intereses o motivos básicos en la personalidad: teóretico, económico, estético, social, político y religioso" (Allport, Vernon y Lindzey, 1970, p. 3). Esta clasificación está basada en la obra de Spranger quien pretende, en su psicología espiritual, describir una serie de tipos ideales posibles, objetivos (tipología pura), que permitan comprender e interpretar los tipos mixtos existentes en la realidad (tipología aplicada). Son formas de vida o tipos de persona que dan cabida a formas culturales no excluyentes, pero que sí tienen un carácter de predominio de una serie de actos espirituales y un valor preponderante.

Seis formas de valor determinan seis tipos de personalidad en la cultura moderna, cada una de las cuales está objetivamente enraizada en el orden histórico y cultural, y cada una de ellas puede dominar la vida de una persona y suscitar una reordenación de las otras

en subordinación a ella misma. Los tipos considerados en el SOV se describen a continuación, Allport, Vernon y Lindzey (1970).

1. Teórico: El interés dominante es el descubrimiento de la verdad. El hombre teórico adopta una determinada actitud "cognitiva" que le identifica y diferencia.

2. Económico: El interés característico es lo útil. Partiendo inicialmente de la satisfacción de las necesidades corporales (autoconservación), el interés en lo útil lleva a implicarse en las cuestiones prácticas del mundo económico (producción, consumo de bienes, marketing, finanzas, acumulación de riqueza).

3. Estético: El valor más alto se sitúa en la forma y la armonía. La experiencia se valora en términos de simetría, ajuste, gracia. Se aborda la vida como una sucesión de eventos, cada uno de los cuales es merecedor de ser disfrutado en sí mismo.

4. Social: El principal interés es el amor a los demás. La dimensión que de éste se examina en el cuestionario es la altruista, filantrópica. En la medida que ve y valora a los demás como fines en sí mismos, actúa con amabilidad, simpatía y desprendimiento.

5. Político: El valor principal es el poder. Orientado al campo de las relaciones sociales, y no exclusivamente a la esfera política, busca en ellos el renombre y reconocimiento social, el poder personal, la influencia.

6. Religioso: La unidad se puede decir que es el más alto valor del hombre religioso, que se muestra igual a un místico que intenta captar el cosmos como un todo, con el cual se relaciona en su omniabarcante totalidad.

El modelo piramidal de Maslow. En 1943, el psicólogo Abraham Maslow, autor que recibe consideración en todas las carreras universitarias de ciencias sociales, definió una teoría que jerarquizaba las necesidades humanas en base a la sociedad occidental del siglo XX. Sus enseñanzas siguen vigentes y la jerarquía piramidal es una de las bases sobre las

que se asientan los pasos que necesitamos cumplir para ser felices. Para ilustrar el modelo piramidal de Maslow vamos a partir de la siguiente figura:

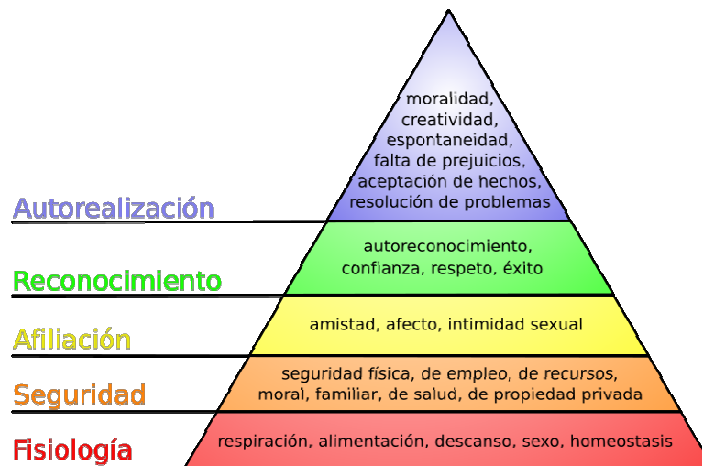


Fig. nº 3: Modelo piramidal de Maslow

Maslow (1985) presenta una estructura piramidal escalonada de los valores y desarrolló su idea de que los motivos humanos básicos forman una jerarquía donde las necesidades de cada nivel, partiendo de la base, deben ser satisfechas antes de satisfacer el próximo nivel. En su esquema, las necesidades van desde las biológicas a las de autorrealización.

Como puede observarse en la Figura 2, en la base de la pirámide de necesidades sitúa los motivos de supervivencia que incluyen las necesidades fisiológicas respiración, alimentación, descanso, sexo, homeostasis; en el siguiente escalón sitúa la necesidad de seguridad, seguridad física, de empleo, de recursos, luego la necesidad de afiliación, amistad, afecto e intimidad sexual, a continuación la necesidad de reconocimiento, auto reconocimiento, confianza, respeto, éxito y, en la cúspide de la pirámide, la necesidad de auto-realización, resolución de problemas, aceptación de los hechos, falta de prejuicios, espontaneidad, creatividad y moralidad.

En la obra de Maslow (1954, 1959, 1962), los valores están fundamentados en la propia naturaleza de la persona, la cual se caracteriza por esa tendencia a la realización de las potencialidades y capacidades humanas. En su conocida teoría de la jerarquía de las necesidades existe una estrecha relación entre necesidades, valores, salud psicológica y autorrealización. Va a ser precisamente la satisfacción progresiva de las diferentes categorías de necesidades (en el sentido de lograr la realización de un ser cada vez más pleno, dotado de una completa salud psíquica), la que oriente y regule la conducta del hombre hacia los valores superiores de la humanidad. No obstante los conceptos de valor y necesidad se entremezclan en las descripciones que Maslow hace del desarrollo humano, hasta el punto de que en muchos momentos no es posible reconocer a qué se está refiriendo al utilizar la necesidad en la definición del valor. Por ejemplo cuando afirma que “Debemos recordar también que las motivaciones básicas proporcionan generalmente una jerarquía de valores relacionados entre sí como necesidades superiores y necesidades inferiores, fuertes y débiles, vitales y menos imprescindibles”, (Maslow, 1962, pág. 232; Vera, 1995: pp. 132-133).

La taxonomía de Rokeach. Rokeach (1973) es uno de los pioneros en el estudio global de los valores del ser humano. Allá por 1973 desarrolló un sistema de valores que él juzgaba “universales” en el cual toda persona podía verse reflejada en menor o mayor medida. Este sistema de 18 valores se convirtió con el tiempo en referencia para el estudio del comportamiento y para el análisis de lo que era más importante para una persona.

Para Vera (1995) la elaboración de Rokeach (1967, 1973, 1979) es, sin duda, la más significativa y preponderante concepción de los valores en las últimas décadas en la psicología social e incluso en las ciencias sociales en general. Su instrumento de medición de los valores, el Rokeach Value Survey (RVS), ha tenido quizá aún más repercusión que

las propias aportaciones conceptuales, y se ha utilizado con profusión desde su aparición tanto por su autor y sus colaboradores, como por otros investigadores en muy diversos campos de estudio (política, educación, consumo, marketing, comunicación, salud y prevención, personalidad, organizaciones, trabajo, etc.).

Entiende este autor que su marco teórico ha pretendido siempre ser integrador de los enfoques anteriores a él en diferentes disciplinas y que su perspectiva metodológica y de medición busca superar las dificultades de otros métodos y que Rokeach proporciona además un instrumento fácil de manejar. En resumen, Vera (1995) afirma que Rokeach constituye en el primer gran investigador del tema de los valores en Psicología inevitable incluso para aquellas construcciones que posteriormente han pretendido superarlo o sustituirlo.

Rokeach afirma que los valores son creencias duraderas por las cuales se considera que un modo de conducta específico (valor instrumental) o un estado final de existencia (valor terminal) son personal y socialmente preferibles a sus opuestos. Son una cognición acerca de lo deseable o preferible. Poseer un valor implica decir que un sujeto conoce el camino o modo correcto de conducirse, o el fin último que desea alcanzar.

El sistema de valores de Rokeach (1973), consiste en dos series de valores, cada uno de los cuales contiene una serie de valores individuales. Estos son:

1. *Valores terminales*: son los que se refieren a los fines deseables de existencia: las metas que un individuo quisiera lograr a lo largo de su existencia

2. *Valores instrumentales*: se refieren a las maneras predilectas de comportamiento o los medios de lograr los valores terminales de cada uno.

Rokeach (1973), es quien debe ser considerado el padre fundador del estudio moderno de los valores en Psicología, con su distinción entre valores finalistas y valores

instrumentales. Este autor define los valores como una preferencia permanente para una conducta en concreto o para un estado final del ser, lo cual incluye un componente cognitivo (creencias) y un componente afectivo (evaluación).

Los valores terminales, para Rokeach, indican los fines de las personas y pueden ser personales “felicidad, armonía interna” o sociales “paz, igualdad, justicia”. Los valores instrumentales, por su parte, representan los medios para lograr los valores finales y se refieren a modos idealizados de conductas que pueden ser de dos formas: morales (ser honesto, responsable) y competenciales (ser capaz, curioso, imaginativo).

El sistema de valores de los sujetos es como un plan para evaluar, resolver conflictos y tomar decisiones. La función de los valores en el modelo de este autor es que los mismos sirven como patrones que orientan toda la actividad humana así como situaciones concretas de la vida. Valores como la obediencia, la cortesía y el autocontrol tienen como función principal la aceptación del sujeto por los demás y facilitan el ajuste de la persona a la sociedad.

Algunos valores, para este autor, facilitan el auto-desenvolvimiento del conocimiento que supone la indagación del significado, la necesidad de comprender, la atención hacia una organización de la percepción y la búsqueda de la claridad y la coherencia en el pensamiento.

Las dimensiones culturales de Hofstede. Hofstede (1984) es un psicólogo social y antropólogo holandés que ha estudiado las interacciones entre culturas. Ha recibido numerosos galardones por su investigación intercultural en todo el mundo. Uno de sus logros más notables de este autor ha sido, entre 1967 y 1973, su investigación sobre las dimensiones culturales para IBM, el estudio probablemente más completo que se haya hecho hasta la fecha sobre paradigmas culturales, así como también la formulación de la

teoría de las dimensiones culturales, que proporciona un marco de trabajo sistemático para evaluar las diferencias entre naciones y culturas.

Su teoría se basa en la idea de que se puede asignar valor a seis dimensiones culturales. Se trata de poder (igualdad contra desigualdad), colectivismo (contra individualismo), evitación de la incertidumbre (contra tolerancia de la incertidumbre), masculinidad (contra femineidad), orientación temporal e indulgencia (contra contención). Hofstede ha recopilado la mayoría de sus datos sobre valores culturales del mundo

Hofstede analizó 70 países y simplificó complejos patrones socioculturales de conducta en cinco sencillos indicadores:

Power Distance Index (PDI): El índice de distancia al poder se refiere al grado de aceptación en los miembros menos poderosos de una cultura, de las diferencias de poder o la desigualdad. El PDI será mayor en la medida en que dichas diferencias en estructuras sociales o jerárquicas (como empresas, instituciones o familias) sean más marcadas y generalmente aceptadas.

Individualism (IDV): El IDV define el nivel en que los individuos se integran en la sociedad y el sentimiento de pertenencia al grupo. En una sociedad con alto IDV, por ejemplo, los individuos tienden a preocuparse de sí mismos y de su familia más cercana, mientras que en una sociedad muy colectivista, los lazos grupales son más amplios y la unidad familiar es mucho más extensa (incluye a tíos, primos o abuelos).

Masculinity (MAS): Este indicador define la tendencia de una cultura hacia patrones de conducta de una mayor masculinidad o femineidad. El estudio de Hofstede revelaba que los valores femeninos eran más parecidos entre diferentes culturas que los valores masculinos. Las sociedades masculinas eran más asertivas y competitivas frente a las femeninas, generalmente más modestas y empáticas. En las sociedades masculinas hay una

mayor brecha en cuanto a los valores masculinos y femeninos, y las mujeres tienden a ser más competitivas y asertivas.

Uncertainty Avoidance Index (UAI): El UAI trata de la aceptación de la sociedad de la incertidumbre y la ambigüedad frente a una verdad absoluta. Según Hofstede, un país con alto UAI tratará de evitar riesgos, situaciones desestructuradas, o que se salgan de lo habitual. Dichos países son más emocionales, suelen reforzar la seguridad con leyes estrictas, y a un nivel filosófico y religioso, creen en una verdad absoluta. Por contra, los países con bajo UAI suelen ser más reflexivos, tolerantes y relativistas.

Long Term Orientation (LTO): Ésta última dimensión, añadida con posterioridad, se refiere a la orientación a largo o corto plazo de una cultura. La orientación al largo plazo apunta a sociedades con propensión al ahorro y a la perseverancia, y en el caso del corto plazo, Hofstede habla de sociedades más tradicionalistas, preocupadas por las obligaciones sociales, y caracterizadas por una mayor diplomacia o tacto en el trato (evitando la brusquedad en el lenguaje, por ejemplo, y hablando con más rodeos) (Hofstede, 2013).

El Modelo de Schwartz-Bilsky. Esta teoría tiene varios aspectos importantes al momento de probarse empíricamente su validez universal ya que contiene una definición de los valores bastante descriptiva que sirve de modelo universal. Establece una relación entre valores y motivaciones u objetivos motivacionales, relación que le da a los valores una significación (contenido psicológico y social). Considera la existencia de valores que poseen el carácter de instrumentales y de terminales como elemento que guía la vida de los sujetos.

También estructuran los valores en tipos motivacionales de tendencia individualista y colectivista, situando zonas intermedias de ellos a fin de presuponer la posibilidad de conflictos entre ambas tendencias. Además derivan los tipos o dimensiones motivacionales de los valores de necesidades humanas básicas universales dándole fundamento a la teoría

del ser humano. Finalmente, es una teoría flexible que permite conocer el dinamismo de los valores humanos.

Schwartz y Bilsky (1987) generaron una definición operativa universal acerca de los valores, incorporando en ella cinco características que formalmente estaban contenidas en la mayoría de las definiciones conocidas y que teóricamente hacen más comprensible su presencia en el sujeto humano. Estos autores -a partir de estudios previos realizados por Kluckhohn (1951), Parsons (1957) y Rokeach (1973)-, propusieron una teoría acerca de la estructura psicológica de los valores considerando que un valor es “el concepto que tiene un individuo de un objeto, terminal, instrumental, transituacional, que expresa intereses individuales, colectivos o ambos, referidos a un dominio o área motivacional y que es evaluado en un rango de importancia como principio rector de vida”, Brinkmann & Bizama, (2000, p.3).

Schwartz y Bilsky (1987), a partir de su definición de valores, reconocen varias facetas:

1. Un concepto creencia,
2. Que atañe a situaciones finales o comportamientos deseables,
3. Guía, selecciona y evalúa comportamientos y eventos,
4. Están ordenados entre sí por importancia relativa.

Estos autores postulan que el contenido primario de un valor radica en el tipo de preocupación motivacional u objetivo que le da origen y que se expresa en la actuación del sujeto. Propusieron una tipología de los diferentes contenidos de valores en forma de objetivos conscientes, tres requisitos universales de la existencia humana que están presentes en todos los individuos y en todas las sociedades: necesidades de los individuos como

organismos biológicos, requisitos de interacción social coordinada, necesidades de sobrevivencia y bienestar de los grupos.

Estos tres requisitos o necesidades humanas universales son anteriores a la existencia de los individuos y esto, para manejarse en la realidad, deben reconocerlos, pensar acerca de ellos y elaborar respuestas para cada uno de ellos. Así, para ser miembros de los grupos, los seres humanos deben comunicarse. Gracias al desarrollo cognitivo los individuos llegan a ser capaces de representarse las necesidades conscientemente al modo de metas o valores. Los conceptos valóricos culturalmente compartidos se transmiten a los miembros de una cultura a través del proceso de socialización.

La adecuada integración de ellos les permitirá la comunicación con los demás entorno a estas metas o valores.

Los dominios motivacionales de Schwartz y Bilsky son:

Autodirección. El objetivo que define este tipo de valor es ser independientes en la acción y el pensamiento elección de la creación y la exploración independiente. Se refiere a la confianza en sí mismo y a la gratificación derivada de las propias capacidades de decisión y acción.

Estímulo. Esta necesidad se relaciona con los requerimientos de valores de autodirección. El objetivo motivacional de ellos es la emoción, la novedad y el desafío en la vida (una vida variada, excitada, osada, curiosa).

Hedonismo. Este tipo de dominio o tipo motivacional deriva de las necesidades orgánicas del sujeto y del placer asociado a la satisfacción de ellas. El objetivo motivacional que las gesta es simplemente la obtención de placer o gratificación sensual para el sujeto mismo (placer, disfrutar la vida, saludable).

Logro. (Realización). Este tipo motivacional de valores se define por la búsqueda del éxito personal, a través de la demostración de competencia en aspectos establecidos por los estándares sociales. Para que los individuos lleguen a obtener recursos de supervivencia deben alcanzar como requisito previo una realización competente a objeto de que la interacción social y el funcionamiento institucional sean exitosos.

Poder. Para justificar el funcionamiento de la vida social y motivar a los miembros del grupo a aceptarlos, éstos deben considerar y asumir el “poder” como un valor. Los valores de poder también pueden ser transformaciones de necesidades individuales para el dominio y control que los analistas de principios sociales han identificado y que han sido mencionados, inclusive, por analistas de valores. El objetivo central de los valores de poder es alcanzar un status de logro y de prestigio social, de control o dominio de las personas y de los recursos autoridad, riqueza, poder social, conservación de la imagen pública, reconocimiento social, ser influyente.

Seguridad. La meta o realización de este tipo motivacional es la armonía y estabilidad de la sociedad, de sus relaciones y de sí mismo, como una proyección de las necesidades de los organismos de sobrevivir y evitar las amenazas a su integridad. Aunque esta meta es invariable podría postularse la existencia de un solo tipo de seguridad o de dos tipos independientes: uno referido a la seguridad individual (salud) y otro referido a la seguridad del grupo (seguridad nacional).

Conformidad. Este dominio se extrae del requisito de que los individuos inhiban sus inclinaciones antisociales para que la interacción y el funcionamiento del grupo se lleven armoniosamente. El propósito de este tipo de valor es restringir acciones, inclinaciones y probables impulsos que pueden alterar o dañar a otros y violar expectativas de normas sociales.

Tradición. El objetivo que motiva los valores de tradición es el respeto, la dedicación y la aceptación de las costumbres e ideas que la propia cultura o religión imponen sobre uno mismo (respeto por la tradición, humilde, devoto, aceptar mi parte en la vida, moderado, respeto a los padres y mayores).

Espiritualidad. Teólogos, filósofos y sociólogos de la religión hacen hincapié en que el fundamento básico para las creencias, tradiciones y costumbres es dotar a la vida de un significado y coherencia frente a la aparente sin sentido de la existencia diaria. La mayoría de las religiones dan respuesta a la pregunta de ¿cuál es el último significado de la realidad? Tomando como referencia alguna fuerza o ser sobrenatural y la perspectiva no-religiosa como la fuente humana del significado en el mundo natural. Estas respuestas se refieren a lo que se conoce como preocupaciones espirituales y dominan al tipo de valor relevante “espiritualidad”. Si se responde al hecho de que su significado fundamental es una necesidad básica los valores de espiritualidad pueden constituir otro tipo universal, King (1954), citado por Brinkmann (2000). Los valores de espiritualidad pueden constituir otro tipo universal. El objetivo de la motivación de tales valores tendría significado y se explicaría por la búsqueda de una armonía interior a través de la trascendencia de la realidad diaria.

Benevolencia. Este tipo motivacional encuentra una versión más estrechamente definida a partir del tipo de valor pro-social en que primeramente se incluyó este valor. La benevolencia centra su motivación en la preocupación por el bienestar del prójimo a través de la interacción diaria de los individuos. Este enfoque, a juicio del autor, supone la necesidad de una interacción positiva entre los sujetos con el objeto de promover el florecimiento de grupos y la necesidad orgánica de afiliación. El objetivo de motivación de los valores de benevolencia es la preservación y mejora del bienestar de la gente con la cual

está el sujeto en frecuente contacto personal (servicial, leal, indulgente, honesto, responsable, amistad verdadera y amor maduro).

Universalismo. Este tipo de dominio está relacionado con la noción de Maslow (1954) sobre la persona auto-actualizada. El objetivo motivacional del universalismo como valor es el entendimiento, la apreciación, la tolerancia y la protección. Su propósito es lograr el bienestar de todas las personas y de la naturaleza en general. Esto contrasta con el estrecho foco de interés de los valores de la dimensión benevolencia. La investigación acerca de los valores considerando el tipo de las culturas colectivistas versus individualistas demuestra la importancia de diferenciar entre estos dos tipos de preocupación pro-social (Schwartz (1990), Triandis (1990), citados por Brinkmann y Bizama (2000)). Este objetivo es deducible de las necesidades de supervivencia de los grupos e individuos, reconocible cuando las personas se contactan con otros grupos y descubren la escasez de recursos naturales.

Schwartz y Bilsky (1987) consideraron los valores como metas u objetivos y que sus logros deben estar al servicio de los intereses de los individuos mismos y/o de alguna colectividad. Así, aquellos valores que sirven de intereses individualistas son opuestos a los que sirven a intereses colectivistas.

Schwartz (1990) postula que los cinco tipos de valores que sirven primariamente intereses individualistas son: poder, logro, hedonismo, estímulo y autodirección y se ubican en forma adyacente constituyendo en conjunto una región opuesta a otra que resulta de agrupar los tres tipos de valores que sirven primariamente a intereses colectivistas: benevolencia, tradición y conformidad. Esto es, efectivamente, lo que ocurre si se hace una proyección en el espacio bidimensional de las correlaciones obtenidas para la importancia asignada por los sujetos a los valores, al aplicarles el Value Survey (Schwartz (1990)).

Sostiene el autor que los tipos de valores universalismo y seguridad sirven a ambos tipos de fines y por lo tanto se ubican en los límites entre estas regiones. Finalmente, la ubicación del tipo de valores de espiritualidad aparece variable dependiente del conjunto de valores que se considere la constituye.

De acuerdo a Brinkmann (2000), Schwartz y Bilsky postulan que son afines entre sí los siguientes nueve grupos de tipos de valores:

1. Poder y Logro: ambos enfatizan superioridad social y estima
2. Logro y Hedonismo: se ocupan en conjunto del auto-acrecentamiento.
3. Hedonismo y Estímulo: ambos fomentan el surgimiento de la afectividad placentera
4. Estímulo y Autodirección: involucran motivación intrínseca para el conocimiento y apertura al cambio
5. Autodirección y Universalismo: en conjunto expresan la confianza en el propio juicio y adaptación respecto a la diversidad de la existencia
6. Universalismo y Benevolencia: ambos se relacionan con el crecimiento de otros y el trascender los propios intereses. La mayoría de los valores de espiritualidad comparten también esta preocupación
7. Tradición y Conformidad: expresan la auto-restricción y la sumisión. Algunos valores de espiritualidad comparten este esfuerzo
8. Conformidad y Seguridad: ponen su énfasis en la protección del orden y armonía de las relaciones
9. Seguridad y Poder: entre ambos no hay compatibilidad definida puesto que cada una de estas definiciones se ubican en los límites de intereses tanto individualistas como colectivistas

La búsqueda simultánea de valores de los siguientes tipos de grupos origina evidentes conflictos psicológicos y/o de carácter social.

1) Los tipos valóricos “Autodirección” y “Estímulo” versus “Conformidad”, “Tradicición” y “Seguridad”: los primeros enfatizan el pensamiento propio y la acción independiente mientras que los otros favorecen la auto-restricción sumisa, la conservación de las prácticas tradicionales y la protección de la estabilidad social

2) “Universalismo” y “Benevolencia” versus “Logro” y “Poder”: puesto que los primeros implican el aceptar a otros como iguales y preocuparse por su bienestar, dificultan, en consecuencia, la búsqueda del éxito personal y el poder sobre otros

3) “Hedonismo” versus “Conformidad” y “Tradicición”: éstos últimos implican en la práctica que el sujeto se resista a ceder a los propios deseos, los que se rechazan reprimiendo los propios impulsos y aceptan los límites impuestos eternamente por la cultura predominante o por el grupo

4) “Espiritualidad” versus “Hedonismo”, “Poder” y “Logro”: el primero constituye la búsqueda del significado de la realidad y vida diaria lo que se contradice con la búsqueda de recompensas sensoriales y materiales.

Sostiene Brinkmann (2000), que Schwartz y Bilsky (1990) no incluyen la espiritualidad en la estructura teórica de relaciones entre tipos motivacionales de valores porque existen dudas sobre su universalidad y, además, porque las hipótesis sugieren dos posibles ubicaciones. La más probable es entre benevolencia y tradición, aunque también puede situarse entre benevolencia y universalismo. Los únicos valores incluidos para operacionalizar diferentes conceptos de espiritualidad calzan todos en las definiciones de algunos de los tres tipos de valores. Con el objetivo de verificar la universalidad de la estructura y relación dinámica entre los valores postulados por ellos, Schwartz y Bilsky

modificaron la encuesta de valores utilizada originalmente por Rokeach (1967) de modo que los sujetos asignaran a cada uno de los valores incluidos (26 terminales y 31 instrumentales) el grado de importancia que consideraban tenían para ellos como principios guías de sus vidas.

3.2 El modelo de Valores de Schwartz.

Es Schwartz (1990, 1992, 1994), sin embargo, el que logra estructurar de la manera más concreta y coherente una teoría psicológica acerca de los valores y de la forma de evaluar y medir la jerarquía de valores de los integrantes de una comunidad en particular y postula que esta teoría conforma un modelo circular para el estudio de los valores donde las dimensiones se plantean desde las necesidades humanas básicas universales. Proporciona además una definición descriptiva de los valores que puede servir de modelo universal, establece una relación entre valores y motivaciones y presenta valores de carácter instrumentales y terminales como elementos que guían la conducta de los sujetos. El Modelo teórico de las relaciones entre los tipos motivacionales de valores de Schwartz (1992, p.45) puede observarse en la Figura 3.

En su teoría este autor definió guías para la conceptualización psicológica de los valores desde la cual los mismos son considerados entidades cognitivas, creencias o conceptos referidos a ciertos objetos así como también criterios para la adopción y evaluación de la conducta. Estructuró los valores en dos tipos motivacionales: los de orientación individualista y los de orientación colectivista, al tiempo que señaló espacios intermedios entre los que se pueden evidenciar conflictos entre los mismos.

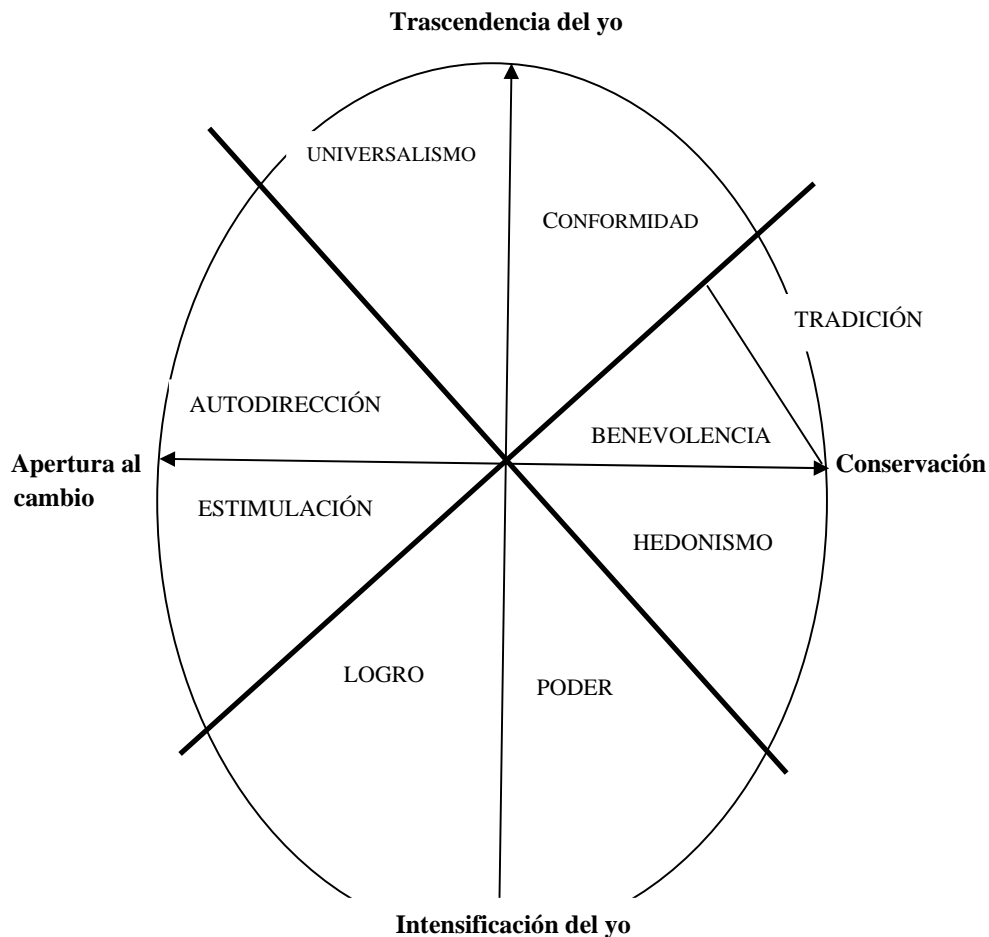


Fig. N° 4: Modelo circular de Schwartz

Para Schwartz (1992) los valores individuales son de dos tipos: los que dan prioridad a los valores de promoción personal y los de apertura al cambio. Los colectivistas son también de dos tipos: los que dan prioridad a la benevolencia y favorecen a los endo-grupos y los que valoran la tradición y la conformidad.

Por último presenta los tipos mixtos –individualistas y colectivistas- que incluyen los valores de seguridad y universalismo. La incompatibilidad entre los valores sugiere

conflictos a nivel individual, grupal o social, ya que las acciones que se emprenden para realizar o conseguir cada uno tienen consecuencias psíquicas y sociales.

Schwartz (1994) desde un punto de vista cultural propone una teoría alternativa tomando como referencia a la estructura de valores culturales de Hofstede (1984) y Triandis (1990). En esta teoría se realiza la verificación de 44 valores que tienen significados equivalentes. Esto da como resultado 7 valores culturales.

Según Ros y Schwartz (1995) estos 7 valores culturales se definen del modo siguiente:

1. Conservación. Que enfatiza el mantenimiento del estatus-quo, delimita las acciones o inclinaciones de los individuos o grupos que pueden alterar el orden tradicional (obediencia, respecto a las tradiciones, orden social, seguridad familiar, autodisciplina. En el modelo el yo carece de significado propio y sólo tiene sentido como parte de la colectividad).

2. Jerarquía. Que hace énfasis en la legitimidad de la descripción jerárquica de roles y recursos fijos (poder social, humildad, riqueza). Contempla el énfasis en promover y proteger las ideas y el derecho independiente del individuo autónomo para perseguir sus propias metas intelectuales (curioso, de mente abierta y creativa).

3. Autonomía afectiva. Énfasis en promover y proteger el logro de la experiencia afectiva positiva (placer, vida excitante, vida variada). Autonomía intelectual constituyendo el núcleo del valor conocido, concepto general del individualismo.

4. Competencia. Valor que enfatiza en cambiar activamente el entorno y salir adelante a través de la autoafirmación (ambición, éxito y riesgo).

5. Armonía. Énfasis en escapar de forma armoniosa con la naturaleza y el medio ambiente (unidad con la naturaleza, protector del medio, mundo de belleza)

6. Compromiso igualitario. Incluye valores que hagan énfasis en el compromiso voluntario por promover el bienestar de los demás (igualdad, justicia social, responsabilidad, ayuda).

Schwartz (2001) presenta 10 tipos motivacionales de valores con sus fuentes y requisitos universales. Esta teoría postula que a un nivel básico los valores forman un continuo de motivaciones relacionadas. Este continuo o interrelación da lugar a una estructura circular. La naturaleza de este continuo queda clarificada por el énfasis motivacional compartido en los tipos valorativos adyacentes.

Como ejemplo de las ideas que expresan este continuo podemos expresar: 1. Poder y logro, que enfatizan la superioridad y la estima social.; 2. Hedonismo, el cual se centra en la satisfacción personal pero tanto puede dar un tipo de relación representada por las oposiciones en competencia que puede traer conflictos internos en las personas y externos en los contextos en que se relaciona cotidianamente.

De acuerdo a Brinkmann (2000), Schwartz (1992, 1994) presenta un modelo de relación dinámica de los valores entre los tipos de motivaciones de valores. También presenta los cuatro polos: auto-trascendencia que incluye universalismo y benevolencia, autopromoción que incluye logro y poder, conservación que incluye tradición, conformidad y seguridad y apertura al cambio que incluye autodirección, estímulo y hedonismo.

Vera (1995) señala que Schwartz (1992b) contando con el apoyo de numerosos colaboradores ha conseguido someter a prueba el modelo en un estudio transcultural que se ha extendido a 20 países (con un total de 40 muestras de diferentes enclaves culturales en oriente y occidente) y advierte que los detalles del diseño de las muestras y el procedimiento pueden verse en el trabajo citado (pág. 17-23) y sigue las líneas directrices del enfoque ya

esbozadas en los primeros trabajos: cuestionario de 56 valores, escalas rating con anclaje previo, método de escalamiento SSA, etc.

Medrano, Aierbe y Palacios (2006), por su parte, advierten que el modelo de Schwartz puede considerarse una integración del modelo de Rokeach y las perspectivas más culturalistas que se han centrado en categorizar los valores en dominios motivacionales y/o de contenido con el objetivo de conocer la estructura subyacente a los sistemas de valores. En opinión de estos autores hay aspectos universales de la psicología humana y de los sistemas de interacción que se encuentran en todas las culturas y, a la vez, se constituyen en ejes articuladores universales de los sistemas de valores humanos. En su opinión, este modelo tiene la enorme ventaja de ofrecer una clasificación sólida no sólo desde el punto de vista teórico- conceptual, sino que también posee un refrendo estadístico-experimental que nos puede facilitar enormemente el análisis de valores, en las narraciones televisivas, de manera cuantitativa a partir de la creación de un instrumento “ad hoc”.

La estructura de valores propuesta por este autor, sostienen estas investigadoras, nos ofrece un esquema de interpretación de las conductas visualizadas en las narraciones televisivas, en términos de valores. Aunque, no se trata en sentido estricto de una teoría, sino más bien de un esquema categorial que nos facilita un trabajo empírico experimental. Igualmente este modelo nos permite explicitar los valores. Por un lado, los que se perciben en los contenidos televisivos y por otro los propios valores de los sujetos estudiados. Desde este marco de referencia y en el contexto de una investigación más amplia han elaborado una Escala de Dominios de Valores Televisivos Val-TV 0.1 (ver Anexo N° 1) basada en las categorías de Schwartz para el análisis de los valores percibidos por los adolescentes en aquellos programas más vistos (elegidos por ellos mismos) y, a su vez, conocer los valores que el propio sujeto manifiesta como relevantes en su vida. La Escala de Dominios de

Valores Televisivos ha sido validada estadísticamente mediante el análisis multidimensional y se ha constatado que dicha escala es estructuralmente una réplica casi exacta del modelo original (Medrano, Palacios y Aierbe, 2006).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, en la parte empírica de este trabajo para el estudio de los valores se ha adoptado este esquema categorial de valores de Schwartz, por considerarlo idóneo para el estudio transcultural de valores llevado a cabo con adolescentes de dos contextos culturales diferentes.

3.3 Los Valores y la Televisión: Consideraciones Teóricas

Pindado (2005) sostiene, al igual que han puesto de relieve diversos investigadores (Durham, 1999 y Fisherkeller, 2002), que en la adolescencia los pares y los medios aparecen como recursos informativos esenciales, sustituyendo a la familia y a la escuela en aspectos relevantes. Es un periodo en el que aumenta el interés por buscar fuentes de información alternativas a las paternas y escolares, siendo los pares y los medios de comunicación las principales. A su vez, la interacción con iguales y el contexto social influyen en el modo en que los adolescentes se relacionan con los medios, en su consumo y gustos. Es importante resaltar que la red social de amigos y compañeros de colegio aparece como el verdadero mediador en la inclinación hacia unos u otros contenidos mediáticos, así como en los hábitos y tendencias de moda (Durham, 1999). Puede decirse que entre los medios y los pares hay un camino de ida y vuelta, en la medida que los primeros intervienen, es decir, median en las relaciones con los iguales; y, a su vez, los segundos inciden en los diferentes modos de vincularse con aquellos. Se da, en suma, una alimentación mutua.

Si hay un colectivo de receptores en el que los medios de comunicación ejercen una auténtica función constructora de la realidad éste es el de los adolescentes. En la década de los 90 investigadoras británicas integrantes de una de las corrientes comunicativas más

relevantes de nuestro tiempo, los estudios culturales, acuñaron el concepto de “cultura de la habitación” (room culture) para referirse al universo electrónico y mediático en el que se desenvuelve la vida de las actuales generaciones juveniles (Brown et al. 1994). Como han puesto de manifiesto diversos autores, los medios de comunicación se han convertido en un instrumento esencial en la configuración de la identidad juvenil al proporcionarles una gama de recursos simbólicos con los que interactúan y de los que se sirven para el desarrollo de su identidad (Buckingham y Willet, 2006; Fisher-Keller, 2002; Pasquier, 1995; Pindado, 2006; y Tapscott, 1998).

Sin embargo, el modo de relación que establecen con esos símbolos mediáticos posee cierta complejidad. A modo de ejemplo, Mazzarella y Peccora (1999) constataron cómo las imágenes ingenuas y románticas mostradas por algunos espacios que retratan familias felices tienden a ser rechazadas por los adolescentes que viven una existencia alejada de lo allí mostrado. En cambio, aquellos que percibían cierta similitud entre su familia y lo representado en la pantalla se acercaban a estas series de manera natural. Una constatación que también llevó a cabo Pindado con un grupo de adolescentes a propósito de algunas series juveniles como “Al salir de clase” o “Compañeros” (Pindado, 2005). Tiene, pues, razón Liebes (1999), al señalar la existencia de un proceso de negociación entre la subjetividad juvenil y el material simbólico proporcionado por los medios.

Se puede decir que entre adolescentes y medios se establece una cierta dialéctica de acercamiento-alejamiento en función de la mayor o menor cercanía de los contenidos mediáticos a sus gustos e intereses. Una constatación de orden similar en los medios impresos ha sido efectuada en España por Figueras (2008) en su estudio sobre el papel mediador de las revistas femeninas en la construcción de la identidad juvenil. Algunos autores han constatado la existencia de factores diferenciales de género en el consumo de

medios que para la elaboración de su identidad efectúan chicos y chicas. Sin embargo, más allá de esta diferencia existe una tipología de contenidos que aglutina los gustos temáticos de ambos géneros, que son compartidos por igual por chicos y chicas adolescentes. Se trata del relato audiovisual, ya sea de naturaleza realista o de ficción.

Por su parte Pindado (2005) señala en referencia a los hábitos televisivos, que son muchos los trabajos que señalan que el consumo de nuestros jóvenes y adolescentes es extenso en el tiempo, continuo e intenso. Se consumen programas para adultos y, especialmente, de cadenas generalistas. Ciertamente esta situación es a primera vista preocupante, sobre todo, si tenemos en cuenta que la televisión desde su integración en el mercado, más que fabricar contenidos lo que principalmente fabrica son audiencias.

Está claro, como se ha señalado al principio, que las investigaciones realizadas en torno a la influencia de los hábitos televisivos en el desarrollo de jóvenes y adolescentes arrojan datos contradictorios. “Por un lado, se demuestra que los sujetos que ven mucha televisión son más creativos, y por otro lado encontramos autores que defienden que el propio medio televisivo ritualiza procesos imaginativos, encauzándolos hacia situaciones sin misterio, héroes mecanizados y finales sin ninguna emoción.” (Medrano y Palacios, 2005 p. 190).

Por otra parte, es importante señalar que hay estereotipos sociales y tópicos que no coinciden con la investigación científica. En este sentido, es importante destacar su dependencia no sólo material sino también afectiva de la familia. Así, encontramos en muchos de los trabajos descriptivos en investigaciones realizadas por diversos autores (Comas et al. 2003; Elempuru y Medrano, 2002; Krosnick, Anand, Haiti, 2003; Medrano Y Palacios, 2005; Medrano, Aierbe y Palacios 2008; Morán y Benedicto, 2000; Perea

Quesada, 2006) que la familia se señala como el valor más importante seguido, a continuación, del amor y la amistad, elegidos en segundo y tercer lugar.

Pensamos que la propia sociedad asume a los adolescentes como un grupo con características muy similares entre sí y divergentes de los otros grupos, lo que explica que en muchas ocasiones se conviertan en diana de sistemas de consumo, aportándoles una identidad colectiva que no poseen. De alguna manera podemos decir que, el adolescente se puede ver muy influenciado por las expectativas que mantienen las personas que tienen ascendencia sobre él. A pesar de que se habla mucho de los adolescentes, éstos no tienen voz en los medios. Suelen ser testigos mudos de lo que el mundo adulto piensa sobre ellos y no tienen posibilidad de participar en el debate social.

Sin embargo, el adolescente suele ser consciente de la contradicción que existe entre los valores que predicán padres y profesores y los valores dominantes en la sociedad que el adulto tolera.

En este sentido, la televisión, es un referente fundamental para subrayar la ambigüedad que representa defender unos valores educativos teóricos frente a unas formas predominantes de vulgaridad que prevalecen en la sociedad actual (García Matilla, 2003). Un caso concreto es la influencia de la violencia y el tipo de sexualidad que transmite la televisión en las conductas y valores de los jóvenes (Llafuenti y Purayidathil, 2000; Tolman, Kim, Schooler y Sorsoli, 2007). Paralelamente a estos mensajes de la televisión los agentes educativos «predican» mensajes de no violencia y de paz, lo que supone un alto grado de ambigüedad.

En un interesante artículo, Orozco (2013), nos comenta el libro *De las audiencias contemplativas a los productores asociados* de Bonilla, Cataño, Rincón, & Zuloaga (2012), el cual incluye dos ensayos que, ya desde sus títulos, descubren dos temas/desafíos nuevos

con el estudio de las audiencias. Uno: *La vida más allá de las audiencias, rompiendo las pantallas, buscando la celebridad* y el otro, *Internet: nuevas audiencias, ¿nuevos ciudadanos?*, en los cuales Rincón y Zuloaga, respectivamente, se plantean reflexiones críticas sobre dos temas cruciales para entender nuestros cambios como audiencias hoy en día, ya que abordan ese tránsito de ser audiencias receptoras a estar como participantes de la emisión y también como productoras de mensajes propios, sin que necesariamente el estar cambiando de roles implique una transformación.

La idea más relevante que puede extraerse de estos ensayos es que más que desaparecer, coexisten comunicaciones motivadas por los medios masivos, pero al mismo tiempo redes sociales y otros canales más colectivos y participativos en los cuales las audiencias también intervienen como interlocutores, justamente a través de ejercitar esa expresión.. Y señala Orozco: “En suma, la variedad de propuestas y reflexiones, ideas y preguntas, vertidas en estas páginas constituyen un material legible de alta calidad para comprender mejor los fenómenos comunicativos en los que estamos todos, autores y lectores, involucrados en este siglo XXI” (Orozco, 2013, p.213).

En esta misma línea cabe señalar la idea introducida por Jenkins (2009) que en sus palabras viene a decir que “los fans son una ‘comunidad interpretativa’ y una verdadera ‘red social’ aun antes de que existiera internet: lo que en las redes digitales hacen los fans es ‘pasar a ser los grandes multiplicadores culturales’. Pues fans, blogueros y video-jugadores constituyen el parangón de los consumidores de cultura popular más activos, más creativos, más comprometidos críticamente y más conectados socialmente, y que representan la vanguardia de una nueva relación con los medios de comunicación de masas” (Jenkins, 2009, p. 39.)

Actualmente, los grandes teóricos de la comunicación de masas están percibiendo claramente que la televisión va gradualmente dejando un espacio a los otros medios que hoy afloran con fuerza a través del móvil y del Internet (Facebook, Twitter, Twenty, los 'chats', los productores de blogs y los video-jugadores, los buscadores con Google a la cabeza, etc.) a través de los cuales lo que era una audiencia pasiva en los primeros momentos de la televisión se va convirtiendo, progresivamente -y con fuerza-, en una televidencia interactiva con una mediación cada vez más presente, visible y efectiva.

Un tema que se debate con frecuencia es el relativo a la influencia que ejerce el recurso frecuente a la violencia en muchos de los contenidos televisivos –particularmente en series y películas de producción norteamericana. Andrade, Céspedes y Villamil (2012), tratando sobre el tema, sostienen que la reproducción, canalización y el uso institucional de las conductas agresivas no son un fenómeno simple, puesto que surgen de factores biológicos, psicológicos y sociales, desde características neuropsicológicas ligadas y modelos familiares aversivos, grupos y demás sistemas en los que la agresión es concebida como parte de las interacciones sociales (Maturana y Nisis, 1997), y se constituye en su mejor referente de relación con el otro.

En ese orden de ideas, *mass media* que presentan contenido violento, motivan la emergencia de las conductas agresivas en los adolescentes por efecto de la identificación, el modelamiento y el deseo de ganar poder, estatus y reconocimiento en sus grupos de referencia. En este sentido se constituye en un factor de riesgo elevado (por el uso que se le da a los medios de comunicación) para la salud del adolescente. (Andrade, Céspedes y Villamil, 2012) afirman que los medios de comunicación no deben ser satanizados, pues es la inadecuación de sus contenidos y los escenarios y momentos de la vida social en que aparecen, lo que posibilita las conductas hostiles y por tal motivo es importante el control

respecto a su contenido y el acompañamiento por parte de los padres o adultos responsables en este proceso.

Consideran estos autores, que se deben rechazar las disputas psicológicas desde los enfoques, buscando la concertación de una praxis disciplinar en pro del bienestar del ser humano y de la ciencia a través del reconocimiento de la importancia del carácter biopsicosocial de la interacción humana y sus procesos de simbolización neurobiológicos.

Y concluyen que los medios de comunicación influyen y causan cambios en el sistema nervioso central pero que sin embargo, el mantenimiento de las conductas que dichos cambios suscitan es una responsabilidad compartida entre el adolescente, su familia, la sociedad y las instituciones. Los shows mediáticos de alto contenido agresivo, las nuevas necesidades afectivas y sociales derivadas de las redes sociales y las TICS aumentan la complejidad del flujo de información a menudo ambivalente, la misma que atrae por su alto contenido sexual, violento e inesperado (Andrade, Céspedes y Villamil, 2012).

La capacidad de asombro de los seres humanos se desata por la búsqueda de información, sin embargo, la capacidad afectiva se activa sin necesidad de ello, las relaciones sociales son relaciones afectivas a modo de condición *sine qua non* y en estas relaciones se da un flujo de información que resulta a menudo contraproducente si la fuente no es confiable; esta confiabilidad respecto al otro es una constante en los sistemas sociales actuales donde todo induce a la necesidad de protección ante lo externo. Los *mass medias* deben ser bien utilizados y, más que una condición informativa, deben propiciar situaciones educativas que acerquen a las personas en la distancia y propicien el flujo de información veraz acerca de lo que sucede en el mundo.

Capítulo 4: Resultados de Investigaciones Previas

4.1 Lineamientos Generales de la Presente Investigación

La presente investigación forma parte de un estudio transcultural más amplio sobre la preferencia de los géneros televisivos así como la influencia de la televisión en la conformación de valores de los adolescentes dentro del contexto familiar a partir de una muestra de sujetos de regiones de España y de países de América Latina. Más concretamente, en este trabajo, nos centraremos en dos regiones bien definidas: el País Vasco en España y el Cibao (San Francisco de Macorís) en la República Dominicana.

A pesar de los elementos comunes a ambas regiones, pertenecientes al ámbito histórico-cultural iberoamericano, uno de los propósitos de la investigación consiste en determinar los rasgos coincidentes así como los que distinguen los dos grupos de estudio de las regiones consideradas. A partir de esta distinción y para situarnos dentro del tema general de la investigación, trataremos de definir y comparar las siguientes características de ambos grupos:

1. Permanencia, es decir, las horas que permanecen ante la TV.
2. Géneros televisivos o tipo de programas de televisión que más ven.
3. Valores –según la escala de Schwartz- que más, y que menos, comparten.
4. La mediación parental o regulación del consumo televisivo de los y las adolescentes por parte de los progenitores.
5. El clima familiar: el grado de cohesión, expresividad y conflicto en la familia.

Relación entre cada uno de los indicadores estudiados (permanencia, géneros televisivos, mediación parental y clima familiar) con los valores. Cuestiones metodológicas. A continuación, presentamos una tabla, extraída del artículo de Grad y Vergara (2003), en el que se recogen los diversos paradigmas normalmente usados en la investigación

intercultural. Se hace hincapié en que en el caso nuestro se adoptará el paradigma cultural con objetivos y planteamientos epistemológicos de tipo constructivistas.

Tabla N° 1: Paradigmas de la investigación intercultural

Paradigma	Objetivos y planteamiento epistemológico	Posición en el dilema relativismo vs. Universalismo (nivel de "unidad psíquica")	Posición conceptual de la cultura	Orientación metodológica
Dominante	Empirismo. Los procesos estudiados son universales. Todo sujeto representa al conjunto de la humanidad.	Supone/impone el universalismo (la "unidad psíquica" absoluta).	La cultura es relativamente irrelevante y subordinada a los aspectos universales de la conducta.	Diseño (experimental) de investigación en una cultura.
Transcultural	El estudio de las diferencias entre culturas permite estimar la generalidad de las leyes psicológicas.	Preocupación por verificar la existencia de los universales, que deben demostrarse.	La cultura es el contexto para la conducta, dilema <i>eticemic</i> .	Diseño comparativo: Atención a la equivalencia, la elección de muestras, la unidad de análisis.
Cultural	Constructivismo. Cultura y agente psicológico se retroalimentan. Los significados culturales configuran los procesos psicológicos.	La unidad puede surgir de la diversidad cultural (de la expresión <i>local</i>) de los fenómenos psicológicos.	Los procesos y las estructuras psicológicas dependen de los contextos culturales (que son cuidadosamente analizados).	<i>Interfaz</i> entre Psicología, Antropología y Lingüística. Análisis del discurso. Interés por la diferencia. Atención a los significados y la experiencia personal <i>cercana</i> .

Indígena o Autóctono	Reivindicación de las concepciones culturales autóctonas. Se priorizan la visión, los intereses y la agenda de cuestiones de los integrantes de la cultura.	Prioridad a la especificidad cultural. No presupone (aunque tampoco niega) la existencia de universales y reconoce la diversidad cultural dentro de cada sociedad.	Los fenómenos psicológicos adquieren significado concreto en la cultura específica.	Métodos válidos en la cultura estudiada, taxonomías naturales autóctonas (la influencia externa es rechazada como imposición).
Antropología Psicológica (Rossi, 1980)	Comprensión de la "naturaleza humana".	Relativismo cultural.	Los fenómenos psicológicos adquieren sentido sólo dentro de la cultura.	Categorías impuestas por la antropología, método etnográfico

Grad y Vergara (2003), apuntan que existe un amplio consenso en cuanto a que los estudios transculturales persiguen dos objetivos relacionados entre sí que podemos resumir de la siguiente manera:

- 1) Comprender la variación de la conducta humana en función de los factores biológicos, ecológicos, sociales, económicos, institucionales y políticos que la condicionan. Estiman estos autores que la cultura es, desde este punto de vista, el resultado de la variación conjunta de estos factores, generando las condiciones concretas para el desarrollo de cada grupo humano.
- 2) Comprender los aspectos uniformes, pan-humanos o culturalmente generales de esa conducta, aprovechando la diversidad obtenida al ampliar el rango de contextos culturales estudiados para probar la legitimidad de la generalización (es decir, la validez externa) de los resultados obtenidos en las situaciones culturales concretas y, así, estimar la universalidad de las leyes psicológicas.

4.2 Investigaciones Previas Relacionadas con los Objetivos Propuestos

4.2.1 Permanencia

La permanencia es un indicador ampliamente estudiado en la literatura referida a estudios de televisión. Se han realizado diferentes investigaciones con la pretensión de determinar la cantidad de visionado televisivo y se han llegado a los siguientes resultados en la revisión de estudios sobre el tema: El número de horas que los adolescentes se encuentran ante el televisor oscila entre dos y media y tres horas y media diarias, de acuerdo a la revisión de los estudios tanto en el contexto español (Medrano, Cortés, Aierbe & Orejudo, 2010; Gabelas, 2005) como el anglosajón (Kuntsche, Pickett, Overpeck, Craig, Boyce & de Matos, 2006; Hardy et al., 2006), y latinoamericano (Bringué & Sádaba, 2008; Catalán, 2007; CNTV, 2009) salvo alguna excepción como por ej. República Dominicana donde el consumo puede alcanzar hasta cinco horas diarias (Santos, 2007).

Aierbe, Orozco y Medrano (2014), establecen una ligera correlación significativa entre la permanencia ante la televisión y la mediación parental, tanto en las horas de visionado los días laborales, como los fines de semana. Esas correlaciones entre mediación y permanencia son significativas en cuatro de las ocho ciudades estudiadas, concretamente en San Sebastián, Zaragoza, Málaga y Rancagua. Sin embargo, en Dublín, Guadalajara, San Francisco de Macorís y Oruro no se hallan relaciones entre ambos indicadores. Por otro lado, apenas se hallan diferencias transculturales significativas entre las horas dedicadas a ver televisión y el clima familiar percibido.

Parece ser, que diferentes investigaciones confirman el hecho de que la media de visionado televisivo es muy alta, incluso según el recuento que hace el Consejo audiovisual de Cataluña en un estudio realizado el 2003, las horas dedicadas a ver televisión al año superan la

cantidad de horas que los jóvenes y niños pasan en la escuela (Medrano, et al., 2007b). En un estudio realizado con jóvenes americanos, Marinello (2004), encuentra que éstos/as pasan una media de 21 horas a la semana delante del televisor, dato que coincide en gran medida con el que Medrano, et al. (2010) recogen al analizar el perfil de consumo televisivo en adolescentes, donde se refieren a una media de 20 horas semanales. En la misma línea, Rodríguez, et al. (2013) recopilan una media de 3 horas diarias en ocho contextos culturales diferentes. Por otra parte, Kuntsche, Pickett, Overpeck, Craig, Boyce y de Matos (2006), realizaron una investigación transcultural, donde estudiaban una amplia muestra (31.177) de adolescentes de Canadá, Estonia, Israel, Latvia, Macedonia, Polonia, Portugal y Estados Unidos, dicho estudio concluye que éstos/as ven la televisión entre tres y cuatro horas al día entre semana y una hora más (entre cuatro y cinco) los fines de semana. En el contexto latinoamericano, la investigación realizada por Bringué y Sádaba (2008) en la que trabajan con 20.941 adolescentes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela, demuestra que la media de horas de permanencia ante el televisor no difiere en gran medida de los citados hasta el momento, ya que encuentran un visionado que oscila entre las dos y tres horas diarias los días laborables. Dichos datos se repiten en Chile (Catalán, 2007) y se sobrepasan en la República Dominicana donde Santana (2009) descubre una permanencia de cinco horas diarias. Si comparamos dichos datos con el contexto español, nos encontramos con que Gabelas (2005) recoge una media de tres horas y media días, no muy alejada a las encontradas en los estudios de Medrano, Aierbe y Orejudo (2009) y Medrano, Aierbe y Palacios (2008) en las que se habla de una media de dos horas y media diarias de permanencia frente al televisor. Por otra parte, Téramo (2006) realiza un estudio en el que contrasta datos de una muestra mixta en la que contempla datos recogidos entre adolescentes españoles y argentinos, obteniendo una media de 3 a 4 horas de visionado diario entre semana y más de 4 horas los fines de semana. Sin embargo, hay que destacar que existen diferencias entre ambas muestras, siendo los argentinos los que pasan más tiempo delante del

televisor (57% de los argentinos ve más de 4 horas diarias frente al 27% de los españoles que llega a ese nivel de consumo).

Por otra parte, desde el ámbito de la neurociencia, hay algunos autores que destacan la incidencia negativa en determinadas funciones cognitivas de los y las menores como por ejemplo el trabajo de Harlé, B. y Desmurget M. (2012) que afirman que desde hace varios años los niños y adolescentes realizan un consumo masivo de las pantallas de todo tipo (televisión, consolas de juegos vídeo, smartphones, ordenadores, etc.) pero que, sin embargo, los estudios científicos disponibles muestran de manera casi unánime que esta impregnación en incidentes negativos mayores afecta el desarrollo de las funciones cognitivas y que, entre los campos más afectados se destacan, sobre todo, el éxito escolar, el lenguaje, la atención, el sueño y la agresividad.

Existen factores que pueden repercutir en la permanencia que la persona muestra ante el televisor. De este modo, Weaber (2003) considera, que la personalidad del telespectador es una variable mediadora en la cantidad de tiempo que se dedica a ver televisión. También la edad, resulta ser un factor relevante. Según Sevillano (2004) y Urra, Clemente y Vidal (2000) el número de horas que los/as niños/as pasan delante del televisor aumenta desde la enseñanza infantil a la primaria, donde decrece un poco, presentando una nueva subida en la pubertad y adolescencia y decreciendo de nuevo a continuación. Medrano, et al. (2010b), corroboran esta tendencia al comparar la permanencia de los/as adolescentes frente al televisor con la de los/as jóvenes y adultos, concluyendo que éstos/as ven significativamente más tiempo la televisión que los otros grupos estudiados (aproximadamente 3 horas más), siendo el fin de semana el momento en el que esta diferencia se remarca. Como se puede observar, la permanencia también oscila en base a un tercer factor: los días laborables y los fines de semana. Como hemos indicado recientemente, Medrano, et al. (2010b) encuentran que el visionado de los/as

adolescentes se incrementa los fines de semana. Esta misma afirmación fue constatada con anterioridad por estos mismo investigadores (Medrano, et al., 2007b) en un proyecto llevado a cabo con 144 adolescentes y jóvenes del País Vasco donde encontraron que los/as jóvenes pasaban 2 horas y 20 minutos diarios viendo la televisión entre semana, frente a 4 horas y 18 minutos los fines de semana. Sin embargo, cabría recalcar que las diferencias recogidas en el último estudio (2010b) son aún más elevadas, refiriéndose a una media de 2 horas y media diarias entre semana frente a las casi 7 horas de visionado los fines de semana.

La permanencia ha demostrado ser un factor influyente en variables como la identificación, esto es, en un estudio realizado por Rubin (1985), se pudo constatar que cuanto mayor era la proporción de horas de visionado mayor era el nivel de identificación con la trama y con los personajes de seriales televisivos (Montero, 2006). Por ello, existe el temor de que esta también pueda revestir importancia en otras variables como la referida al tiempo que los/as adolescentes dedican a realizar otro tipo de actividades o sobre el papel que pueden desempeñar otros mediadores sociales en el proceso socializador de éstos/as. Según Gabelas (2005), aunque parece que la alta permanencia ante el televisor sí que ha desplazado a otros mediadores sociales no ocurre esto con el grupo de iguales. En cuanto a otras actividades, Medrano, et al. (2010b) hipotetizan precisamente al contrario, que el hecho de no tener actividades extraescolares los fines de semana puede ser un factor influyente en el aumento de visionado que se presenta en este período de tiempo.

Aunque se encuentren diferencias en los resultados, si algo se puede concluir de las revisiones de trabajos anteriores sobre televisión, es que la permanencia es un factor indispensable a tener en cuenta en cualquier estudio sobre el medio.

4.2.2. Géneros televisivos.

En un estudio sobre el perfil del consumo televisivo y los valores que perciben los adolescentes (Rodríguez, Medrano, Aierbe y Martínez de Morentin, 2012), en lo que a preferencias televisivas se refiere, se muestran cuatro perfiles hallados con la técnica *cluster*, que permite observar diferencias entre regiones. Al profundizar en estos cuatro perfiles, se puede observar los siguientes resultados:

Las respuestas se agruparon en función de si tenían un perfil de preferencias equivalente con la técnica de *cluster*. Dichos perfiles dan como resultado cuatro grupos de telespectadores con los géneros baremados.

El primer grupo o perfil se caracteriza por una alta preferencia por películas y deportes y, en menor medida, por humor y dibujos animados. Los miembros de este grupo prácticamente muestran rechazo por los chismes, los *talk shows*, los *shows* y las teleseries. Es un perfil que rechaza el morbo y la programación basura.

El segundo perfil de preferencias de género tiene una alta preferencia por las películas y también por el humor y los dibujos; sin embargo, se distingue del anterior en que tiene una alta preferencia por las series y muestra indiferencia hacia los deportes. Analizando los géneros no preferidos o rechazados por este perfil, vemos que lo que más destaca es el rechazo a los chismes y a las teleseries, así como a los *talk shows*.

El tercer perfil se caracteriza fundamentalmente por su preferencia por los musicales y las películas. Asimismo, muestra rechazo a los programas de medianoche y los programas sensacionalistas. Sería, por tanto, un grupo de aficionados a las películas, pero que no rechaza, sino que tiene una preferencia moderada por los programas de humor y los dibujos animados, al tiempo que siente un cierto rechazo hacia los *shows* y los *talk shows*.

El cuarto y último perfil, el más numeroso, es un perfil plano, sin preferencias marcadas ni rechazos. Su característica es que sus miembros no tienen preferencias destacadas. Señalamos una moderada preferencia por los musicales y un moderado rechazo a los deportes.

Ahora bien, si algo tienen en común los participantes de este estudio es el rechazo por los programas sensacionalistas y los *talk shows*, dato que coincide con los resultados de trabajos anteriores (Medrano, Palacios y Aierbe, 2007) y resulta de gran interés para replantearse por qué, en ocasiones, se prejuzga la televisión como fuente de muchos de los males de nuestra juventud. Nuestros datos indican no solo que los televidentes jóvenes rechazan este tipo de programas, sino también que sus horas de permanencia no son tan altas.

Las representaciones de los géneros televisivos por parte de los padres de familia -que también son proyectados a sus hijos e hijas-, trasluce un activo aprendizaje de los "modos adecuados de ser" en relación a su medio socio-cultural.

La situación recurrente de que ambos padres de familia descalifican al género tildándolo de "irreal" o de "mal ejemplo", cuando sienten que su capacidad para guiar a sus hijos (a través de adecuadas re-interpretaciones y apropiaciones de lo televisivo), se ve desprestigiada por la mayor verosimilitud y actualidad de las significaciones televisivas, percibidas por los padres como "favoritas" de sus hijos.

Por otro lado, que a través de las caracterizaciones a los géneros pasan importantes elementos del imaginario simbólico y mecanismos de negociación del cotidiano familiar, ligados a la socialización de los hijos. Son recurrentes las confrontaciones entre el estilo educativo y las expectativas socializadas de cada cónyuge. Lo que redundará en una constante contradicción entre la capacidad normativa de los padres de familia y sus prácticas (Renero, 1992).

En los estudios previos encontramos que los adolescentes muestran preferencia por las teleseries, el humor, las películas, los dibujos animados y los deportes; en cambio, los debates y la crónica rosa son los contenidos menos preferidos (Medrano, Aierbe y Palacios, 2008). Estos

datos apuntan a que los programas en los que no se respetan los límites entre lo privado y lo público apenas son elegidos por los adolescentes y que estos valoran la privacidad (Aierbe, Medrano y Martínez de Morentin, 2010). Al realizar una comparación del consumo televisivo de diferentes países, encontramos que en España existe una gran tendencia a ver series televisivas. En un estudio realizado con 790 jóvenes aragoneses, se concluye que la información y el entretenimiento son los ejes fundamentales de las preferencias televisivas, mientras que en Portugal éstas se reparten de manera más homogénea entre series, películas e informativos (García, 2005). Nolan y Patterson (1990), en un estudio realizado en Estados Unidos con 197 estudiantes de Secundaria, clasificaron a los alumnos en cuatro grupos: alumnos que se guiaban por las sensaciones o percepciones; alumnos que se guiaban por la intuición; alumnos que lo hacían por sus pensamientos; y, finalmente, alumnos que lo hacían por sus sentimientos.

El primer grupo mostró preferencia por cuatro tipos de programas: acción y aventura, deportes, comedias y *game shows*. El segundo no centró su interés en ninguno de ellos. Los alumnos clasificados como «grupo guiado por sus pensamientos» se inclinaron por programas de acción y aventuras; el último grupo se decantó por los programas *daytime interview shows*. Por otro lado, Horton y Arquette (2000), en su investigación con una muestra de 77 jóvenes hispanos, ingleses y norteamericanos, hallaron que los programas cómicos y dramáticos son los más vistos. En el contexto chileno, Fuenzalida, Julio, Suit, Souza, Villalobos, Barbano y Aguirre (2007) señalan la elevada presencia que tienen las telenovelas, las cuales se emiten en *prime time*, antes del informativo.

4.2.3 Estudios Previos sobre Valores Percibidos en Personajes Televisivos.

Medrano, Cortés y Palacios (2007) se plantearon, desde el año 2007, la realización de un estudio amplio cuyo objetivo era la creación y validación de la Escala de Valores

televisivos (Val-TV 0.1) basada en el modelo elaborado por Schwartz a través del análisis de los valores implícitos y explícitos que subyacen a los contenidos televisivos partiendo de la hipótesis de que los propios contenidos televisivos son fuente de aprendizaje de valores, es decir, de que es posible enseñar y aprender valores a través de la televisión.

En este estudio los autores sistematizan algunas de las investigaciones que han abordado la relación entre la televisión y los valores desde una triple dimensión: los propios contenidos; el medio en sí mismo y el lenguaje. Esta revisión, señalan, les permite defender que las condenas reiteradas a la televisión, responsabilizándola de la mayoría de los males que sufre la juventud, no pueden apoyarse en los estudios que la psicología ha realizado en las últimas décadas.

Estos autores sostienen que, de acuerdo a la revisión de la literatura, los investigadores centran su atención en la línea constructivista y culturalista, teoría en la que los mismos se posicionan, para estudiar los efectos de la televisión desde los conceptos de «agenda *setting*» (Severin y Tankard, 1997), «framing» (Hallahan, 1999; Scheufele, 2004), «uses and gratifications» (Rubin, 1994) o entretenimiento por regulación tensional (Zillmann y Bryant, 1996) para concluir que se podría decir que las teorías actuales consideran que la televisión no tiene una influencia directa (buena o mala) sobre la infancia sino que es una relación compleja en la que intervienen muchas variables. Las variables se pueden referir tanto al sujeto y al propio contenido del programa como al contexto de visionado. De modo que los efectos de la televisión se podrán considerar perjudiciales o beneficiosos para la persona dependiendo de las variables que intervienen en cada contexto y de sus interacciones.

En la revisión de algunos trabajos realizados respecto a la televisión y los valores, nos encontramos con diferentes hallazgos de acuerdo al contexto dónde se ha llevado a cabo el estudio. Así, en el contexto americano algunos trabajos (Potter, 1990); Tan, Nelson, Dong y Tan, 1997) demuestran que la televisión transmite valores convencionales de la clase media americana: ser honrados, esforzarse por el trabajo, el bien que vence al mal, sentido del deber, etc., que representan a su sociedad y, a la vez, socializa a sus miembros. Así mismo en el contexto latinoamericano encontramos distintas investigaciones que abordan el visionado de la televisión y su relación con los valores. La mayoría de estos trabajos se han realizado desde la teoría de la recepción, Orozco (1996).

En nuestro contexto, nos encontramos con un caso diferente, porque, hasta hace una década aproximadamente, no existían programas que representaban los valores propios de los niños y jóvenes españoles. Por otro lado, se observa una gradual transición desde valores más prosociales, e integradores en la actividad social, hacia valores menos prosociales, más materialistas y marginadores de la actividad social, (Del Río, Álvarez y Del Río 2004). Los valores de materialismo, hedonismo, individualismo y agresividad son estimulados por las programaciones televisivas de manera creciente, con más intensidad en los últimos años.

En definitiva, si resumimos algunas investigaciones previas encontramos que:

- 1.La televisión, tanto en el contexto del estado español como en el contexto internacional, ofrece una dieta con contenidos cercanos a la realidad del adolescente. Se presentan tanto valores prosociales y positivos como contravalores o valores negativos poco edificantes y, en cierta medida, opuestos a los valores en los que se pretende educar.

2. Las propuestas del mundo que realizan los medios van ligadas a las propuestas de identidad. Las narrativas del mundo y las narrativas personales se funden en los diferentes escenarios.
3. Los adolescentes buscan una programación específica, que les sirva realmente, y no como una actividad solamente entretenida o divertida, como ocurre en el caso de la infancia.
4. Existe una tendencia a seleccionar aquellos programas de televisión que reflejan nuestras propias preocupaciones y/o valores. Los adolescentes tienden a identificarse con los valores que transmiten determinados programas.

En torno a los efectos positivos –y no negativos- de la televisión en la conformación de valores de la adolescencia y la juventud, Aierbe y Medrano (2008) afirman que la televisión puede y debe vehicular valores prosociales a este sector social que es, de acuerdo a Erickson (1974), la etapa del ser humano donde se produce el proceso de cuestionamiento a los planteamientos de sus padres y de instituciones como la iglesia, la escuela y los medios de comunicación social, el cual conduce a la elaboración, por parte del adolescente, de una jerarquía de valores propios.

Esta postura prudente de Aierbe y Medrano, que ve aspectos positivos y negativos en la televisión, no es universalmente aceptada y se han publicado trabajos que destacan que la programación televisiva actual, con su carga y énfasis en la violencia y el sexo, produce un efecto negativo en la adolescencia y la juventud y puede convertirse en un estímulo para la realización de actos reñidos con la moral y las buenas costumbres tradicionales.

Tal es el caso de Penas Castro (2008) y Durán (2004) que explican que la televisión de carácter público o privado que emite programación en abierto procura adaptar las franjas horarias de programas a los gustos e intereses del público. De acuerdo con esto, los

programadores tratarán de contentar al público mayoritario y, en consecuencia, los contenidos televisivos estarán basados en esa audiencia, independientemente de que haya o no niños viendo la televisión.

Así pues, se ofrecen programas de sucesos, telenovelas y programas tipo “magazín” o de crónica rosa que, como referencias ofrecen el culto a lo insustancial, a la popularidad lograda sin excesivos méritos y al éxito logrado sin esfuerzo, además de cargar las pantallas de imágenes de violencia y de contenidos sexuales difíciles de entender y tendentes a una mala interpretación por parte del público infantil.

Otro caso lo constituye la información proporcionada por Repositori Universitat Jaume I de que las imágenes más escabrosas del atentado del 11 de marzo de 2004 en Madrid impactaron en la retina de los escolares de Castellón causando en ellos una cascada de reacciones emocionales, infravaloradas en muchos casos por padres y profesores y que es la principal conclusión de un estudio de la Universitat Jaume I que demuestra la elevada reactividad emocional de los niños ante desastres presentados por televisión en una tesis doctoral titulada “El 11-M”, realizada por García (2008). El autor sostiene que la sucesión de acontecimientos internacionales impactantes, como los atentados del 11 de septiembre en Estados Unidos, o el tsunami que arrasó el sudeste asiático y la violencia en el Medio Oeste, también han despertado el interés de los investigadores por conocer cómo los desastres afectan a la salud mental de los niños.

En resumen, estos últimos investigadores opinan que existe una actitud muy permisiva respecto a la TV en nuestros hogares, y que a nuestros hijos se les facilita su acceso desde edades muy tempranas e incluso a muchos de ellos se les colocan aparatos de televisión en sus propias habitaciones, donde apenas existe control por parte de los padres o

tutores de los mensajes y contenidos de la programación televisiva y, en consecuencia, el consumo de la TV de nuestros adolescentes es excesivo y, peor aún, indiscriminado.

Grad y Schwartz (1998) prueban la validez del cuestionario de Schwartz en una cultura diferente de aquella para la que se creó. Para ello, 424 estudiantes de la Universidad China de Hong Kong rellenaron el cuestionario de valores chinos (CVS, The Chinese Culture Connection, 1987) y una versión ampliada del cuestionario de valores de Rokeach (Ng y cols., 1982). Los autores analizaron la estructura de ambos cuestionario con el SSA y obtuvieron ocho regiones de valores que apoyan casi todas las distinción entre tipos de valores propuestas por el modelo de Schwartz: Universalismo, Benevolencia, Conformidad, Tradición, Poder, Logro y Auto-Dirección. Algunas de las conclusiones generales del estudio apoyan una correspondencia conceptual entre las categorías de valores confucianas y las categorías de Schwartz.

Además, la relación estructural entre los tipos de valores confucianos y la organización establecida por el modelo de Schwartz son similares. El dato más relevante que se puede obtener a través de este estudio es que el modelo de Schwartz demostró ser un instrumento válido para la investigación transcultural, especialmente por su papel de cara a entender los valores en términos de categorías básicas y la relación estructural de los tipos de valores. El trabajo de Grad y Schwartz (1998) supone además en sí mismo una contribución metodológica para la evaluación de modelos cultural generales.

Moro (2007), nos dice que un estudio del Injuve (2002) señalaba que los valores dominantes en la publicidad dirigida a los jóvenes son, por orden de frecuencia, los de tipo hedonista, presentista, vinculados a la transgresión y la aventura, idealistas, pragmáticos y de identificación, silenciando otros valores más deseables (altruismo, solidaridad, etc.) con

lo que se crea un conflicto o contradicción entre muchos jóvenes a la hora de establecer una identidad personal, de elegir un bagaje valorativo con el cual transitar por la vida.

El estudio continúa diciendo que “los jóvenes conocen y manejan perfectamente las estrategias publicitarias y se muestran críticos con ellas. Sin embargo, pese a ese conocimiento, lo cierto es que cuando detallan sus aspiraciones de consumo acaban reflejando los mismos estereotipos que critican y acaban adoptando las actitudes que denotan. Critican el consumo de determinados productos pero lo asumen como inevitable. Es decir, aunque conocen los “trucos”, justifican el consumo de determinados productos publicitarios porque “son de calidad” o “Si compro marcas es porque busco calidad, no porque me engañen, aunque hay otros que sí se dejan engañar”. Además, el mismo autor añade que “para un gran número de jóvenes esto es una fuente de frustración, ya que no pueden acceder a los productos y servicios que se les ofertan y se les venden como necesarios, y ven amenazada su capacidad de integración con sus iguales, o de ser aceptados por éstos” (Moro, 2007, p. 183-189).

Una investigación reciente de Elzo (2006), como coordinador en el Estado Español del estudio European Values Study, concluye que es falso pensar que los jóvenes encuentran la felicidad en la diversión. En su trabajo ha tratado de realizar un perfil del adolescente feliz señalando que es aquel que tiene un proyecto de vida, un norte que, aunque no sabe exactamente lo que quiere hacer, sí intuye que su vida es algo más que llegar al fin de semana y divertirse y pasárselo bien. Es decir, la felicidad no consiste únicamente en divertirse el fin de semana. Igualmente, aparece un adolescente preocupado por lo que pasa en su barrio, en el mundo y que ve en la televisión algo más que series como “Al salir de clase”, y que, también, lee la prensa. Y tal y como refieren Medrano, Aierbe y Palacios,

2008, los datos de esta investigación se alejan bastante del estereotipo de adolescente preocupado por los valores materialistas y consumistas.

Otra investigación que revisa estudios previos sobre el tema de los valores, la televisión y los adolescentes es la realizada por de Medrano, Cortés y Palacio (2009). Éstos encontraron que, desde el modelo de Rokeach (1973) y Schwartz (1992), Ahmed, d'Ástous y Rojas (1998) observan que los estudiantes canadienses enfatizan más valores materialistas y personales como la vida confortable y excitante al igual de lo que ocurre en España. Asimismo, en el trabajo de Rodríguez, Mirón, Godás y Serrano (1996), con una muestra de 7580 jóvenes entre 14 y 18 años, se halló que existe una homogeneidad en los datos con los de Medrano et al (2009), puesto que muestran valores instrumentales, hedonistas, inmediatos y centrados en el bienestar personal y emocional, y escasamente en el beneficio social.

Vera, Martín y Fuentes (2003) en una investigación con adolescentes, hallan que éstos presentan valores individualistas, como el hedonismo y el poder, destacando la ausencia de conductas prosociales y la escasa participación en actividades sociales. Es decir, en la revisión de la literatura nos encontramos por un lado, con un adolescente que se debate entre la contraposición de los valores personales individualistas y los colectivistas. Esta conducta, aparentemente contradictoria, se constata, también, en diferentes trabajos (Pérez-Latre y Bringué, 2005; Ros y Gómez, 1997; Sevillano, 2001; Sánchez et al., 2004). No obstante, esta ambivalencia entre valores materialistas y prosociales que presentan los adolescentes, también se encuentra en muchos contextos y mensajes de la sociedad adulta.

En síntesis, de acuerdo a algunos autores, la televisión participa en la construcción de la identidad y de los valores de los adolescentes y a la inversa, ya que los sujetos también son agentes activos en la elección de los contenidos de la pantalla (Del Río et al., 2004;

Haimovich, 2002; Medrano, 2005; Medrano et al., 2007; Medrano, Cortés y Palacios, 2009; Sánchez et al., 2004) tanto por el tiempo dedicado a la misma como por la influencia psicológica y socializadora. Un ejemplo de esta interrelación se halla entre aquellos trabajos que constatan que la televisión difunde el ideal de la juventud prolongada o la eterna juventud como valor incuestionable en la sociedad (Separio, 2006).

En esta línea, Sevillano (2001) realiza un estudio en diferentes provincias españolas con profesores y 500 estudiantes de secundaria y comprueba dicha identificación al conocer el papel de los mass media, entre ellos la televisión, en el proceso de conocimiento y estimulación de valores y antivalores de los adolescentes.

Un trabajo interesante y que contradice las opiniones de los especialistas que tienen una percepción negativa en relación a la influencia de la televisión en los valores de los jóvenes, lo constituye un estudio realizado por Crédoc, Scouts de France y Okapi (2002), con la participación de 2.812 jóvenes de 11 a 15 años. Los investigadores encontraron que la importancia otorgada a la televisión no significa, necesariamente, identificación con los valores de la pequeña pantalla, a pesar de que numerosos especialistas de la juventud se inquietan con el tiempo que los jóvenes dedican a la televisión. Las cifras obtenidas en una encuesta llevada a cabo por ellos son más bien tranquilizadoras pues muestran que los jóvenes son capaces de distanciarse de la cultura audiovisual.

También dentro del contexto francés, de acuerdo a Crédoc (2002), las personalidades más populares de la televisión son las más conocidas por los jóvenes pero no las que los adolescentes declaran preferir. Los más jóvenes, los de 11 a 12 años son, sin embargo, menos capaces de hacer esta diferencia que los de 14 a 15 años, los cuales son más proclives a conocer únicamente las personalidades de la pequeña pantalla, así como también a ser sus fans.

En unos de los dossiers “Entre chrétiens et musulmans, quelles frontières?” del GRIC (Groupe de Recherches Islamo-Chrétien) (2012), de Francia, se publican unas reflexiones muy pertinentes acerca de los valores en el siglo XXI y los medios de comunicación de masas. En el mismo se afirma que los valores morales y espirituales son vividos por los seres humanos y puestos en obra en las realidades concretas de sus existencias -individuales y colectivas- como son las evoluciones técnicas, los medios modernos de comunicación, los acontecimientos históricos y una mundialización ineluctable en mayor o menor medida controlada, y todo esto conduce a una expresión de esos valores morales y espirituales en un lenguaje y práctica concreta nueva, pero para que tengan una repercusión positiva esos valores deben ser puestos en obra a propósito de las nuevas realidades del mundo moderno y ser expresadas en el lenguaje del tiempo. En suma que para el conjunto de la humanidad el uso de la televisión está exigiendo una ética específica aunque esté inspirada por los valores tradiciones de discernimiento, equilibrio y disciplina personales.

Por tanto, los hallazgos de los que disponemos en cuanto a los valores televisivos son dispares y complejos, pero lo que parece evidente es que los telespectadores seleccionan los contenidos de acuerdo a sus propios valores (Medrano, Cortés y Palacios, 2009).

4.2.4. Mediación Parental.

El poder que ejerce la televisión sobre el receptor hay que ubicarlo en las mediaciones existentes en los diversos contextos culturales. Es desde una concepción contextualizada y mediada (televisión-contexto-espectador), desde la que se pretende situar el consumo televisivo de los/as adolescentes en sus contextos culturales de referencia, dentro de la cual cobra especial relevancia la mediación que se ejerce en el contexto familiar por parte de los padres/madres.

La mediación, tal y como se ha definido en el Capítulo 2, se concibe como “...el conjunto de procesos a través de los cuales la familia filtra las influencias de tipo educativo que provienen del exterior mediante los procesos por lo que critica, refuerza, contractúa, refracta y transforma dichas influencias” (Cánovas y Sahuquillo, 2010; p. 120).

La relevancia del papel mediador de los padres y las madres sobre el visionado de la televisión por parte de sus hijos e hijas radica en que las perspectivas que aquellos les aporten pueden ayudar a los más jóvenes a encontrar esferas de significado, a priori, inexistentes (Bermejo, 2005; Cánovas y Sahuquillo, 2010; Gabelas y Lazo, 2008).

Los padres y las madres utilizan en mayor o menor medida diferentes tipos de estrategias, pautas de control y guía, para influir en la relación que mantienen sus hijos e hijas con la televisión (Orozco, 1992), dichas estrategias conforman estilos de mediación parental diversos. Por ello, en esta investigación se ha adoptado la siguiente nomenclatura (Aierbe et al., 2010; Aierbe et al., 2008), según la cual se definen cuatro tipos de mediación parental del consumo de la televisión por parte de los hijos e hijas: *a*) la mediación restrictiva, determinando reglas explícitas de visionado de sus hijos: cuándo deben o no ver la televisión, qué programas pueden o no ver, cuánto tiempo pueden ver TV; *b*) la mediación compartida o covisionado: viendo con ellos algún programa; y *c*) la mediación instructiva u orientadora, explicitando algunos aspectos de los programas y de las conductas de los personajes. En estudios previos realizados hemos hallado que los estilos prioritarios para los adolescentes son el covisionado, seguido de la mediación instructiva y la restrictiva.

Se ha podido comprobar que los estilos de mediación basados en la comunicación y en la toma de decisiones conjunta respecto al consumo televisivo son aquellos que fomentan un mayor nivel de aprovechamiento del medio por parte de los hijos/as (Cabero, 2002; Del Río et al., 2004) haciendo que éstos sean más receptivos a los contenidos “prosociales” que

a los “antisociales”. En esta línea, un estudio clásico que indaga en la recepción televisiva desde la perspectiva de la comunicación en el interior del hogar (Chaffée, McLeod & Walkman, 1973), pone de relieve que las familias que enfatizan ante todo el control y la armonía familiar (familias socialmente orientadas) se relacionan con la mediación restrictiva mientras aquellas familias que privilegian la independencia, autonomía y realización personal de los hijos (familias orientadas conceptualmente) lo hacen más con la mediación orientadora (mediación instructiva y covisionado).

Ahora bien, el papel mediador que los progenitores o adultos significativos ejercen sobre el visionado de la televisión de los adolescentes va cambiando respecto a la etapa infantil. En la adolescencia, el estilo restrictivo es el que aparece representado en menor medida entre los adolescentes (Aierbe et al., 2010; Catalán Bertoni, 2007; CNTV, 2009; Eggermont & Opgenhaffen, 2008; Santos, 2007). Sin embargo, las investigaciones no aportan resultados concluyentes sobre el covisionado en la adolescencia, ya que si para algunos autores decrece (Nathanson 2002; Padilla-Walker, 2006; Ward, 2005) para otros aumenta en esta etapa evolutiva (Hardy, Baur, Garnett, Crawford, Campbell, Shrensbury et al., 2006).

Aunque el estilo restrictivo se debilita en la adolescencia, ¿Cuál es el tipo de restricción que utilizan los padres con sus hijos e hijas adolescentes? De acuerdo al estudio de Bringué & Sádaba (2008) realizado con adolescentes latinoamericanos, en general, las restricciones de carácter temporal tendrían prioridad sobre las referidas a contenidos televisivos.

Pero, conviene analizar el tipo de mediaciones que se pueden dar y, entre las diferentes clasificaciones existentes, tratar de determinar cuál es la que se puede considerar más adecuada.

Siguiendo a Llopis (2004), se puede realizar una revisión histórica de las tipologías definidas respecto a la mediación familiar y los medios de comunicación. La primera tipología, que puede situarse allá por los años setenta del siglo pasado es la de Chaffee y McLeod (1972), en la que posteriormente se basó Van Evra (1990), quien diferencia dos tipologías familiares: a) *familias orientadas socialmente* en las que se enfatiza la armonía y la evasión de los sentimientos negativos, y b) las *familias orientadas conceptualmente* donde la expresión de los sentimientos y creencias cobra especial relevancia.

En torno a la década de los 90, Huston y Wright (1989), definen cuatro estilos de mediación: a) *familias restrictivas*: en las que predomina el control sobre lo que se ve en televisión, b) *familias permisivas*: en las que existe un bajo control y un alto consumo televisivo, d) *familias promotoras*: al igual que en la tipología anterior existe un bajo control y un alto consumo, pero a diferencia del otro grupo, los adultos que se decantan por este tipo de mediación suelen estimular a sus hijos/as para que vean programas formativos, y por último c) *familias selectivas*: con un alto control en la selección de programas, alto nivel de covisionado (a diferenciada del primer grupo especificado) y menor consumo que en los grupos anteriores.

Por la misma época, Abelman y Pettey (1989), en Estados Unidos, y la de Pindado (1998) en España, proponen tipologías similares en las que se incluyen tres tipos de mediación: a) la *mediación restrictiva*: mediante la cual los padres/madres establecen normas y restricciones claras en cuanto a visionado se refiere, b) la *mediación orientativa o evaluativa*: los adultos y los hijos/as ven conjuntamente la televisión y discuten los contenidos que en ella ven, siendo esta una forma de conocer y controlar lo que se ve en televisión por parte de los adultos, y c) la *mediación desenfocada o desfocalizada*: al igual que en la tipología anterior existen covisionado y crítica de los contenidos vistos pero al contrario que en la otra opción, no se orienta sobre lo que ver y el consumo de visionado es elevado.

Para Llopis (2004), en esta década de los 90 las tipologías más relevantes son las de Caron y Meunier (1996) y la de Vílchez (1999). En la primera de ellas los autores se adoptan una tipología de tres tipos: a) la *mediación restrictiva*: el establecimiento de reglas rigurosas es lo que la caracteriza, b) la *mediación proactiva*: donde los adultos intentan ayudar a los más jóvenes a interpretar los mensajes que se emiten a través los contenidos televisivos, y c) la *mediación implícita*: vinculada al contexto específico de cada familia.

Por su parte, Vílchez (1999) presenta cuatro modelos de mediación: a) *didácticos*: aunque las características que los definen se refieren a la comunicación y el razonamiento, también son permisivos en el visionado, b) *rigoristas*: es un estilo autoritario en el que se muestran contrarios a la televisión de un modo extremo y moralizante, c) *cómodos*: permisivos y a su vez, ausentes no participan en mayor medida en las decisiones de qué conviene ver en televisión, y, d) *paternales*: son aquellas familias protectoras cuyas acciones mediadoras titubean entre la pasividad y la autoridad.

Cabe señalar que, entre todas estas clasificaciones o tipologías de mediaciones halladas sobre la mediación familiar y los medios de comunicación vemos que las diversas opciones, guardan cierta semejanza entre sí pero presentan algunos aspectos diferenciales y, sobre todo, puede decirse que con frecuencia estas diferencias son debidas a las diferentes denominaciones más que al contenido de las propias tipologías.

Asimismo, una revisión de investigaciones previas que se han realizado sobre la mediación parental del visionado televisivo (Aierbe, Medrano y Orejudo, 2008; Aierbe, Medrano y Palacios, 2006; Aierbe et al., 2010; Aierbe et al., 2014; Bermejo, 2005; Cánovas y Sahuquillo, 2010; Santos, 2007; Uribe y Santos, 2008; Valkenburg, Krcmar, Peeters y Marseille, 1999; Weaber y Babour, 1992) pone de relieve que es frecuente hallar en los trabajos

empíricos sobre mediación parental cuatro tipos de mediación: covisionado, restrictivo, instructivo y permisivo o “dejar hacer”. Por ello, en esta investigación se ha adoptado esta nomenclatura, en la línea de estas investigaciones previas.

No obstante, en opinión de Aierbe, et. al. (2008), de acuerdo a los resultados hallados en sus investigaciones, lo más frecuente es hallar una combinación de más de un estilo de mediación en una misma familia, es decir, no existen tipos de mediación “puros”, sino más bien tendencias. Además, sostienen que, contrariamente a lo que algunos investigadores han defienden, no es suficiente que padres/madres e hijos/as estén juntos ante el televisor, es decir, el simple hecho de ver la televisión juntos (covisionado) no implica una mejora de las relaciones familiares, sino que es necesaria la participación activa por parte de dichos adultos. Además, curiosamente, en este estudio eran los adolescentes que percibían el estilo instructivo y restrictivo los que en mayor medida señalaban que veían y comentaban lo visualizado en televisión con sus padres/madres, sobre todo los del grupo instructivo con puntuaciones que incluso superaban a los del grupo de covisionado. Puede concluirse, por tanto, que el simple hecho de tener el hábito de ver la televisión juntos no indica en sí mismo que exista una mayor comunicación sobre lo visualizado.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, ¿Cuáles son las tendencias en la utilización de los estilos de mediación? los estudios previos realizados demuestran que los estilos preferentes de mediación parental con los/as adolescentes son el covisionado, seguido de la mediación instructiva y la restrictiva. Como hemos indicado al comienzo de este apartado, a pesar de las opiniones contrapuestas sobre el covisionado, lo que sí queda patente es que el estilo restrictivo es el que más declina en la adolescencia, tal y como sostienen Uribe y Santos (2008) en el contexto chileno así como Aierbe, Martínez de Morentín y Medrano (2010), Aierbe, et al. (2008) y Rodríguez et al. (2013) en el contexto español.

Respecto a la relación entre el estilo de mediación parental y la edad y sexo de los hijos/hijas, encontramos resultados contrapuestos ya que si bien para unos existe relación otros descartan la misma. Así, para Téramo (2006) el control que se ejerce sobre el visionado de los/as hijos no varía en función del sexo de éstos/as. Sin embargo, de acuerdo a los datos hallados por Greenberg, Rampoldi y Ver (1998), los/as padres/madres suelen ser más estrictos en el control de los contenidos que ven las chicas que en el de los chicos. También, Aierbe, et. al. (2008) hallaron que la mediación instructiva se usa en mayor medida con las chicas y el estilo desenfocado con los chicos.

En síntesis, deben realizarse más investigaciones para tratar de analizar más exhaustivamente la relación del sexo de los hijos/as con el tipo de mediación ejercida por sus progenitores.

Por otra parte, se ha estudiado la relación entre el tipo de mediación ejercida con los tipos de programa que seleccionan los/as adolescentes, así como con los valores que éstos priorizan en el visionado. En esta línea, Aierbe, et. al. (2008) encuentran que aquellos/as adolescentes pertenecientes al grupo restrictivo tienden a ver más documentales y concursos y a priorizar valores como la amistad, la capacidad de perdonar y la fidelidad a la palabra, mientras que los del tipo instructivo, prefieren ver teleseries y priorizan valores referidos al poder y la estimulación.

Rodríguez et al. (2013) hallan relación entre el tipo de mediación y los valores, relacionándose el covisionado y la mediación instructiva con el valor de autodirección y la mediación restrictiva con valores más conservadores (ej. tradición y seguridad). Esto es más relevante aún, teniendo en cuenta que diversas investigaciones coinciden en señalar que el covisionado y la mediación instructiva influyen positivamente en el procesamiento de los mensajes que hacen los niños (Del Río, et. al., 2004; Cabero, 2002; Santos, 2007; Uribe y

Santos, 2008), como en la permanencia frente al televisor y en la calidad de los programas vistos (Medrano, et. al., 2010b). También, el trabajo de Moschis & Moore (1982), realizado en el ámbito de la publicidad mediática pone de relieve que cuanto menos discuten los padres sobre el consumo televisivo con sus hijos el medio incide en mayor medida en el desarrollo de valores materialistas y de roles sexuales tradicionales.

Por otra parte, de acuerdo a los estudios revisados, la variabilidad cultural también está relacionada con los diferentes estilos de mediación parentales asociados con el consumo de televisión y su incidencia en los valores percibidos por los adolescentes. Así, se ha constatado que los países latinoamericanos estudiados muestran una mayor tendencia a ejercer una mediación restrictiva que los países europeos como por ejemplo el trabajo de Rodríguez et al. (2013) con adolescentes españoles y de diversos países latinoamericanos o el de Téramo (2006) que comparó la mediación de padres/madres argentinos con la de españoles y concluye que los primeros se muestran más controladores que los segundos. De todo ello se desprende que el contexto cultural podría ser un ámbito influyente en el tipo de mediación (Téramo, 2006).

Finalmente, es preciso mencionar también aquellos estudios que han tratado de comprobar en qué medida la percepción de la mediación parental es similar o diferente entre progenitores e hijos-hijas y en, general, sostienen que no son coincidentes. Así, mientras los padres/madres creen que ejercen una función importante en la supervisión de lo que sus hijos/as ven en televisión, estos últimos consideran que sus progenitores ejercen un bajo nivel de supervisión sobre el tipo de programas y contenidos que ven (Medrano, et. al., 2010b; Santos, 2007; Téramo, 2006; Uribe y Santos, 2008; Vargas-Trujillo, et al., 2006).

Después de la revisión de estudios realizada, no cabe duda de que la mediación parental,

hoy en día, es un factor relevante en el estudio de los hábitos televisivos y de su repercusión en el/a adolescente.

4.2.5 Clima Familiar.

En general, por parte de la comunidad científica existe un común acuerdo por la relevancia de ahondar en la relación entre los valores que perciben los adolescentes en la televisión y la influencia del contexto familiar y cultural, sin embargo, el desarrollo de trabajos empíricos en este campo aún deja muchos puntos sin clarificar (Aierbe & Medrano, 2008; Del Río, Álvarez & del Río, 2004).

Cabe recordar que la familia se concibe como una comunidad de prácticas, un entorno de relaciones interpersonales donde se adquieren habilidades, destrezas y valores, por lo que se erige como el mejor intérprete de la relación simbólica con los medios de comunicación (Froufe, 2000). Ésta se caracterizará por un ambiente o “clima familiar” configurado por la percepción compartida que tienen padres e hijos acerca de las características específicas del funcionamiento familiar, como la presencia e intensidad de conflictos familiares, la calidad de la comunicación o expresión de emociones y sentimientos entre los miembros de la familia, y el grado de cohesión afectiva entre ellos (Moos & Moos, 1981).

Asimismo, es preciso tener en cuenta que la adolescencia es un período de desarrollo con unas características específicas que repercuten a su vez en el clima familiar. Tal y como se señaló en el apartado 2.4 del Capítulo 2, es en la adolescencia cuando se va configurando la construcción de la identidad que se conforma como resultado del conflicto que se plantea entre la incertidumbre derivada de la búsqueda de la autonomía en el mundo exterior y la

seguridad proporcionada en el interior de la familia (Erikson 1993). En esta línea, Oliva, Parra y Sánchez-Queija (2002), subrayan la relevancia de las relaciones familiares para que en la adolescencia se alcance un adecuado ajuste social y personal. Un contexto familiar basado en el apoyo y la estabilidad será necesario para que se dé un buen desarrollo socioemocional de los y las adolescentes (Arranz y Oliva, 2010), siendo factores decisivos a su vez, la cohesión y la expresividad (Caprara, et al., 2005; Estevez, et al., 2005) familiar.

Sin embargo, el grado de conflicto que se considera óptimo y que debe existir al interior de la familia para un adecuado desarrollo en la adolescencia, difiere según los estudios revisados. Así, el conflicto familiar estaría presente, sin que afecte necesariamente de manera negativa, en cierto grado (Steinberg, 2001), o bien iría reduciéndose progresivamente conforme se avanza en esta etapa (Whiteman, McHale & Crouter, 2010).

No obstante, la valoración otorgada a la cohesión y expresividad familiar debe variar de acuerdo al contexto. Así, por ejemplo en culturas como la española de tipo “colectivista”, en la que la autonomía del joven no se considera un valor prioritario, se valora que haya una mayor cohesión familiar frente a la norteamericana de tipo más “individualista” (Oliva & Parra, 2011).

Por otro lado, Aierbe et al. (2010) señalan que existen diferencias de sexo en lo que a percepción del clima familiar por parte de los y las adolescentes se refiere. Así, en su estudio, destacan que la percepción de Cohesión y Expresividad es mayor en los chicos que en las chicas y, aunque en la dimensión de conflicto no hallaron diferencias significativas, sí observaron cierta tendencia en las chicas de la muestra estudiada a percibir mayor conflicto en el entorno familiar. Una posible explicación es que las adolescentes pueden percibir que recae más restricción e instrucción en ellas por parte de sus progenitores al mediar en el

consumo de televisión, en comparación con los chicos.

En cualquier caso, teniendo en cuenta que la familia es un lugar privilegiado para educar sobre aspectos relativos a la televisión, ya que ésta constituye el grupo natural donde verla (Orozco, 1996), la percepción que los/as adolescentes tengan de la cohesión y la expresividad en la misma resultará por lo tanto de vital importancia en el establecimiento de relaciones con la pantalla así como para su posterior desarrollo psicosocial (Caprara, Pastorelli, Regalia, Scabini y Bandura, 2005; Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

Por lo tanto, además de la mediación parental, la cohesión familiar será un aspecto importante a tener en cuenta en la influencia que el medio ejerce en las actitudes y valores de los/as adolescentes (Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli y Shanahan, 2002). En este sentido, Aierbe, Orozco y Medrano (2014), en una investigación transcultural llevada a cabo con adolescentes de ocho países, encuentran que la expresividad familiar en primer lugar seguida de la cohesión, se asocia con valores de la dimensión de autotranscendencia (valores de benevolencia y universalismo).

Respecto a la percepción de Conflicto en relación con el visionado de la televisión, algunos autores han indagado en los motivos de discusión padres-hijos relacionados con el consumo de TV por parte de sus hijos e hijas adolescentes como, por ejemplo, Bringué y Sádaba (2008). Éstos señalan que, para algo más de la mitad de adolescentes Iberoamericanos que participaron en su estudio, no supone conflicto con sus padres el uso de la pequeña pantalla, y los de más edad son los que menos discuten. Sin embargo, por sexo, hallaron que los chicos discuten más con sus progenitores que las chicas en todas las edades, a excepción de los de 14 años. En ellas las discusiones a causa de la TV van

descendiendo progresivamente a partir de la adolescencia. Por países, los adolescentes de Venezuela son los que menos discuten; con una pauta muy similar se hallan Brasil, Argentina, y Chile; les sigue Perú y México, donde existe proporción similar entre los que discuten y los que no; finalmente, el nivel de discusión más elevado se halla en Colombia.

Asimismo, estos autores indican que los motivos de las discusiones, por orden de mayor a menor frecuencia, son: a) el tiempo que los adolescentes pasan ante la TV, siendo el momento álgido los 11 años en adelante y comienza a descender a partir de los 14 años; b) ver televisión en momentos inadecuados; c) el tipo de contenidos vistos por los menores. Si bien el momento de visionado inadecuado es una causa de conflicto que se da en igual grado en chicos y chicas, el más frecuente en las chicas es el tiempo de consumo invertido mientras que para los chicos es el tipo de contenido.

Sin embargo, de acuerdo a los datos hallados por Aierbe, Orozco, & Medrano (2014), el Conflicto es la única dimensión del clima familiar que no correlaciona con ninguna de las cuatro dimensiones de valor consideradas: apertura al cambio, autopromoción, conservadurismo y autotrascendencia. Esto, en opinión de los autores, podría indicar que el Conflicto es un factor independiente de los valores percibidos, además de confirmar la ausencia de diferencias significativas en esta dimensión en las culturas estudiadas (Aierbe et al. 2010), aunque posiblemente tenga alguna conexión con la disminución del estilo restrictivo percibido. Otra posible explicación es que los adolescentes perciban cierto nivel de cohesión y expresividad, con independencia del proceso de individuación respecto a sus padres y una percepción en general menos conflictiva que lo que cabría esperar de acuerdo a la etapa evolutiva (Steinberg, 2001).

Para concluir, cabe señalar que también el Conflicto relacionado con el consumo de los medios puede concebirse desde una perspectiva positiva, tal y como Gabelas y Lazo (2008) sostienen, en el sentido de que puede ser una oportunidad para crecer, explorar, conocer y reconocerse, para todos los que comparten un mismo escenario mediático. Todo ello, bajo la consideración de que padres, hijos y pantallas conforman el territorio en el que se diseñan un conjunto de relaciones que pueden permitir el desarrollo de un consumo sano y autónomo, además de responsable.

SEGUNDA PARTE
EL TRABAJO EMPÍRICO

Capítulo 5: Metodología de la Investigación

5.1 Delimitación, Importancia y Justificación de la Investigación

En esta investigación se tiene el propósito de conocer las diferencias y semejanzas en las preferencias televisivas, el contexto de recepción televisiva y los valores percibidos de adolescentes de República Dominicana y de la Comunidad Autónoma Vasca.

La importancia de esta investigación radica en su utilidad para establecer criterios universales –o por lo menos válidos para el mundo y cultura hispanoamericanos- acerca de la influencia que tiene la televisión en la elaboración de una jerarquía de valores por parte de los adolescentes, así como si la misma ejerce una influencia positiva o negativa en dicha jerarquía de valores. Los adolescentes ocupan gran parte de su tiempo utilizando un medio electrónico de comunicación; su mundo es la pantalla y los mensajes que estos medios transmiten y orientan sus vidas y convierten sus personajes en sus nuevos iconos. Y como nos señalan Aierbe, Medrano y Palacios (2006) en su trabajo de investigación, en este contexto y lejos de prejuicios, no pueden negarse los influjos que la televisión tiene en el desarrollo personal y social.

Por tales razones, constituye una seria preocupación determinar en qué medida la televisión influye en la crisis de valores que se observa actualmente en las sociedades, y en particular en el segmento de la juventud, por el tiempo que se le dedica a verla, por el tipo de programación que la misma difunde –con frecuencia cargada de violencia y sexo- y en particular por la transculturación que la misma vehicula, con consecuencias no siempre positivas.

5.2 Objetivos

Objetivo general. Conocer las diferencias y semejanzas en las preferencias televisivas, el contexto de recepción televisiva y los valores percibidos de adolescentes de República Dominicana y de la Comunidad Autónoma Vasca.

Objetivos Específicos. Estos son:

1. Describir, conocer y medir las diferencias y semejanzas en los valores percibidos y la recepción televisiva de los jóvenes de las dos regiones estudiadas, respecto a los siguientes indicadores por edad y género:

Permanencia:

- Conocer las diferencias y semejanzas según sexo y contexto cultural en el número de horas que los sujetos ven la TV los días laborales y los fines de semana
- Conocer la relación entre la permanencia frente al televisor y los valores de los sujetos de estudio.

Géneros televisivos:

- Conocer las diferencias y semejanzas según sexo y contexto cultural en las preferencias de géneros televisivos.
- Conocer la relación entre las preferencias de géneros televisivos y los valores de los sujetos.

Valores:

- Conocer las diferencias y semejanzas según sexo y contexto cultural en los valores percibidos en los personajes favoritos y distribución de tipologías de perfiles de valores.

Mediación Parental:

- Conocer las diferencias y semejanzas según sexo y contexto cultural en la mediación parental.
- Conocer la relación entre la mediación parental y los valores de los sujetos.

Clima Familiar:

- Conocer las diferencias y semejanzas según sexo y contexto cultural en el clima familiar.
- Conocer las relaciones entre el clima familiar y los valores de los sujetos.

5.3 Diseño Metodológico

Diseño de la investigación. En este estudio se utiliza un diseño ex post-facto, descriptivo-correlacional transcultural y prospectivo de tipo complejo o factorial. Decir que es ex post-facto significa que es un diseño no experimental que consiste en “observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos”, Hernández, Fernández, y Baptista (2006, p. 205) o, también, que es un tipo de “investigación sistemática en la que el investigador no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque son intrínsecamente manipulables”, Kerlinger (1983, p. 269).

Es un diseño descriptivo-correlacional transcultural en la medida en que estamos interesados en descubrir las relaciones existentes entre las variables más significativas del fenómeno a estudiar. En la investigación ex post-facto, los estudios descriptivos responden a la pregunta del “Qué es”, buscando describir, analizar la forma, la acción, los cambios en el tiempo y la similitud a otros sucesos de los fenómenos que se estudian y se lleva a cabo mediante el uso de coeficientes de correlación –o regresión-, entre los que figura el coeficiente de Pearson, que es el que utilizaremos. Este estudio es también transcultural ya que el mismo se ha realizado en dos ambientes culturales diferentes: el País Vasco, en España, y la Región Cibao, en República Dominicana.

El diseño de esta investigación es prospectivo ya que se inicia con la observación de ciertas causas presumibles que avanzan longitudinalmente en el tiempo a fin de observar sus

consecuencias, Martínez (2013). Y, finalmente, es también de tipo complejo o factorial porque “todos los niveles o modalidades de cada variable independiente son tomados en combinación con todos los niveles o modalidades de otras variables independientes” que son las características en la construcción básica de un diseño factorial Wiersma y Jurs (2005), citado por Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 198).

Uno de los objetivos de la investigación consiste en describir, conocer y medir diferencias y semejanzas, así como establecer relaciones entre diversos indicadores relacionados con el uso de la televisión por adolescentes de dos países y regiones específicas, País Vasco en España y Cibao en República Dominicana.

Los datos presentados en esta investigación se abordaran desde un enfoque cuantitativo con el objetivo de obtener profundidad y precisión en el conocimiento del problema objeto del estudio. Si bien un análisis de tipo cualitativo podría arrojar aún más luz sobre los objetivos de la investigación debido a la ventaja de este tipo de análisis, que radica en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas y opiniones –y podría ser el enfoque de otro estudio sobre el tema- nos vamos a limitar a un análisis de tipo cuantitativo por entender que con el mismo se logrará obtener suficiente información sobre los objetivos propuestos.

5.4 Variables de estudio

Variables Criterio

Valores personales

Valores percibidos en los programas de TV: Puntuaciones obtenidas en el cuestionario de valores de Schwartz

Variables Predictoras

Género

Pertenencia a uno de los dos sexos, masculino o femenino

Participantes

Número de adolescentes encuestados del País Vasco y de Cibao.

Edad, región y género

En años cumplidos; lugar donde reside; masculino o femenino

Estudios del Padre

Ultimo nivel y curso aprobado por el padre

Estudios de la Madre

Ultimo nivel y curso aprobado por la madre

Situación actual del Padre

Características del trabajo del padre

Situación actual de la Madre

Características del trabajo de la madre

5.5 Hipótesis

H1: Existe relación entre los diferentes índices de la dieta televisiva (, permanencia, géneros televisivos, mediación parental, clima familiar) y los valores percibidos en los personajes favoritos de televisión.

Y, como sub-hipótesis:

H2: Los adolescentes del País Vasco y de Cibao dedican un elevado número de horas al visionado televisivo.

H3: Los sujetos de ambos contextos muestran diferencias a la hora de elegir sus géneros televisivos preferidos.

H4: Los valores percibidos por los adolescentes y la mediación parental tienen poca relación entre sí.

H5: El clima familiar y los valores percibidos por los adolescentes guardan una estrecha relación.

H6: Los valores que más perciben los adolescentes del País Vasco tienen relación con valores conservaduristas, mientras que los valores percibidos por los adolescentes de Cibao tienen relación con valores más aperturistas.

5.6 Muestra.

Esta investigación fue realizada con adolescentes de edades comprendidas entre 14 y 19 años del País Vasco, España y del Cibao, República Dominicana. Estudia los valores percibidos en los personajes de los programas que más les gustan en una muestra de 332 adolescentes, en donde el 42.7% son hombres y el 57,3% son mujeres. En cuanto a los participantes por Región, en el estudio se consideraron 184 sujetos del País Vasco y 148 del Cibao, para un total de 332 encuestados, con porcentajes de participación de 55,4% para el País Vasco y 44,6% para Cibao.

Los datos analizados corresponden a 148 alumnos/as adolescentes de 15-19 años de edad, de 3ro y 4to grado de educación media (pre-superior) de un liceo público de República Dominicana, y 184 alumnos/as de educación media del País Vasco, de los cuales 100 son hombres y 84 mujeres, con edades entre 15 y 19 años, tomando en cuenta que los criterios para su selección fueron:

1. La Edad (15-19 años);
2. La Escolaridad (3ro-4to de media),
3. Las garantías de accesibilidad poblacional y
4. Las condiciones favorables de aplicación de los cuestionarios que el centro ofreció.

Respecto al género, se refleja la distribución de la muestra por sexo y se puede apreciar que las mujeres constituyen una amplia mayoría.

En la investigación se encuestaron un total de 332 sujetos de los cuales, dentro del Análisis psicométrico del instrumento, se descartaron 2 en la depuración de los encuestados, quedando un total de 330 encuestados válidos; 141 son del género masculino y 189 del género femenino con unos porcentajes totales válidos de 42,7% para los hombres y 57,3% para las mujeres, lo que nos muestra que los participantes de género femenino figuran en mayor número que los del género masculino. Esto fue así porque de esa manera la muestra va de acuerdo a la proporción de hombres y mujeres dentro de la población objeto del presente estudio, tal como lo muestra la Tabla N° 2.

Tabla N° 2. *Distribución de la muestra por sexo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
	Hombre	141	42,5	42,7
Válidos	Mujer	189	56,9	57,3
	Total	330	99,4	100,0
Perdidos	Sistema	2	,6	
	Total	332	100,0	

Del total de 330 encuestados válidos 141 son del género masculino y 189 del género femenino para unos porcentajes totales válidos de 42,7% para los hombres y 57,3% para las mujeres, lo que nos muestra que los participantes de género femenino figuran en mayor número que los del género masculino.

En cuanto a los participantes por Región, la presente tabla nos muestra una frecuencia de 184 sujetos del País Vasco y 148 del Cibao, para un total de 332 encuestados,

con porcentajes de participación de 55,4% y 44,6% para el País Vasco y Cibao respectivamente.

Tabla N° 3: *Participantes según región*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
	País Vasco	184	55,4	55,4
Válidos	Cibao	148	44,6	44,6
	Total	332	100,0	100,0

En la Tabla N° 4, por otra parte, se presenta la distribución de los participantes según edad, región y género.

Se observa que el número de encuestados total fue de 316 (137 hombres y 179 mujeres) correspondientes por región a 170 (96 hombres y 74 mujeres) para el País Vasco y 146 (41 hombres y 105 mujeres) para la Región del Cibao. Una primera observación digna de resaltar es la diferencia notable de los grupos según el género pues en el País Vasco el porcentaje de hombres (56,47%) es superior al de las mujeres (43,53%) mientras que en el Cibao encontramos una situación bien diferente, con un porcentaje de hombres de 28,08% muy inferior al de las mujeres que es de 71,92%.

En cuanto a la edad en años cumplidos de los sujetos de estudio notamos que no existe gran diferencia en la distribución de los mismos según la región y la mayor proporción de encuestados la encontramos en los que han cumplido 17 años (38,2% en el País Vasco y 37,0% en la región del Cibao).

Tabla N° 4: *Participantes según edad, región y género*

Región	Edad	Género		Total
		Hombres	Mujeres	
1 País Vasco	15	30	22	52
		31,3%	29,7%	30,6%
	16	12	11	23
		12,5%	14,9%	13,5%
	17	34	31	65
		35,4%	41,9%	38,2%
	18	19	10	29
		19,8%	13,5%	17,1%
	19	1	0	1
		1,0%	,0%	,6%
Total		96	74	170
		100,0	100,0	100,0
2 Cibao	14	0	2	2
		,0%	1,9%	1,4%
	15	5	12	17
		12,2%	11,4%	11,6%
	16	18	31	49
		43,9%	29,5%	33,6%
	17	11	43	54
		26,8%	41,0%	37,0%
	18	6	14	20
		14,6%	13,3%	13,7%
19	1	3	4	
	2,4%	2,9%	2,7%	
Total		41	105	146
		100,0	100,0	100,0
Total	14	0	2	2
		,0%	1,1%	,6%
	15	35	34	69
		25,5%	19,0%	21,8%
	16	30	42	72
		21,9%	23,5%	22,8%
	17	45	74	119
		32,8%	41,3%	37,7%
	18	25	24	49
		18,2%	13,4%	15,5%
19	2	3	5	
	1,5%	1,7%	1,6%	
Total		137	179	316
		100,0	100,0	100,0

5.7 Técnicas e Instrumentos Para la Recogida y Análisis de los Datos

Para la recogida de los datos, en una primera fase, se procedió a adecuar la escala Val-TV 0.2 de la versión española a una versión dominicana. Esta escala, que sirve para evaluar los valores percibidos por los encuestados en el personaje de su programa favorito, ha sido adaptada al castellano de la escala 21 PVQ de Schwartz (2003) y mide los valores percibidos en el personaje favorito de los adolescentes agrupados en los 10 valores básicos que detallamos más adelante. La escala Val-TV 0.2 consta de 21 ítems cuyas respuestas puntúan, en una escala de tipo Lickert, con valores entre 1 y 6. Estas adaptaciones se han realizado sin cambiar el sentido de los valores. La escala fue revisada por expertos antes de su elaboración definitiva. Se solicitó a los expertos que, además de otros aspectos, valoraran si las definiciones de los valores eran aplicables a cada cultura.

a) Cuestionario de Hábitos Televisivos

El primer instrumento, utilizado para recoger el perfil y/o consumo televisivo es el Cuestionario de Hábitos Televisivos (CH-TV.02), creado y validado por el equipo de investigación de la Universidad del País Vasco. El cuestionario final consta de siete preguntas iniciales que recogen datos referidos a: estudios, profesión y situación actual del padre y de la madre; así como datos que nos dan información sobre la estructura familiar: personas con las que se convive, sexo y edad de los hermanos y el lugar que se ocupa entre los mismos. Posteriormente, se presentan 24 ítems que recogen respuestas cerradas. Dichos ítems se han agrupado para obtener los catorce indicadores siguientes:

b) Hábitos televisivos:

1. Permanencia. Este indicador hace referencia a la suma total de horas que los días laborables y fines de semana, en periodo escolar y vacacional, los adolescentes dicen ver la televisión.

2. Actividades simultáneas. Hace referencia a otras actividades que realizan mientras ven la televisión.

3. Alternativas. Se refiere a las horas que dedican a ocho alternativas diferentes a ver la TV en su tiempo libre. El indicador se obtiene sumando las horas que los participantes señalan que dedican a las ocho actividades alternativas que realizan.

Géneros televisivos. Se pregunta por 14 géneros; en qué medida te gustan (nada, poco, bastante, mucho). Posteriormente con el fin de reducir la información se baremaron todos los ítems y se aplicó la técnica cluster a través de la cual se obtienen cuatro perfiles de telespectadores, aquellos que prefieren: (a) Películas y deportes, (b) películas, series y humor, (c) musicales y (d) indiferenciados

Contexto social

1. Contexto social del visionado. Hace referencia a si ven solos la TV o en compañía de familiares o amigos.

2. Estilo de visionado. Este indicador se refiere al tipo de selección que el espectador realiza: a) antes de comenzar a ver la televisión o b) eligen entre lo que hay en ese momento.

3. Estilos de mediación parental percibidos. Se refiere a la selección de los programas por parte de los padres; comentar los programas en familia; ver juntos la televisión, así como la restricción para ver algunos programas.

4. Cohesión/clima familiar. Se refiere a las distintas relaciones que se llevan a cabo entre los miembros de la familia.

Contexto físico

1. Aparatos y disponibilidad física. Recoge el número de televisiones en casa, si ven la televisión en su habitación y el tipo de pantalla en la que la visualizan.
2. Finalidad en el uso de Internet: Se refiere al para qué usan Internet: comunicarse, jugar, comprar, etc.

Identificación

1. Finalidad del consumo. Se refiere a si se ve la televisión para entretenerse-divertirse o para informarse-formarse.
2. Contenido de la conversación. Se refiere a la frecuencia en la que la televisión es el tema principal de conversación.
3. Realismo televisivo. Se refiere al grado de realismo que los adolescentes perciben en la TV, respecto a la representación de diferentes temas de actualidad: maneras de ser de los jóvenes, relaciones sexuales, consecuencias de las drogas, la violencia, etc.
4. Razones para la elección de su personaje favorito e identificación. Este indicador recoge las razones por las que mejor le cae su personaje favorito, así como el grado de identificación con el protagonista de su programa preferido.

Este instrumento que, como se ha señalado anteriormente, fue elaborado por el equipo de investigación de la universidad del País Vasco, se presenta con la totalidad de los ítems que contempla su diseño original para mostrar los propósitos y alcance de la intención de sus autores aunque, en la presente investigación, sólo vamos a utilizar un número reducido de los mismos, a saber, los contemplados en los objetivos específicos más arriba

enunciados. Concretamente, los ítems que se han considerado para esta investigación son: ítem 1, 2, 14, 24, 26, 28, 31, 33 y 34.

Escala de Valores

El segundo instrumento utilizado es la escala para evaluar los valores percibidos en el personaje de su programa favorito, ha sido adaptada al castellano de la escala 21 PVQ de Schwartz (2003) y se denomina Val. Tv 0.2. Ésta mide los valores percibidos en el personaje favorito de los adolescentes agrupados en 10 valores básicos. Consta de 21 ítems cuyas respuestas puntúan en una escala de tipo Lickert, que en la escala original presenta los valores entre 1 y 6. Schwartz propone las siguientes definiciones de los 10 valores básicos, en términos de metas y valores particulares que representan:

1. Autodirección. El objetivo que define este tipo de valor es ser independientes en la acción y el pensamiento “elección de la creación y la exploración independiente”. Se refiere a la confianza en sí mismo y a la gratificación derivada de las propias capacidades de decisión y acción.

2. Estimulación. Esta necesidad se relaciona con los requerimientos de valores de autodirección. El objetivo motivacional de ellos es la emoción, la novedad y el desafío en la vida (una vida variada, excitada, osada, curiosa).

3. Hedonismo. Este tipo de dominio o tipo motivacional deriva de las necesidades orgánicas del sujeto y del placer asociado a la satisfacción de ellas. El objetivo motivacional que las gesta es simplemente la obtención de placer o gratificación sensual para el sujeto mismo (placer, disfrutar la vida, saludable).

4. Logro. (Realización). Este tipo motivacional de valores se define por la búsqueda del éxito personal, a través de la demostración de competencia en aspectos establecidos por los estándares sociales. Para que los individuos lleguen a obtener recursos de supervivencia

deben alcanzar como requisito previo una realización competente con objeto de que la interacción social y el funcionamiento institucional sean exitosos.

5. Poder. Para justificar el funcionamiento de la vida social y motivar a los miembros del grupo a aceptarlos, éstos deben considerar y asumir el “poder” como un valor. El objetivo central de los valores de poder es alcanzar un status de logro y de prestigio social, de control o dominio de las personas y de los recursos “autoridad, riqueza, poder social, conservación de la imagen pública, reconocimiento social, ser influyente”.

6. Seguridad. La meta o realización de este tipo motivacional es la armonía y estabilidad de la sociedad, de sus relaciones y de sí mismo, como una proyección de las necesidades de los organismos de sobrevivir y evitar las amenazas a su integridad. Aunque esta meta es invariable podría postularse la existencia de un solo tipo de seguridad o de dos tipos independientes: uno referido a la seguridad individual (salud) y otro referido a la seguridad del grupo (seguridad nacional).

7. Conformidad. Este dominio se extrae del requisito de que los individuos inhiban sus inclinaciones antisociales para que la interacción y el funcionamiento del grupo se lleven armoniosamente. El propósito de este tipo de valor es restringir acciones, inclinaciones y probables impulsos que pueden alterar o dañar a otros y violar expectativas de normas sociales.

8. Tradición. El objetivo que motiva los valores de tradición es el respeto, la dedicación y la aceptación de las costumbres e ideas que la propia cultura o religión imponen sobre uno mismo (respeto por la tradición, humilde, devoto, aceptar mi parte en la vida, moderado, respeto a los padres y mayores).

9. Benevolencia. Este tipo motivacional centra su motivación en la preocupación por el bienestar del prójimo a través de la interacción diaria de los individuos. Este enfoque,

a juicio del autor, supone la necesidad de una interacción positiva entre los sujetos con el objeto de promover el florecimiento de grupos y la necesidad orgánica de afiliación. El objetivo de motivación de los valores de benevolencia es la preservación y mejora del bienestar de la gente con la cual está el sujeto en frecuente contacto personal (servicial, leal, indulgente, honesto, responsable, amistad verdadera y amor maduro).

10. Universalismo. Este tipo de dominio está relacionado con la noción de Maslow (1951) sobre la persona auto-actualizada. El objetivo motivacional del universalismo como valor es el entendimiento, la apreciación, la tolerancia y la protección. Su propósito es lograr el bienestar de todas las personas y de la naturaleza en general. La investigación acerca de los valores considerando el tipo de las culturas colectivistas versus individualistas demuestra la importancia de diferenciar entre estos dos tipos de preocupación pro-social (Schwartz (1990), Triandis (1990), entre benevolencia y universalismo.

5.7.1 Ipsativación

Los procedimientos de baremación utilizados tienen el propósito de filtrar de los datos posibles sesgos o artefactos de medida. Como podemos observar en los objetivos del estudio y en los cuestionarios utilizados, una parte importante de las preguntas tratan de identificar las actitudes y conductas más y menos sobresalientes o importantes para cada uno de los sujetos. Más que estimar las tasas de cada una de dichas actitudes o conductas como entes independientes, tratamos de ver cuáles en cada pregunta cobran mayor o menor relevancia para cada sujeto.

Así, por ejemplo, en la pregunta referida a las preferencias de género televisivo lo que tratamos es de identificar en cada sujeto cuáles son sus programas favoritos y cuáles no lo son. Por lo tanto, no podemos utilizar las puntuaciones brutas pues estaríamos provocando un artefacto de medida. En efecto, cuando nuestro propósito es ipsativo

Ximénez y Calderón, (2012) podemos pedir al responder que clasifique o jerarquice los diversos ítems de la pregunta o bien distribuya un total de puntos entre los diversos ítems. Sin embargo, esta estrategia complejiza la respuesta y en cuestionarios de amplia cobertura de contenido resulta contraproducente. En su lugar, puede procederse a la ipsativación (Hicks, 1970) estadística de las respuestas restando a la puntuación de cada ítem la media de las puntuaciones otorgadas por cada sujeto al conjunto de los ítems en lo que podríamos denominar baremación por norma individual.

Volviendo al ejemplo de la pregunta de las preferencias de género televisivo, podemos identificar algunas de las fuentes de sesgo que deben controlarse mediante la ipsativación estadística. En efecto, en dichas puntuaciones puede haber sesgos transgénero como son: (a) la mayor o menor filiación televisiva; (b) el mayor o menor énfasis o entusiasmo a la hora de mostrar preferencias por los géneros televisivos; y (c) la aquiescencia.

El propósito de medida de este trabajo sin embargo, es detectar las preferencias. Es decir, qué géneros televisivos prefieren más que otros. En este sentido y para cada sujeto se intenta detectar qué géneros son los preferidos, cuáles los de preferencia media y cuáles los de preferencia baja. Por lo tanto, dicho propósito es relativo a la media de cada sujeto en todos los ítems de preferencias de género. Así pues, se procede a utilizar estas medias para analizar las diferencias transculturales y de sexo en las preferencias de género. Se debe llamar la atención sobre el rango de esta nueva medida. El rango de la puntuación bruta es de 3 (1-4) por lo cual la nueva medida establecida como diferencial entre la puntuación bruta de un ítem y la media individual en el conjunto de ítems de la pregunta tendría como límite máximo posible el valor de +3 y como límite mínimo posible el valor de -3. Así pues, con la medida transformada por norma individual el valor 0 indicaría que el nivel de

preferencia de un sujeto por un género televisivo determinado es de nivel medio ya que coincide con la media de preferencias en el conjunto de géneros. Si la puntuación es negativa significaría que la preferencia es menor al resto de géneros y si es positiva indica que la preferencia es mayor que el resto de géneros. Por lo que se refiere al resto de preguntas utilizadas en este estudio, el procedimiento de ipsativación se ha realizado con la escala de valores de Schwartz para la cual el propio Schwartz (2003) recomienda dicha ipsativación. En los casos en que la pregunta no es tipo Likert sino que interroga por el número de horas dedicadas a una actividad o simplemente por la frecuencia de una determinada actividad, se ha optado por utilizar la puntuación directa ya que hace referencia a un elemento objetivo. Tampoco se ha procedido a la ipsativación en los casos de las escalas de clima familiar y mediación familiar pues el propósito de estas preguntas es estimar la presencia de conductas que son índice de diferentes dimensiones de clima y mediación.

5.7.1.2 Construcción de indicadores y análisis de los modelos de distribución

A continuación se presenta la Tabla nº 5 de los estadísticos descriptivos de la variable géneros televisivos en la cual se destaca que el tipo de programa con la media más alta ($M=3,091$) lo constituyen las Películas seguido por los programas de Humor ($M=2,908$) y que, por el contrario, los tipos de programas en los que los encuestados menos prefieren lo constituyen los Chismes ($M=1,664$) y las Telenovelas ($M=1,918$).

Géneros televisivos Tabla N° 5: *Estadísticos descriptivos de géneros televisivos*

	N	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
En qué medida te gustan: Series (El internado, Protegidos,...)	320	2,622	1,1131	-,117	,136	-1,344	,272
En qué medida te gustan: Informativos	317	2,413	,8945	,263	,137	-,667	,273
En qué medida te gustan: Talk show (El diario,...)	319	2,050	1,1316	,622	,137	-1,065	,272
En qué medida te gustan: Medianoche (Buena fuente,...)	317	2,132	1,0410	,478	,137	-,968	,273
En qué medida te gustan: Humor (Escenas de matrimonio, El hormiguero,...)	315	2,908	,9449	-,499	,137	-,665	,274
En qué medida te gustan: Dibujos Animados (Los Simpsons, Padre de Familia,...)	317	2,612	1,0300	-,146	,137	-1,118	,273
En qué medida te gustan: Películas	320	3,091	,9541	-,793	,136	-,354	,272
En qué medida te gustan: Deportes	316	2,370	1,1597	,201	,137	-1,414	,273
En qué medida te gustan: Reality Show (Gran Hermano, Mujeres y hombres y viceversa,...)	315	2,000	1,0527	,709	,137	-,745	,274
En qué medida te gustan: Documentales (National Geographic, Callejeros,...)	317	2,438	1,0095	,076	,137	-1,077	,273
En qué medida te gustan: Concursos (Pasa palabra, Password,...)	314	2,102	,9638	,463	,138	-,782	,274
En qué medida te gustan: Chismes (Sálvame, La Noria, ...)	315	1,644	,9842	1,367	,137	,591	,274
En qué medida te gustan: Telenovelas (Amar en tiempos revueltos, Valientes,...)	317	1,918	1,0848	,837	,137	-,679	,273
En qué medida te gustan: Musicales (Fama, Operación Triunfo,...)	314	2,573	1,1732	-,100	,138	-1,473	,274

En cuanto a los estadísticos descriptivos de los géneros televisivos con ipsativación, la Tabla N° 6 nos sugiere que son también las Películas ($M=,7405$), seguidas de Escenas de matrimonio ($M=,5594$), las que mejor puntúan, mientras que, por el contrario, son también los Chismes ($M= -.7025$) y las Telenovelas ($M= -4269$) las que peor puntúan.

Tabla N° 6: Estadísticos descriptivos de géneros televisivos con ipsativación

	N	Media	Desviación	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	Estadístico	Error
Series (El internado, Protegidos,...)	319	,2700	,98113	-,066	,137	-,881	,272
Informativos	316	,0628	,87786	,245	,137	-,367	,273
Talk show (El diario...)	319	-,2974	1,02214	,557	,137	-,779	,272
Medianoche (Buena Fuente,...)	317	-,2167	,94983	,438	,137	-,754	,273
(Escenas de matrimonio, El hormiguero,...)	314	,5594	,87537	-,271	,138	-,259	,274
Dibujos Animados (Los Simpsons, Padre de	316	,2576	,96212	-,069	,137	-,918	,273
Películas	319	,7402	,87618	-,584	,137	-,257	,272
Deportes	316	,0205	1,10415	,233	,137	-1,052	,273
Reality Show (Gran Hermano, Mujeres y hombres y	315	-,3485	,89273	,623	,137	-,418	,274
Documentales (National Geographic, Callejeros,...)	317	,0936	,92926	-,003	,137	-,485	,273
Concursos (Pasapalabra, Password,...)	313	-,2433	,77663	,492	,138	-,437	,275
Chismes (Sálvame, La Noria, ...)	315	-,7025	,83728	1,000	,137	,533	,274
Telenovelas (Amar en tiempos revueltos,	317	-,4269	,98275	,728	,137	-,324	,273
Musicales (Fama, Operación Triunfo,...)	314	,2256	1,08322	,045	,138	-1,032	,274
N válido (por lista)	287						

En la Tabla N° 7 de los estadísticos descriptivos de los valores con ipsativación se destaca que el valor que mejor puntúa ($M = ,7781$) lo constituye “*Es muy importante para él/ella ayudar a la gente que le/la rodea. Se preocupa por su bienestar*” mientras que el

valor que menos puntúa (M= -1,6341), lo constituye “*Para él/ella es importante ser rico/a. Quiere tener mucho dinero y cosas caras*”.

Valores con ipsativación

Tabla N° 7: Estadísticos descriptivos de valores con ipsativación

	N	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis
1. Es importante para él/ella tener ideas nuevas y ser creativo/a. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original.	306	,6800	1,03306	-,814	2,246
2. Para él/ella es importante ser rico/a. Quiere tener mucho dinero y cosas caras.	306	-1,6341	1,76664	,396	-,558
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	306	,2374	1,13768	-,854	1,240
4. Para él/ella es muy importante mostrar sus habilidades. Quiere que la gente le/la admire por lo que hace	307	-,0750	1,39818	-,554	,230
5. Le importa vivir en lugares seguros. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad	305	-,4457	1,41359	-,410	-,078
6. Le gustan las sorpresas y siempre busca experimentar cosas nuevas. Piensa que es importante hacer muchas cosas diferentes en la vida	304	,1821	1,13621	-,962	1,462
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	305	-,8304	1,40581	-,182	-,429
8. Le parece importante escuchar a las personas que son distintas a él/ella. Incluso cuando está en desacuerdo con ellas, todavía desea entenderlas	307	,0059	1,12154	-,553	,538
9. Para él/ella es importante ser humilde y modesto/a. Trata de no llamar la atención	304	-,0420	1,24686	-,774	,364
10. Pasárselo bien es muy importante para él/ella. Le agrada “consentirse” a sí mismo/a	304	,1734	1,32335	-,430	,448
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	305	,7781	,95822	-,186	1,207
12. Es muy importante para él/ella ayudar a la gente que le/la rodea. Se preocupa por su bienestar	304	,4543	,95757	-,291	,559

13. Para él/ella es importante ser una persona muy exitosa. Espera que la gente reconozca sus logros	307	-,1505	1,33110	-,327	-,069
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	302	-,6487	1,42694	-,370	-,405
15. Anda siempre en busca de aventuras y le gusta arriesgarse. Tener una vida llena de emociones es importante para él/ella	303	-,0448	1,46815	-,590	,299
16. Es importante para él/ella comportarse siempre correctamente. Procura evitar hacer cualquier cosa que la gente juzgue incorrecta	303	-,3256	1,33515	-,632	-,043
17. Para él/ella es importante ser respetado por la gente. Desea que las personas hagan lo que les dice	300	-,2160	1,31828	-,613	,515
18. Es importante para él/ella ser leal a sus amigos. Se entrega totalmente a las personas cercanas a él/ella.	301	,4351	,95885	-,315	,312
19. Cree firmemente que las personas deben proteger la Naturaleza. Le es importante cuidar el medio ambiente	301	-,1012	1,12323	-,488	,038
20. Tradiciones son importante para él/ella. Procura seguir las costumbres de su religión o de su familia	299	-,4077	1,28201	-,352	-,131
21. Busca cualquier oportunidad para divertirse. Para él/ella es importante hacer cosas que le resulten placenteras	301	,3306	1,29525	-,656	,523
N válido (por lista)	262				

Mediación parental

A continuación se presenta la Tabla N° 8 de los estadísticos descriptivos de mediación parental donde se observa que “*Mis padres y yo vemos juntos los programas que nos gustan*”, (M=3,44) es la mediación parental que mejor puntúa contrario a “*Mis padres me imponen un horario para ver TV*” (M=1,85), que es la mediación parental menos frecuente entre los sujetos de la investigación.

Tabla N° 8: *Estadísticos descriptivos de mediación parental*

	N	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis
Mis padres y yo nos reímos viendo TV	329	3,33	,891	-,382	,631
Mis padres me orientan viendo TV	327	3,14	1,219	-,042	-,817
Mis padres me dicen qué ver en TV	324	2,37	1,342	,700	-,644
Mis padres y yo comentamos TV	328	2,99	1,082	,076	-,412
Mis padres me dicen que deje de ver TV	327	2,88	1,384	,055	-1,200
Mis padres y yo compartimos el mismo interés por un programa	326	2,94	1,062	-,110	-,603
Mis padres intentan ayudarme a comprender TV	325	2,47	1,126	,314	-,644
Mis padres me prohíben ver ciertos programas	324	2,13	1,272	,954	-,159
Mis padres me hacen valoraciones sobre conductas de los personajes	325	2,69	1,250	,192	-,951
Mis padres me dicen que apague cuando veo programa inapropiado	327	2,42	1,416	,678	-,840
Mis padres y yo vemos juntos los programas que nos gustan	326	3,44	1,153	-,455	-,442
Mis padres me explican lo que realmente significa algo que aparece en TV	324	2,56	1,214	,294	-,903
Mis padres me imponen un horario para ver TV	326	1,85	1,144	1,177	,367
Mis padres y yo vemos juntos mi programa favorito	325	2,71	1,174	,153	-,661

Factores o Dimensiones de Mediación Parental

En lo que concierne a los Factores o Dimensiones de Mediación Parental la Tabla N° 9 nos sugiere que es el *Covisionado* (M=3,080) la dimensión que mejor puntúa entre los adolescentes sujetos de la investigación mientras que la *Mediación Parental Restrictiva* (M=2,328) es la que ocurre con menor frecuencia entre ellos y padres.

Tabla N° 9: Estadísticos descriptivos de factores o dimensiones de mediación parental

	N	Media	Desviación	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Restrictiva-Mediación parental_TV	328	2,328	,9604	,636	,135	-,202	,268
Covisionado-Mediación parental_TV	328	3,080	,7620	-,344	,135	,336	,268
Instructiva-Mediación parental_TV	328	2,718	,9400	,105	,135	-,634	,268

Clima familiar

Entre las familias de los adolescentes sujetos de la presente investigación la relación “*En mi familia: realmente nos llevamos bien unos con otros*”(M=4,76) es la que se observa con mayor frecuencia mientras que “*En mi familia: nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros*” (M=0,80), por el contrario, es la que peor puntúa. Se podría pensar que el desfase entre estos resultados sugeriría cierta contradicción.

Tabla N° 10: *Estadísticos descriptivos de clima familiar*

	N	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis
En mi familia: nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros	328	,80	1,228	-1,186	1,325
En mi familia: hablamos abiertamente de lo que nos parece	327	4,72	1,338	-1,088	,674
En mi familia: hay un fuerte sentimiento de unión	328	4,63	1,302	-,948	,503
En mi familia: se concede mucha atención y tiempo a cada uno	324	4,23	1,296	-,805	,298
En mi familia: nos criticamos frecuentemente unos a otros	325	3,21	1,571	,064	-1,179
En mi familia: a menudo nos guardamos los sentimientos	322	3,41	1,376	-,176	-,681
En mi familia: estamos enfrentados unos a otros	326	2,48	1,452	,771	-,257
En mi familia: expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo	325	4,63	1,297	-,890	,309
En mi familia: realmente nos llevamos bien unos con otros	324	4,76	1,259	-1,097	,996
En mi familia: comentamos nuestros problemas personales	325	4,07	1,461	-,566	-,431
En mi familia: cuando hay desacuerdo, todos tratamos de suavizar las cosas	327	4,16	1,471	-,644	-,308
N válido (por lista)	276				

Factores o dimensiones del clima familiar

Los estadísticos descriptivos de los factores o dimensiones del clima familiar que nos presenta la Tabla N° 11 nos sugiere que es la *Expresividad* (M=4,398) el factor que más puntúa dentro de las familias de los encuestados y que, por el contrario, el *Conflicto* (M=3,033), es el menos frecuente en las mismas. Estos resultados son coherentes, contrario a lo observado en el caso anterior.

Tabla N° 11: Estadísticos descriptivos de factores o dimensiones de clima familiar

	N Estadístico	Media Estadístico	Desviación Estándar Estadístico	Asimetría		Curtosis	
				Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Clima Familiar- Cohesión	328	4,601	1,0542	-1,044	,135	1,205	,268
Clima Familiar- Expresividad	328	4,398	1,0513	-,872	,135	,715	,268
Clima Familiar- Conflicto	327	3,033	1,1096	,257	,135	-,409	,269
N válido (por lista)	326						

Procedimiento

Para la recogida de los datos, en una primera fase, se procedió a adecuar la escala Val-TV 0.2 de la versión española a una versión dominicana. Estas adaptaciones se han realizado sin cambiar el sentido de los valores. La escala fue revisada por expertos antes de su elaboración definitiva. Se solicitó a los expertos que, además de otros aspectos, valoraran si las definiciones de los valores eran aplicables a cada cultura.

Los participantes de las muestras de San Sebastián respondieron a los cuestionarios en la versión on-line. En las muestras dominicanas los datos se recogieron en papel y lápiz por carecer de las instalaciones informáticas que requieren este tipo de cuestionarios on-line. Posteriormente, los datos recogidos en papel se introdujeron en la versión on-line para su posterior tratamiento estadístico. La aplicación de esta escala dura entre 20 y 30 minutos.

Respecto al análisis de datos se ha utilizado el programa SPSS y se han efectuado diversos tipos de análisis descriptivos e inferenciales, principalmente la prueba de comparación de medias y pruebas paramétricas (Anova) que nos han permitido conocer no sólo las diferencias de medias sino, también, comprobar la significatividad de las mismas y el tamaño del efecto, es decir la magnitud de dichas diferencias.

Análisis estadísticos

Software estadístico.

Para los análisis estadísticos se ha utilizado el paquete SPSS en su versión 19.

Análisis descriptivos básicos.

Del conjunto de ítems utilizados en este estudio se han obtenido los estadísticos descriptivos básicos para verificar su modelo de distribución. Entre los coeficientes empleados, los de asimetría y curtosis ocupan un lugar especial pues permiten verificar si el modelo de distribución se aleja en exceso del modelo normal. No se han utilizado pruebas

de contraste de hipótesis sobre la normalidad de las distribuciones debido a que un diferencial estadísticamente significativo no supone necesariamente un sesgo importante en los coeficientes a utilizar.

Análisis Factorial de la Varianza.

Para comprobar las diferencias transculturales así como las diferencias de sexo, se ha utilizado un diseño 2 x 2 de análisis factorial de la varianza. Con estos diseños pueden identificarse diferencias estadísticamente significativas según *región*, según *sexo* y según la interacción entre ambos factores. Sin embargo, estos coeficientes de significación estadística de las diferencias muestran una visión parcial de los resultados que debe ser complementada mediante coeficientes de “tamaño del efecto”. En este caso, hemos utilizado el coeficiente η^2 , lo que nos ha permitido clarificar la cuantía y por lo tanto importancia de las diferencias encontradas.

Clasificación Automática (Cluster).

Uno de los propósitos más importantes de este estudio ha sido identificar tipologías o perfiles de consumo televisivo y valórico entre los jóvenes de diferentes culturas. Más allá de las diferencias entre culturas existe la convicción de una globalización emergente de las pautas de consumo televisivo. En esta línea, resulta de gran interés identificar la presencia de tipologías que tendrían presencia, en mayor o menor medida, en las diversas culturas utilizadas en este estudio.

La técnica de la clasificación automática o análisis cluster es puramente descriptiva o exploratoria pues no pretende testar o confirmar teorías o modelos previos sino que se constituye en un heurístico poderoso siempre en el marco de una teoría previa que pueda ayudar a interpretarlos. Por este motivo, se analizan diversas soluciones eligiendo entre ellas aquella que presenta mayor consistencia conceptual.

Para estos análisis se ha utilizado el algoritmo de clasificación en dos fases mediante el criterio bayesiano de Schwartz y utilizando como criterio de distancia “log-verosimilitud”. Estos análisis se completan con la caracterización de los conglomerados identificados realizando tabulaciones cruzadas por región y sexo y una visión integrada de estos análisis mediante análisis de correspondencias múltiples.

ANÁLISIS
DE LOS DATOS

Capítulo 6: Análisis de los Datos

Respecto al análisis de datos se ha utilizado el programa SPSS V. 19 y se han efectuado diversos tipos de análisis descriptivos e inferenciales, principalmente la prueba de comparación de medias y pruebas paramétricas (Anova) que nos han permitido conocer no sólo las diferencias de medias sino, también, comprobar la significatividad de las mismas y el tamaño del efecto, es decir la magnitud de dichas diferencias.

6.1 Estadísticos Descriptivos de las variables socio-demográficas

Estudios del padre por región. En la Tabla N° 12 se observa la semejanza de los resultados en ambas regiones pues con estudios de bachillerato encontramos valores similares (43,8% en el País Vasco y 47,6% en el Cibao) y con estudios universitarios (29,2% en el País Vasco y 30,1% en el Cibao). Se debe resaltar, no obstante, que los requisitos para ingresar a la universidad en la Región Cibao de República Dominicana son mucho menores que los del País Vasco pues en República Dominicana la educación básica y media es de muy mala calidad y, por tanto, al estudiante que ingresa a las universidades dominicanas no se le puede exigir el mismo nivel de preparación que a los del País Vasco.

Tabla N° 12: Estudios del padre por región

Estudios	Región		Total
	1 País Vasco	2 Cibao	
1 Sin estudios	8 4,5%	9 6,3%	17 5,3%
2 Primarios	40 22,5%	23 16,1%	63 19,6%
3 FP/Bachillerato	78 43,8%	68 47,6%	146 45,5%
4 Universitarios	52 29,2%	43 30,1%	95 29,6%
Total	178 100,0%	143 100,0%	321 100,0%

Tabla N° 13: Estudios de la madre por región

Estudios de la madre	Región		Total
	1 País Vasco	2 Cibao	
1 Sin estudios	4 2,2%	5 3,4%	9 2,8%
2 Primarios	48 26,8%	17 11,5	65 19,9
3 FP/Bachillerato	60 33,5%	55 37,2	115 35,2
4 Universitarios	67 37,4%	71 48,0	138 42,2
Total	179 100,0%	148 100,0	327 100,0

Los resultados van en la misma dirección que los comentados anteriormente con relación al padre, con la variedad de que los porcentajes de madres con Bachillerato (33,5% País Vasco vs 37,2% Cibao) y Universitarias (37,4% País Vasco vs 48,0%). En cuanto a los resultados de los dos primeros grupos, los Sin Estudios y Primarios se observa la misma tendencia ya comentada en el caso de los Estudios del Padre, y en lo que concierne los estudios universitarios valen las mismas observaciones que las hechas más arriba. Es decir, al estudiante que ingresa a las universidades dominicanas no se le exige el mismo nivel de preparación que a los del País Vasco ya que la calidad de los niveles educativos previos es baja.

Situación actual de empleo del padre por región

Tabla N° 14: Situación actual de empleo del padre por región

		Región		Total
		1 País	2 Cibao	
Situación actual del Padre	1 Domésticas	2 1,1%	1 ,7%	3 1,0%
	2 T. Completo	136 76,8%	82 61,2%	218 70,1%
	3 T. Parcial	12 6,8%	27 20,1%	39 12,5%
	4 Pluriempleado	18 10,2%	6 4,5%	24 7,7%
	5 Desempleado	5 2,8%	11 8,2%	16 5,1%
	6 Jubilado/Pensionist	4 2,3%	7 5,2%	1 3,5%
Total	177 100,0%	134 100,0%	311 100,0%	

Los resultados obtenidos muestran que al realizar la pasación del cuestionario los padres del País Vasco tenían un porcentaje de trabajo a tiempo completo (76,8% vs 61,2%), y un pluriempleo (10,2% vs 4,5%) considerablemente mayor que los del Cibao; también muestra esta tabla que los padres con trabajo a tiempo parcial (6,8% vs 20,1%) y los desempleados (2,8% vs 8,2%) del País Vasco eran menos de la mitad cuando se les compara con los padres de los encuestados en el Cibao, lo que se explicaría por el nivel de desarrollo económico mayor de España que el de la República Dominicana.

Situación Actual de Ocupación de la Madre por Región

Las madres del País Vasco, en el momento de cumplimentar el cuestionario, tenían un porcentaje de trabajo a tiempo completo (51,7% vs 34,5%), y un pluriempleo (10,0% vs 2,1%) considerablemente mayor que los del Cibao lo que va en la misma dirección que en el caso de los padres, analizados más arriba; también muestra esta tabla que las madres con

trabajo a tiempo parcial (14,4% vs 12,0%) y por tanto hay mayor número de madres que trabajan a tiempo parcial en el País Vasco cuando se les compara con la madres de los sujetos de estudio del Cibao. En cuanto a las desempleadas (2,8% vs 6,3%) del País Vasco, éstas siguen siendo menos de la mitad cuando se les compara con las madres de los encuestados en el Cibao, es decir, muestra una tendencia similar al caso de los padres más arriba considerado.

Tabla N° 15: *Situación actual de la Madre por Región*

	Región		Total	
	1 País Vasco	2 Cibao		
Situación actual de la Madre por región	1 Domésticas	33	64	97
		18,3%	45,1%	30,1%
	2 T. Completo	93	49	142
		51,7%	34,5%	44,1%
	3 T. Parcial	26	17	43
		14,4%	12,0%	13,4%
	4 Pluriempleado	18	3	21
		10,0%	2,1%	6,5%
	5 Desempleado	5	9	14
		2,8%	6,3%	4,3%
6 Jubilado/Pensionista	5	0	5	
	2,8%	,0%	1,6%	
Total	180	142	322	
	100,0%	100,0%	100,0%	

6.2 Tipologías de Unidad Familiar

Las tipologías de composición de la Unidad Familiar consideradas son las siguientes:

1. Padre-Madre y hermanos
2. Padre-Madre sin hermanos
3. Madre con hermanos
4. Madre sin hermanos
5. Padre con hermanos
6. Padre sin hermanos
7. Madre con pareja y hermanos
8. Madre con pareja y sin hermanos
9. Madre o Padre y otros parientes, con o sin hermanos
10. Otros parientes sin madre ni padre, con o sin hermanos (no el resto)
11. Hermanos sin padre ni madre ni otros parientes
12. Reconstituidas de padre o madre

Tabla Nº 16: *Tipologías de unidad familiar por región*

Tipologías de unidad familiar	Tipofam	Region		Total
		1 País Vasco	2 Cibao	
	1 Padre, madre y hermanos	103a	51b	154
		58.2%	38.3%	49.7%
	2 Padre, madre, sin hermanos	40a	11b	51
		22.6%	8.3%	16.5%
	3 Monoparental, madre con	7a	13b	20
		4.0%	9.8%	6.5%
	4 Monoparental , madre sin	12a	19b	31
		6.8%	14.3%	10.0%
	5 Monoparental, padre con	1a	0a	1
		.6%	.0%	.3%
	6 Monoparental, padre sin	2a	1a	3
		1.1%	.8%	1.0%
9 Madre o padre	8a	19b	27	
	4.5%	14.3%	8.7%	
10 Otros parientes sin madre	0a	9b	9	
	.0%	6.8%	2.9%	
11 Hermanos sin padre ni	1a	1a	2	
	.6%	.8%	.6%	
12 Reconstituidas de padre o	3a	9b	12	
	1.7%	6.8%	3.9%	
Total	177	133	310	
	100,0%	100,0%	100,0%	

Tipologías de unidad familiar por región

Tanto en el País Vasco (58,2%) como en el Cibao (38,3%) la tipología más frecuente encontrada entre los encuestados está conformada por *Padre, Madre y Hermanos*. El segundo caso más frecuente difiere entre las regiones pues mientras en el País Vasco la segunda tipología más frecuente está conformada por *Padre, madre sin hermano* con un 22,6%, en el Cibao esta situación se da en las tipología *Monoparental Madre sin hermanos* y *Madre, Padre y otros parientes* con una frecuencia de 14,3% en ambos casos.

El tercer y cuarto tipo de familia más frecuente en el País Vasco es la familia *Monoparental Madre sin hermanos* (6,8%) seguido de *Madre, Padre y otros parientes* (4,5%). En cuanto a Cibao, el tercer caso y cuarto caso se da en las tipologías *Monoparental madre con hermanos* (9,8%) y *Padre, madre sin hermanos* (8,3%).

El quinto caso más frecuente se da en la tipología *Reconstituidas con padre o madre*, con (1,7%) en el País Vasco y (6,8%) en el Cibao, frecuencia que en esta región también se da en la tipología *Otros parientes sin madre ni padre*.

A continuación presentamos los casos de Permanencia, Géneros Televisivos, Valores, Mediación Parental y Clima Familiar en los que nos planteamos dos objetivos, uno (a) y el otro (b). Los objetivos (b) se refieren a la correlación de los diferentes casos con los valores, tema que se desarrolla en el epígrafe 6.8.

PERMANENCIA

Objetivo 1(a): Diferencias y semejanzas según sexo y contexto cultural en el número de horas que los sujetos ven la TV los días laborales y los fines de semana

Objetivo 1(b): Correlacionar la permanencia frente al televisor con los valores de los sujetos de estudio

6.3 Estadísticos Descriptivos de las Variables Relativas a Permanencia Frente al Televisor- Horas TV/día laborable y Horas TV/fin de semana.

Este indicador hace referencia al número de horas diarias que los/as adolescentes ven la televisión tanto entre semana como los fines de semana. El indicador consta de dos ítems, siendo el primero el que mide la suma de horas de visionado entre semana y el segundo las horas que ven la TV el fin de semana. En este caso no procede la ipsativación o baremación por norma individual ya que la respuesta tendría un valor absoluto u objetivo pues indica el número de horas de permanencia en el visionado de la televisión.

Tabla N° 17: *Horas de permanencia frente al televisor en días laborales y fines de semana*

		Horas TV/día laborables	Horas TV fin semana	N válido (según lista)
N	Estadístico	310	320	305
Mínimo	Estadístico	0	0	
Máximo	Estadístico	7	8	
Media	Estadístico	2,41	2,88	
Desv. Típ.	Estadístico	1,616	1,732	
Asimetría	Estadístico	,709	,359	
	Error típico	,138	,136	
Curtosis	Estadístico	-,060	-,455	
	Error típico	,276	,272	

En la Tabla N° 17 se observa que los valores medios del número de horas al día de permanencia frente al televisor los días laborales y los fines de semana son, respectivamente, 2,41 y 2,88, lo que nos indica que los sujetos permanecen frente al televisor ligeramente más al día en los fines de semana que en los días laborales.

6.3.1 Estadísticos Descriptivos de Permanencia por Región y Género

Tabla N° 18: Horas de permanencia y número de sujetos frente a la TV en días laborales y días de fin de semana por región y por género

	Región	Género	Media	Desviación	N
Horas TV/día laborables	1 País Vasco	1 Hombre	2,50	1,555	98
		2 Mujer	2,32	1,490	79
		Total	2,42	1,525	177
	2 Cibao	1 Hombre	2,00	1,458	33
		2 Mujer	2,44	1,754	93
		Total	2,33	1,687	126
	Total	1 Hombre	2,37	1,541	131
		2 Mujer	2,38	1,634	172
		Total	2,38	1,592	303
	Horas TV fin semana	1 País Vasco	1 Hombre	2,84	1,518
2 Mujer			2,89	1,527	79
Total			2,86	1,518	177
2 Cibao		1 Hombre	3,09	2,067	33
		2 Mujer	2,70	1,921	93
		Total	2,80	1,960	126
Total		1 Hombre	2,90	1,668	131
		2 Mujer	2,78	1,749	172
		Total	2,83	1,713	303

Presentamos los estadísticos descriptivos de las mismas variables, Horas TV/día laborables y Horas TV/ fin semana por región y por género (Ver Tabla N° 19).

Se constata que el mayor número de horas de televisión por día entre los encuestados ocurre los fines de semana entre los hombres del Cibao, con una media de 3,09 horas/día mientras que el menor número se da los días laborables entre las mujeres del País Vasco con una media de 2,32 horas/día.

No obstante el mayor número de televidentes se halla en el País Vasco, con una media en horas/día de 2,42 y 2,86, para los días laborables y los días de fin de semana, mientras que en el Cibao esa media es de 2,33 y 2,80, para los días laborables y días de fin de semana. Tabla N° 19: Prueba de los efectos inter-sujetos de HorasTV/día laborable y HorasTV/fin de semana por Región, Género y Región por Género.

Origen	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	1	Media cuadrática	F	Sig.
Region	Horas TV/día laborables	2,207	1	2,207	70	,52
	Horas TV fin semana	,070	1	,070	024	,877
Genero	Horas TV/día laborables	1,036	1	1,036	,408	,523
	Horas TV fin semana	1,837	1	1,837	,623	,431
Region *	Horas TV/día laborables	6,100	1	6,100	2,404	,122
Genero	Horas TV fin semana	3,047	1	3,047	1,033	,310

a. R cuadrado = ,009 (R cuadrado corregida = -,001)
R cuadrado = ,005 (R cuadrado corregida = -,005)

Al realizar la prueba de los efectos inter-sujetos de las variables (Horas de TV/ día laborables) y (Horas de TV/fin de semana) por REGIÓN (F=,870, p=,352 y F=,024, p=,877, respectivamente), GÉNERO (F=,408, p=,523 y F=,623, p=,431, respectivamente) y REGIÓN POR GÉNERO (F=2,404, p=,122 y F=1,033, p=,310, respectivamente) observamos que *no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de ellas.*

6.3.2 Correlación entre Permanencia y Valores

A continuación presentamos la correlación entre Permanencia y Valores:

Tabla N° 20: Correlación entre Valores y Permanencia

		Horas TV/día laborable	Horas TV/fin semana
Autotrascendencia	Pearson Correlation	-.014	.067
Baremo Indiv	Sig. (2-tailed)	.808	.250
	N	286	296
Conservadurismo	Pearson Correlation	.009	-.040
Baremo Indiv	Sig. (2-tailed)	.882	.493
	N	283	293
Apertura al cambio	Pearson Correlation	-.004	-.047
	Sig. (2-tailed)	.951	.416
Baremo Indiv	N	286	296

Como se puede observar en la Tabla N° 45, entre Permanencia y Valores no existe correlación estadísticamente significativa ($p < 0,05$) en ninguno de los casos de los casos considerados.

GÉNEROS TELEVISIVOS

Objetivo 2(a): Diferencias y semejanzas según sexo y contexto cultural en las preferencias de géneros televisivos.

Objetivo 2(b): Correlacionar las preferencias de géneros televisivos con los valores de los encuestados.

6.4 Estadísticos Descriptivos de las Variables Relativas a Géneros Televisivos

En esta pregunta se interroga por las preferencias de los diversos géneros televisivos, ofreciendo la posibilidad de valorar 14 géneros diferentes. Como en otras preguntas anteriores el propósito es identificar comparativamente los géneros más y menos preferidos por cada sujeto. Por lo tanto se impone la baremación de las puntuaciones brutas por norma individual.

Realizado el Análisis de Varianza (ANOVA) en un diseño de sexo por región encontramos los siguientes resultados que se muestran en la Tabla N° 21, en la cual se observa que los siguientes programas presentan resultados estadísticamente significativos: Series, Informativos, Talk show y Humor, Deportes, Documentales, Telenovelas y Musicales con $p=0,000$; Medianoche y Chismes con $p=0,001$; Realty Show con $p=0,025$ y Dibujos animados con $p=0,045$.

Tabla N° 21 Diferencias por región y sexo en cada uno de los géneros televisivos

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	eta ² parcial
S e x o y R e g i ó n	Series (El internado, Protegidos,...)	15,940	1	15,940	24,896	,000	,081
	Informativos	11,842	1	11,842	16,729	,000	,056
	Talk show (El diario,...)	9,205	1	9,205	17,827	,000	,060
	Medianoche (Buena Fuente,...)	9,689	1	9,689	11,369	,001	,039
	Humor (Escenas de matrimonio, El	10,045	1	10,045	14,749	,000	,050
	Dibujos Animados (Los Simpsons, Padre de	3,599	1	3,599	4,066	,045	,014
	Películas	,053	1	,053	,078	,780	,000
	Deportes	53,010	1	53,010	59,950	,000	,176
	Reality Show (Gran Hermano, Mujeres y	3,686	1	3,686	5,097	,025	,018
	Documentales (National Geographic,	10,437	1	10,437	13,735	,000	,047
	Concursos (Pasapalabra, Password,...)	1,065	1	1,065	1,812	,179	,006
	Chismes (Sálvame, La Noria)	6,842	1	6,842	10,643	,001	,036
	Telenovelas (Amar en tiempos revueltos, Valientes,...)	13,302	1	13,302	19,562	,000	,065
	Musicales (Fama, Operación Triunfo,...)	32,042	1	32,042	40,994	,000	,127

A continuación vamos a presentar las gráficas obtenidas –debidamente comentadas- a partir de las tablas de repuestas de los cuestionarios realizados, tanto en el País Vasco como en el Cibao, sobre las preferencias de los sujetos del estudio en relación a los diferentes tipos de programación televisiva por sexo. En total presentamos siete gráficos que abarcan las siguientes categorías: Series; Informativos; Talk Show; Humor; Deportes; Telenovelas y Musicales.

Estos gráficos corresponden a los 7 géneros televisivos que en la tabla anterior nos han dado una significatividad <0.05 (Sig.) y además con un tamaño del efecto (η^2 parcial) >0.05 .

Series (El internado, Protegidos,...)

Informativos

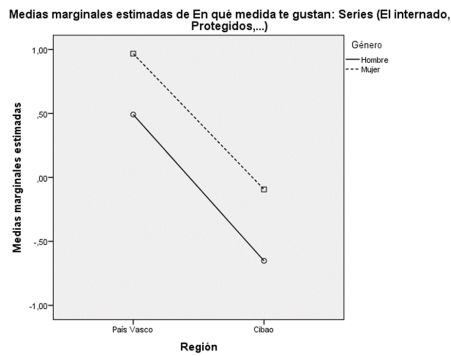


Gráfico N° 1

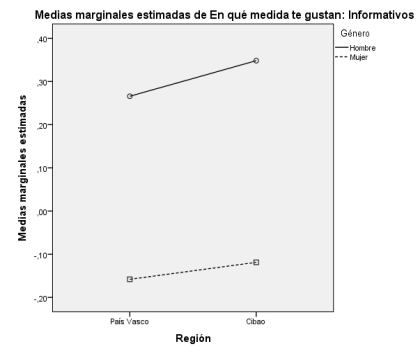


Gráfico N° 2

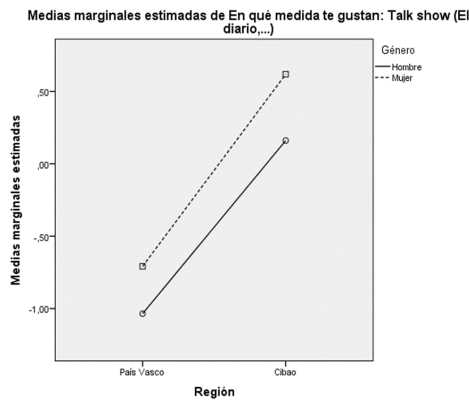
El gráfico N° 1 nos muestra que las Series son preferidas por las mujeres cuando se les compara con los hombres en ambas regiones y que las que mayor preferencia exhiben son las del País Vasco. En el caso de los hombres, que están por debajo de las mujeres en preferencia por las Series, también ocurre que los que tienen mayor preferencia por las mismas son los del País Vasco, cuando se les compara con los del Cibao.

En cuanto al gráfico N° 2, se observa que las medias marginales indican que los hombres tienen preferencias positivas por los Informativos mientras que las mujeres las tienen negativas en ambas regiones. De los hombres los que más gustan de estos programas son los del Cibao cuando se les compara con los del País Vasco, y que las mujeres de esta misma región las que menos gustan de los mismos cuando se les compara con las mujeres de la Región Cibao.

Talk show (El diario,...)

Gráfico N° 3

Los Talks show son mayormente preferidos por los hombres y mujeres del Cibao cuando



Humor (Escenas de matrimonio, El hormiguero,...)

hormiguero,...)

Medias marginales estimadas de En qué medida te gustan: Humor (Escenas de matrimonio, El hormiguero,...)

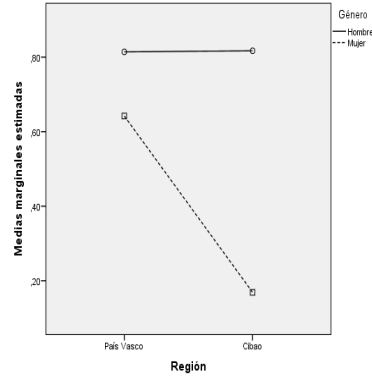


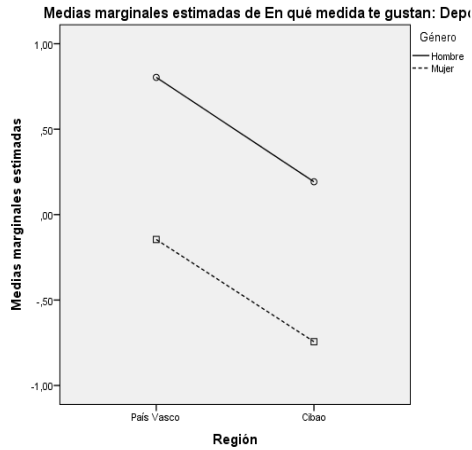
Gráfico N° 4

se les compara con los del País Vasco. Pero lo más digno de destacar es que los adolescentes del País Vasco, tanto hombres como mujeres, tienen una preferencia negativa por este tipo de programación. Se podría inferir, quizás, que la razón estriba en la diferencia cultural entre ambas regiones.

Los hombres –por igual- de ambas regiones muestran la mayor preferencia por los programas de Humor, en todo el grupo de encuestados, cuando se les compara con las mujeres. Las mujeres del País Vasco muestran bastante preferencia por los mismos mientras que las del Cibao muestran una preferencia muy baja por el humor televisivo.

En qué medida te gustan: Deportes

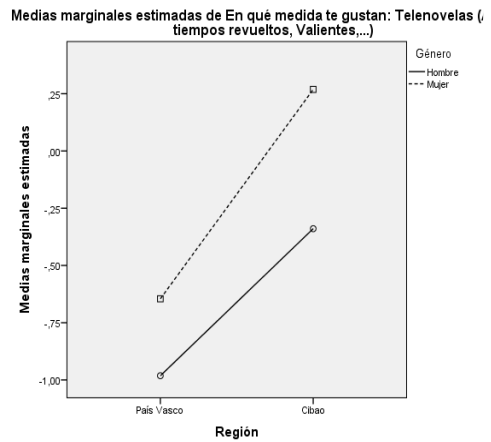
Gráfico N°5



En lo que se refiere al género Deportes observamos con claridad que los hombres muestran una preferencia mucho mayor que las mujeres. Esta diferencia no solamente es estadísticamente significativa sino de un tamaño muy importante ($\eta^2 = .176$). En definitiva, la preferencia por este tipo de programas es marcadamente masculina. Sin embargo, el Gráfico 7 muestra también otras diferencias importantes pero menores. Así, aparecen también diferencias estadísticamente significativas e importantes ($\eta^2 = .081$) por región. En el Gráfico se aprecia con claridad que la región de País Vasco muestra una preferencia mayor que la región de Cibao por el género Deportes. Comparativamente estas diferencias son mucho menores que las encontradas entre hombres y mujeres. Sin embargo, el tamaño del efecto encontrado para la variable región es también importante.

En qué medida te gustan:
Telenovelas (Amar en tiempos revueltos,
Valientes,...)

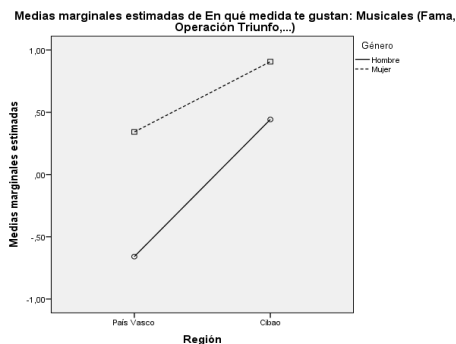
Gráfico N° 6



En cuanto a las Telenovelas, se observa que este tipo de programa es preferido por las mujeres cuando se les compara con los hombres en ambas regiones. O sea que la preferencia por este tipo de programas es más bien femenina, aunque también se observa que en el Cibao este tipo de programación es más preferido que en el País Vasco, tanto por hombres como por mujeres.

En qué medida te gustan: Musicales (Fama, Operación Triunfo,...)

Gráfico N° 7



Los Musicales, son mayormente preferidos por las mujeres cuando se les compara con los hombres en ambas regiones, siendo las mujeres del Cibao las que mayormente los prefieren cuando se les compara con las del País Vasco. O sea que la preferencia por este tipo de programas es marcadamente femenina bien aceptadas en el País Vasco son bastantes rechazadas por las encuestadas. Los hombres de ambas regiones las rechazan -totalmente en el País Vasco y bastante en el Cibao-. La Tabla N° 21 nos indica que en los Musicales hay diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres y los hombres de un valor relativamente alto ($\eta^2=0,127$).

6.4.1 Resumen de los Resultados Obtenidos en los Gráficos de Preferencias

Vemos así que a los hombres del País Vasco les gustan mucho los programas de Humor y Deportes, bastante las Series, poco los Informativos y los Reality Show y nada los Talk Show, Telenovelas y Musicales, mientras que a las mujeres de esta región les gustan mucho las Series, bastante los programas de Humor, poco Medianoche y Musicales y nada, Informativos, Talks Show, Medianoche, Deportes, Realty Show y Telenovelas.

A los hombres del Cibao les gustan mucho los programas de Humor, bastante los Reality Show, poco los Informativos, Talk Show, Deportes, Realty Show y Musicales y nada Series, Medianoche y Telenovelas, mientras que a las mujeres de esta región les gustan bastante los Talk Show, poco las Telenovelas, y nada las Series, Informativos, Medianoche, Humor y Deportes.

Tabla N° 22: Resumen de los resultados obtenidos en las gráficos de Preferencias

Tipo de Programa	REGIONES															
	País Vasco								Cibao							
	Nada		Poco		Bastante		Mucho		Nada		Poco		Bastante		Mucho	
	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H	V	H
Series					*			*	*	*						
Informativos		*	*							*	*					
Talks Show	*	*								*			*			
Medianoche		*		*					*	*						
Humor						*	*			*					*	
Deportes		*					*			*	*					
Realty Show		*	*								*		*			
Telenovelas	*	*							*			*				
Musicales	*			*							*			*		

6.4.2 Tipologías de Preferencias de Géneros Televisivos

A continuación se identificarán posibles perfiles o tipologías de preferencias de género televisivo mediante la técnica de clasificación automática o análisis cluster. Esto permitirá analizar las preferencias de cada sujeto de manera “transgenérica”. En efecto, el análisis género a género no permite hacerse una idea global de las preferencias de cada sujeto, de la combinación concreta o perfil televisivo de cada sujeto. Una vez identificados y caracterizados estos perfiles se podrá comprobar su mayor o menor presencia en cada región y sexo.

En primer lugar es preciso aclarar que se siguen utilizando para este análisis las puntuaciones baremadas según norma individual. Sin embargo, ahora se realiza una transformación adicional al tipificarlas para que todas las variables tomen media 0 (mejora de la comparabilidad de las tipologías) y desviación típica igual a 1 (mismo peso de cada variable en la conformación de las tipologías).

Se ha encontrado como óptima una solución de cinco perfiles o tipologías cuyos tamaños son los que indica la tabla. Por su parte, los gráficos que recogen los valores t de Student utilizando la corrección de Bonferroni, tienen una función puramente descriptiva, que nos informa de en qué variables cada uno de los clústers posee valores más extremos. Se procede, a continuación, a interpretar los diferentes perfiles de preferencias de género encontrados.

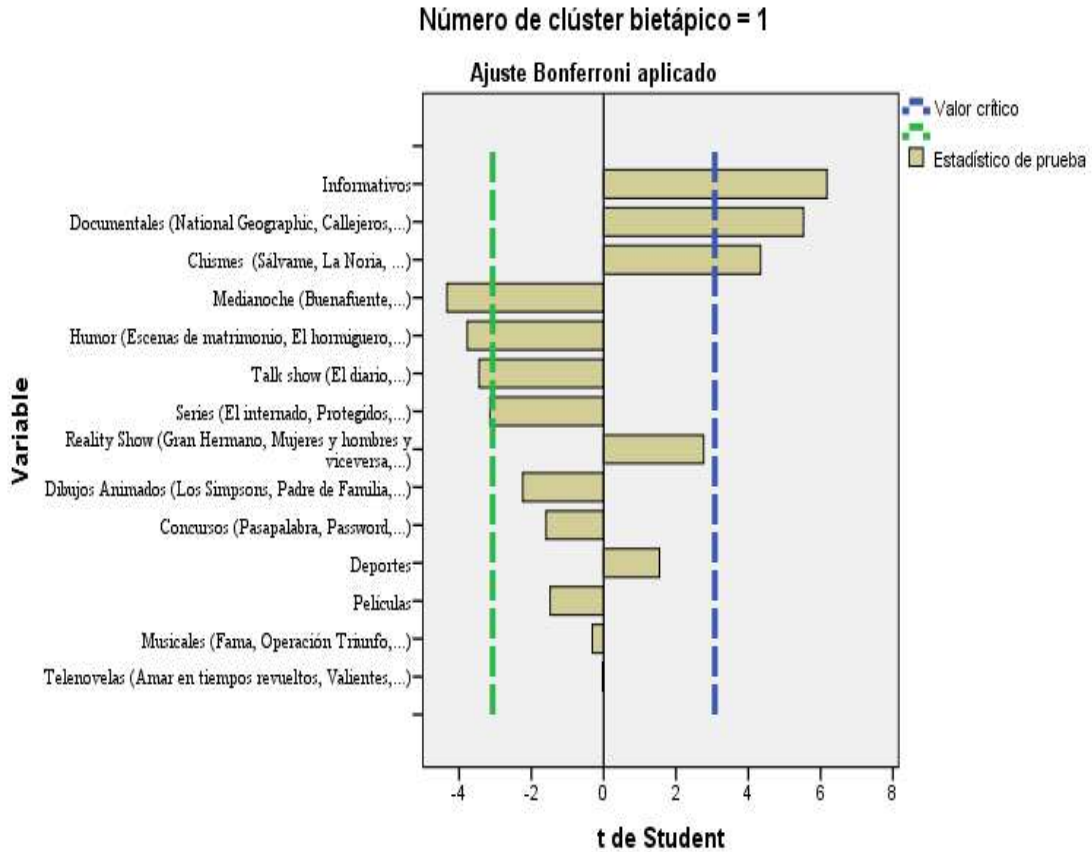
Distribución de clúster

Tabla N° 23: Distribución de clúster

	N	% de combinado	% del total
1	47	16,4%	14,2%
2	70	24,4%	21,1%
3	61	21,3%	18,4%
4	32	11,1%	9,6%
Clúster 5	77	26,8%	23,2%
Combinado	287	100,0%	86,4%
Casos excluidos	45		13,6%
Total	332		100,0%

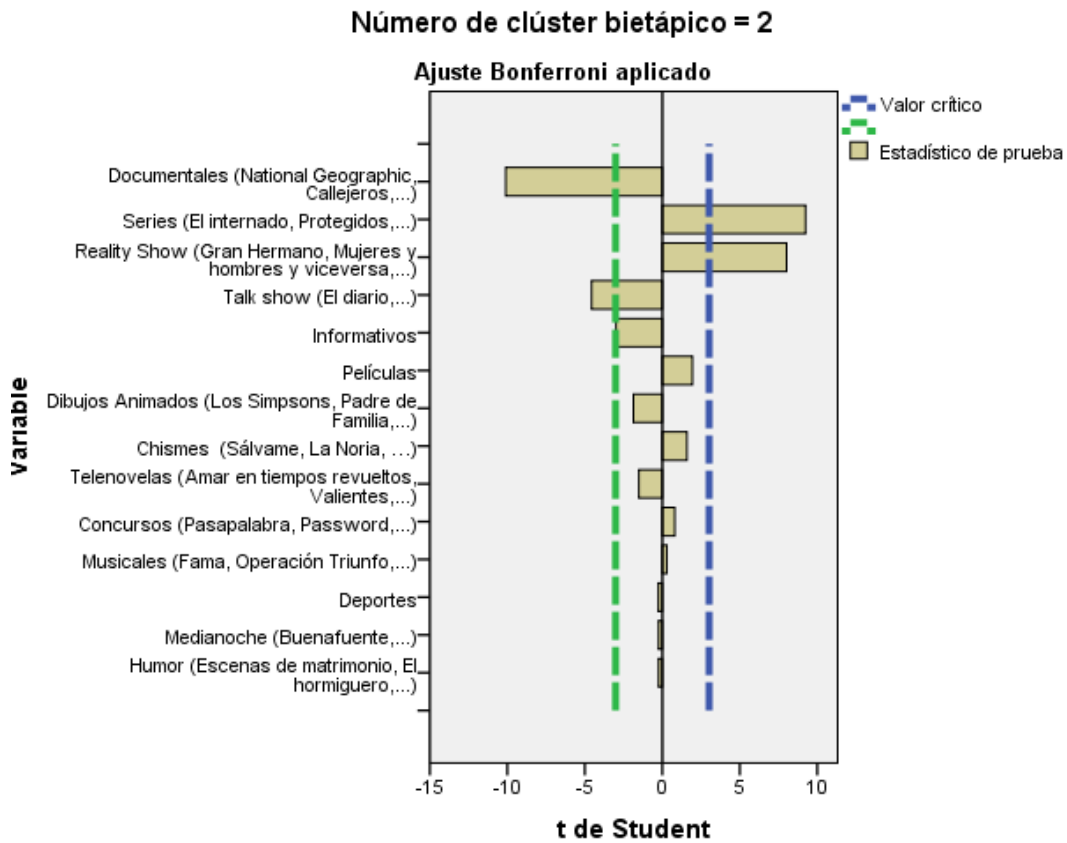
Las figuras siguientes, detallan las preferencias detectadas en cada tipología.

Gráfico N° 8: Tipología 1 de *preferencias de género. Información*



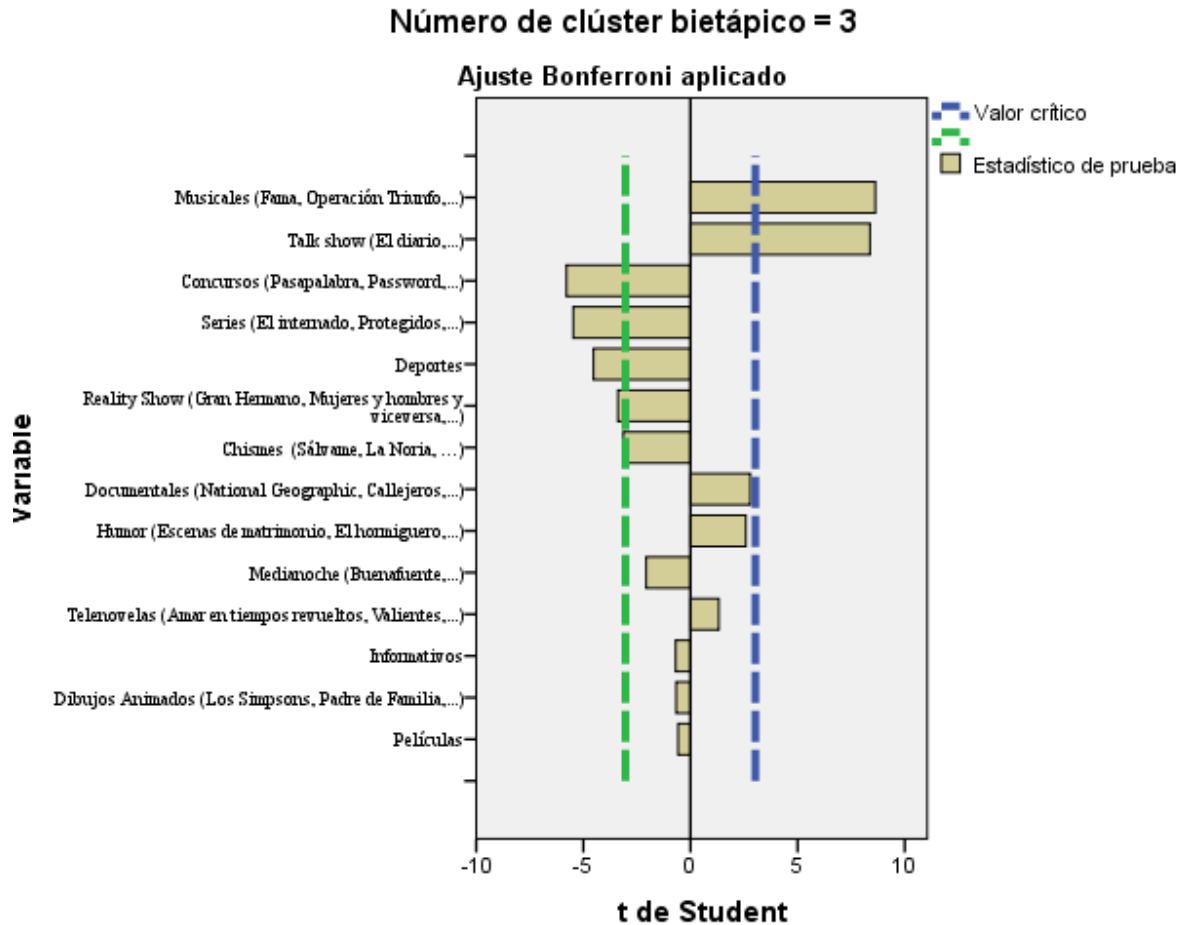
El perfil 1, formado por 47 sujetos, muestra un marcado carácter cultural, pues son los informativos y documentales los de mayor índice de preferencia. Sin embargo, también muestran una preferencia algo menor por los chismes, siendo este un resultado aparentemente contradictorio. Por este motivo, quizá sea más apropiado denominar a este perfil como Información.

Gráfico N° 9 Tipología 2 de *preferencias de género: Series y Reality Show*



En el Conglomerado 2, formado por 70 sujetos, se destaca, también, una orientación cultural, pues son las series y reality show los de mayor índice de preferencia. Por el contrario, en el gráfico se observa que el grupo no muestra ninguna preferencia por los documentales, talks shows ni los informativos. Por este motivo, quizá sea apropiado denominar a este conglomerado como *Series y Reality Show*.

Gráfico N° 10: Tipología 3 de preferencias de género: Musicales y Talk Shows



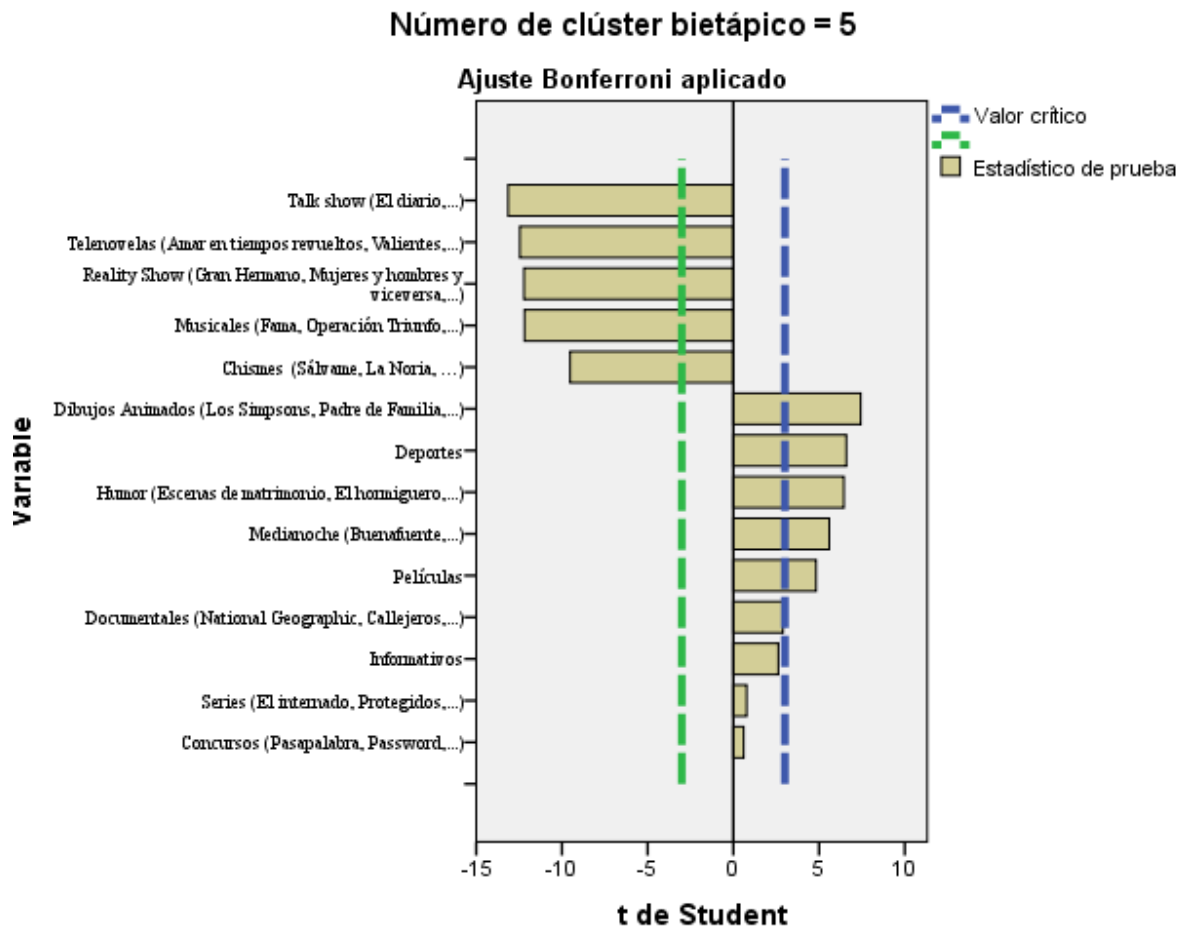
El Conglomerado 3 formado por 61 sujetos, muestra que este grupo tiene tendencia hacia el entretenimiento con cierta orientación cultural, pues son los musicales y los talks shows los de mayor índice de preferencia. Por el contrario, se observa que no hay ninguna preferencia por los concursos, series, deportes reality show ni chismes. Por este motivo, quizá convenga etiquetar a este perfil como *Musicales y talks shows*.

Gráfico N° 11: Tipología 4 de *Preferencias de Género: Telenovelas y Talk show*



En el Conglomerado 4 formado por 32 sujetos, se observa un grupo con orientación hacia actividades de la vida social del común de la gente, pues son las telenovelas, los talks shows -y en menor medida los concursos-, los de mayor índice de preferencia. Por el contrario el grupo no presenta ninguna preferencia por los informativos, humor, películas, dibujos animados ni medianoche. Concluimos, entonces, que quizá lo más apropiado sea denominar a este perfil *Telenovelas y talks shows*.

Gráfico N° 12: Tipología 5 de *Preferencias de Género: Dibujos Animados, Deportes y Humor*



El Conglomerado 5 formado por 77 sujetos, muestra un perfil orientado hacia el simple entretenimiento y el humor, pues son los dibujos animados y los deportes y el humor los de mayor índice de preferencia. Se observa, no obstante, algo de preferencia, aunque menor, por programas de medianoche y películas que también se orientan hacia el entretenimiento. El gráfico destaca, también, que el conglomerado no muestra ninguna preferencia por los talk show, las telenovelas, los reaty show, los musicales ni los chismes. Por estos motivos, quizá lo más apropiado sea denominar a este perfil como *Dibujos animados, Deportes y Humor*.

Distribución de las tipologías de preferencias de Géneros Televisivos por región y sexo.

En la Tabla N° 24 podemos observar que el Cluster 5 es marcadamente masculino mientras que, por el contrario los Cluster 4, 2 y 3 serían femeninos. Estas diferencias son estadísticamente significativas (Chi-cuadrado=92,37; $p < .001$) e importantes (V de Cramer=.569)

6.4.3 Clusters por Género Televisivo y Sexo

Tabla N° 24: Clusters por género televisivo y sexo

		Género			
		1 Hombre	2 Mujer	Total	
Clusters por género televisivo	1 Información	Recuento	26	20	46
		% dentro de Género	20,8%	12,5%	16,1%
	2 Series y Reality	Recuento	17	53	70
		% dentro de Género	13,6%	33,1%	24,6%
	3 Musicales	Recuento	15	45	60
		% dentro de Género	12,0%	28,1%	21,1%
	4 Telenovelas	Recuento	2	30	32
		% dentro de Género	1,6%	18,8%	11,2%
	5 Deportes y humor	Recuento	65	12	77
		% dentro de Género	52,0%	7,5%	27,0%
Total		Recuento	125	160	285
		% dentro de Género	100,0%	100,0%	100,0%

La Tabla N° 24 nos informa acerca de los porcentajes de cada uno de los 5 clústeres que hemos obtenido anteriormente. En ella se observa que los hombres tienen mayor preferencia por los *Deportes y Humor* (52,0%) y en segundo lugar por los *Informativos* (20,8%). Las mujeres, por su parte, prefieren las *Series y Realities* (33,1%), en un porcentaje mayor que el doble con respecto a los hombres.

Tabla N° 25: Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	92,37 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	101,10	4	,000
Asociación lineal por lineal	18,824	1	,000
N de casos válidos	285		

a.0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 14,04.

Tabla N° 26: Medidas simétricas

		Valor	Sig. aprox.
Nominal por Nominal	Phi	,569	,000
	V de Cramer	,569	,000
	Coefficiente de contingencia	,495	,000
N de casos válidos		285	

6.4.4 Clusters por Género Televisivo y Región

Tabla N° 27: Distribución de tipologías por género televisivo y región

		Región		Total	
		1 País Vasco	6 Cibao		
Clusters por género televisivo	1 información	Recuento	27	20	47
		% dentro de Región	15,6%	17,5%	16,4%
	2 Series y Realitys	Recuento	64	6	70
		% dentro de Región	37,0%	5,3%	24,4%
	3 Musicales	Recuento	7	54	61
		% dentro de	4,0%	47,4%	21,3%

		Región		
	Recuento	3	29	32
4 Telenovelas	% dentro de Región	1,7%	25,4%	11,1%
	Recuento	72	5	77
5 Deportes y humor	% dentro de Región	41,6%	4,4%	26,8%
	Recuento	173	114	287
Total	% dentro de Región	100,0%	100,0%	100,0%

En la Tabla N° 27 se observa que el primer conglomerado (*Información*) tiene representación en el País Vasco y Cibao (más moderada en este último caso). El conglomerado (*Series y Realtys*) tiene sobrerrepresentación en el País Vasco y baja representación en Cibao. El tercer conglomerado (*Musicales*) presenta una ligera representación en el País Vasco y una sobrerrepresentación de Cibao. El cuarto conglomerado (*Telenovelas*) tiene muy baja representación en el País Vasco y una representación moderada en Cibao y, finalmente, el quinto conglomerado (*Deportes y Humor*) tiene una sobrerrepresentación en el País Vasco y una ligera representación en Cibao.

Tabla N° 28: Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	159,342 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	180,192	4	,000
Asociación lineal por lineal	1,729	1	,189

N de casos válidos

287

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 12,71.

Tabla N° 29: Medidas simétricas

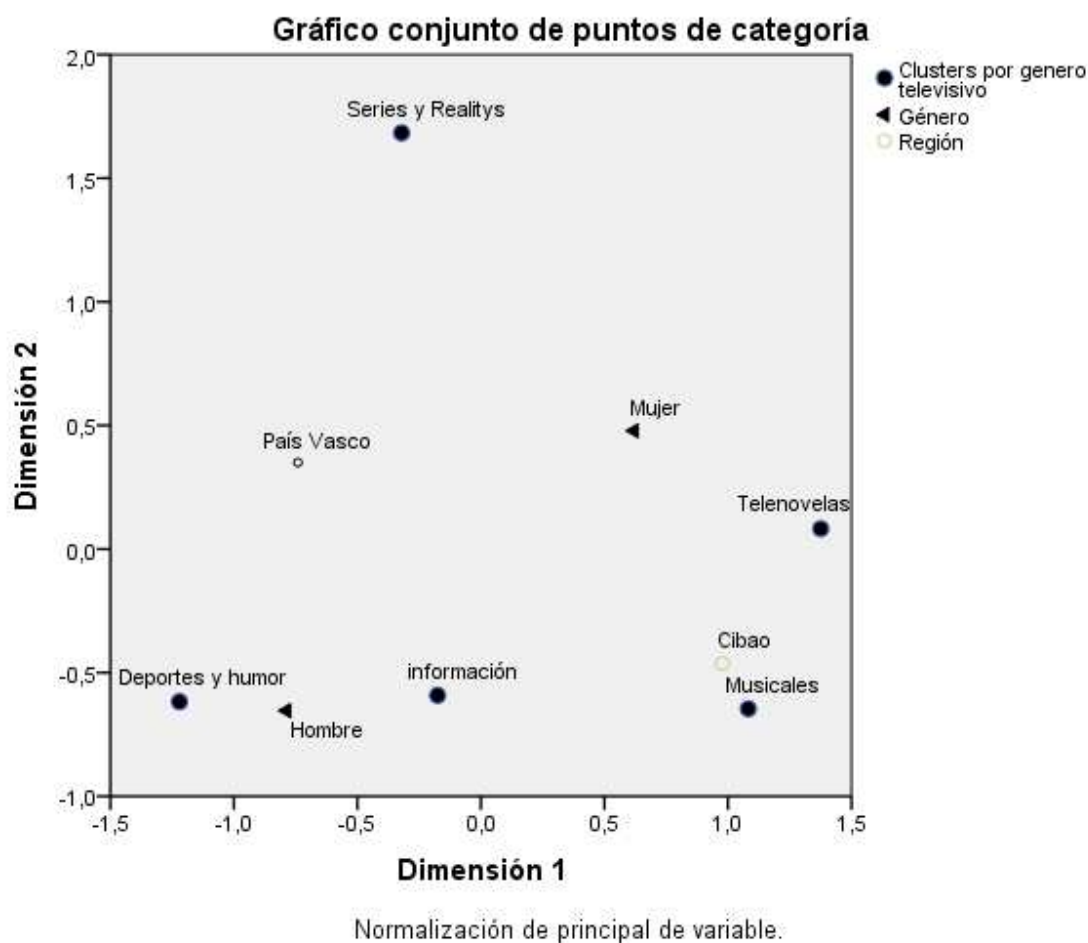
		Valor	Sig. aprox.
Nominal por Nominal	Phi	,745	,000
	V de Cramer	,745	,000
	Coefficiente de contingencia	,597	,000
N de casos válidos		287	

6.4.5 Síntesis multivariada de las tendencias de relación entre Preferencias de Géneros televisivos, región y sexo (correspondencias múltiples)

Estas distribuciones cruzadas marcan tendencias muy definidas en las preferencias de géneros televisivos en relación a las variables de región y sexo. El procedimiento de correspondencias múltiples, si bien puramente descriptivo y exploratorio, expresa de manera eficiente estas asociaciones a través de la ubicación de las categorías de las variables en el plano. Las variables que se incluyen en este análisis son: a) tipologías de preferencias de género; b) región y c) sexo.

En el Gráfico N°13, se pueden observar los resultados que sintetizan de manera clara cómo se distribuyen las preferencias entre géneros televisivos, regiones y sexos.

Gráfico N° 13: Plano del análisis de correspondencias múltiples (HOMALS) de *preferencias de género* por región y sexo



La cercanía entre las categorías de dos variables distintas implica conjunción o asociación positiva mientras la lejanía entre dichas categorías implicaría oposición o asociación negativa. De esta manera, se observa que los perfiles denominados *Deportes y humor* e *Información* estarían fuertemente asociados a los hombres y al País Vasco, los perfiles *Musicales* y *Telenovelas* estarían fuertemente asociados a Cibao y a las mujeres y los perfiles *Series y Realitys*, finalmente, estarían asociados, aunque no tan fuertemente al País Vasco y a las mujeres.

6.4.6 Correlación entre Géneros Televisivos y Valores.

A continuación presentamos la correlación entre Géneros Televisivos y Valores:

Tabla N° 30: Correlación entre Géneros Televisivos y Valores

		Series	Informativos	Talk show	Humor	Deportes	Tele novelas	Musicales
Autotrascendencia	Pearson Correlation	-.074	-.066	.263**	-.042	-.109	.118*	.252**
	Sig. (2-tailed)	.205	.259	.000	.470	.060	.042	.000
	N	298	296	298	293	295	296	293
Conservadurismo	Pearson Correlation	-.173**	-.053	.337**	-.122*	-.081	.152**	.233**
	Sig. (2-tailed)	.003	.367	.000	.038	.168	.009	.000
	N	295	293	295	290	292	293	290
Apertura al cambio	Pearson Correlation	-.018	-.008	.062	.000	-.051	-.032	.040
	Sig. (2-tailed)	.754	.893	.288	.998	.380	.580	.500
	N	298	296	298	293	295	296	293

En el caso presente se observan correlaciones con significación y valor positivo de la r de Pearson en los casos Auto-trascendencia con Talk show (.263) y Musicales (.252) así como en Conservadurismo con Talk show (.337), Telenovelas (.152) y Musicales (.233), lo que significa que a mayor valor de Auto-trascendencia y Conservadurismo mayores preferencias de los encuestados por estos géneros mientras que en los casos Conservadurismo con Series (-.173) y Humor (-.122,) por ser los valores de la r de Pearson negativos, a mayor Conservadurismo menores preferencias tienen los encuestados por estos dos géneros televisivos, aunque vale señalar que r no es muy alto en ninguno de los casos. El valor Apertura al cambio, por su parte, no correlaciona con ninguno de los géneros televisivos. Subrayamos, finalmente, que cuando se da, la correlación, su nivel de

significación es de 0,01 salvo en el caso del Conservadurismo con Humor en el que éste es de 0,05.

VALORES

Objetivo 3: Diferencias y semejanzas según sexo y contexto cultural en los valores percibidos en los personajes favoritos y distribución de tipologías de perfiles de valores.

6.5. Estadísticos Descriptivos de Valores

El tercer objetivo planteado en este estudio ha sido conocer las diferencias y semejanzas existentes respecto a los valores percibidos en los personajes favoritos en distintos contextos culturales, analizando asimismo hasta qué punto el sexo puede ser un factor modulador de estas diferencias. Para ello, y teniendo en cuenta la amplitud de los datos a analizar y describir, se decide organizar la información referida a los valores agrupados por dimensiones de modo que la lectura de los mismos resulte lo más clara posible.

Tendencias generales en las diferencias por región y sexo en los valores percibidos en el personaje favorito.

Para conseguir una visión más completa y global de los valores, se hace preciso identificar diferentes subgrupos o perfiles de valores alcanzando así una visión multivariable del fenómeno. De esta manera, sería posible identificar diversos perfiles valóricos que estarían presentes en mayor o menor medida en los diversos grupos culturales y de sexo.

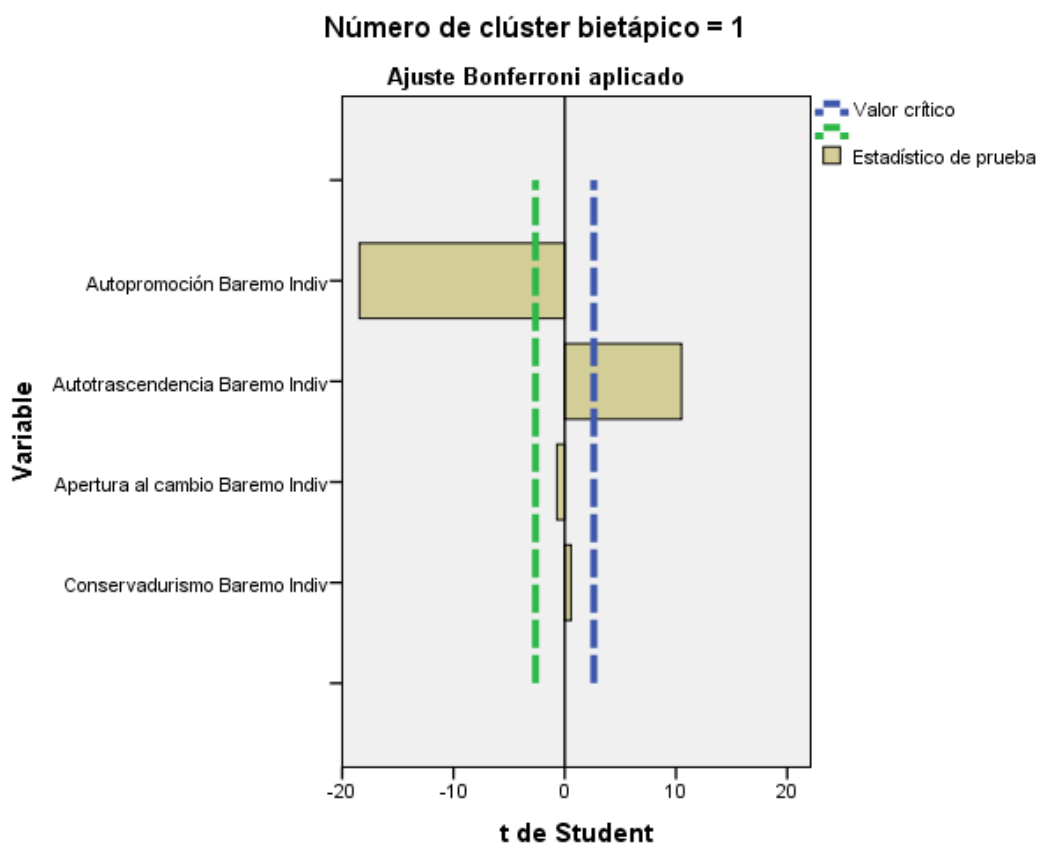
Tabla N° 31: Distribución de clúster

		N	% de combinado	% del total
Clúster	1	39	13,1%	11,7%
	2	154	51,7%	46,4%
	3	79	26,5%	23,8%
	4	26	8,7%	7,8%
	Combinado	298	100,0%	89,8%
Casos excluidos		34		10,2%
Total		332		100,0

Tabla N° 32: Centroides

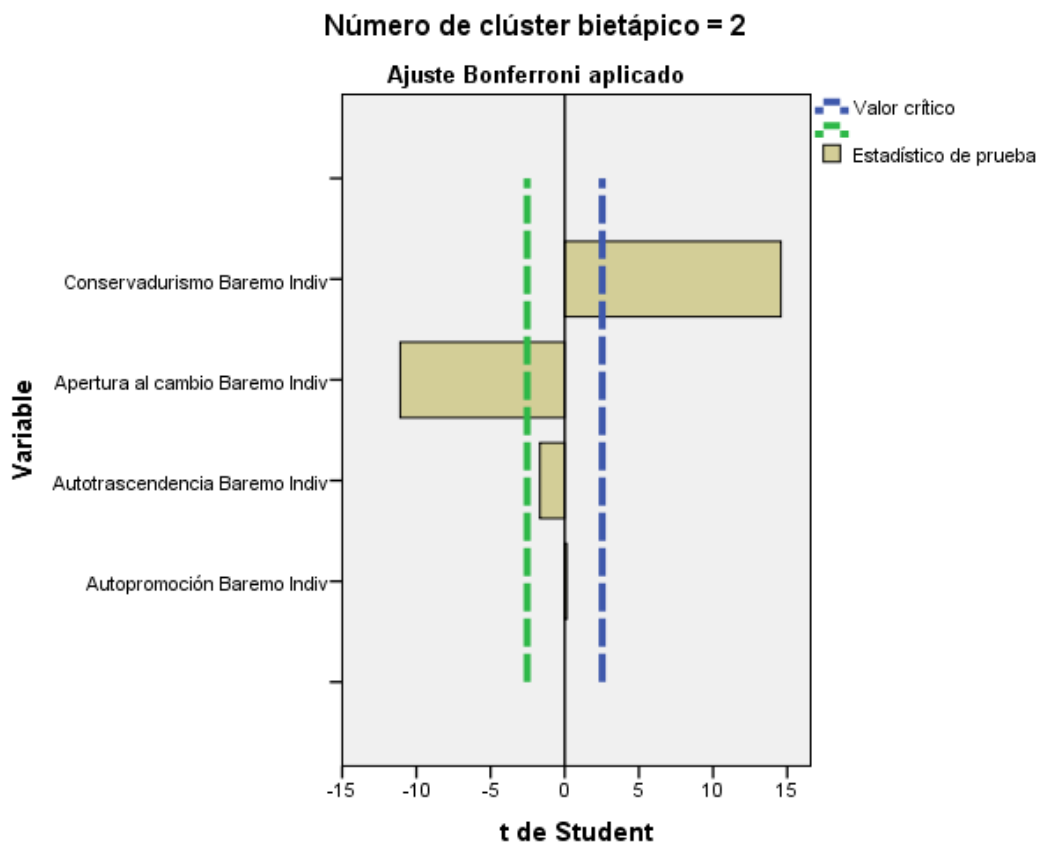
	Apertura al cambio		Autopromoción		Conservadurismo		Autotrascendencia	
	Baremo Indiv		Baremo Indiv		Baremo Indiv		Baremo Indiv	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
1	,2799	,65387	-1,6688	,51278	-,4013	,55577	1,1419	,55246
2	-,0168	,41437	-,1493	,52943	-,0339	,35564	,1551	,42933
Clúster 3	,7305	,30968	,1630	,63127	-1,0505	,38350	,2900	,43384
4	1,5124	,54349	1,1149	1,02582	-1,1838	,44009	-1,0748	,58560
Combinado	,3536	,64837	-,1550	,91667	-,4518	,62670	,2127	,68855

Gráfico N° 14: Conglomerado 1. *Autotrascendencia*. Perfil de valores adscritos al personaje favorito



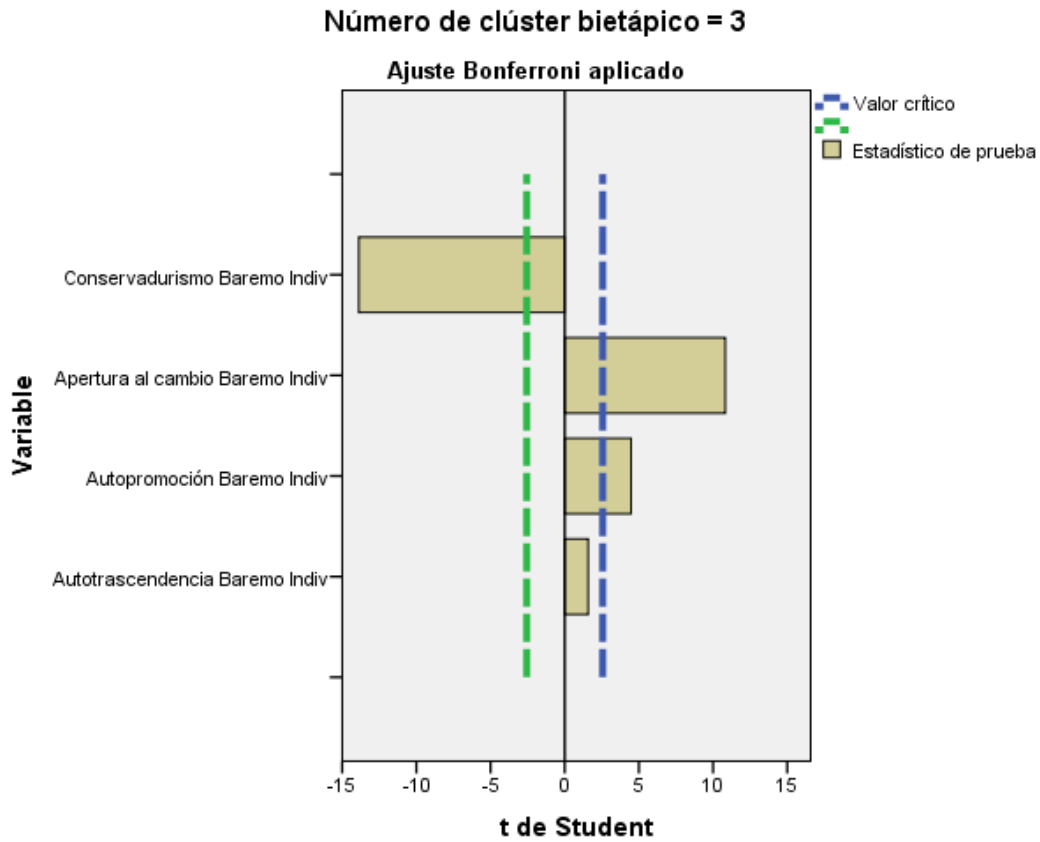
El primer conglomerado o tipología (véase Tabla N° 31), que contiene un 13,1% de los sujetos, muestra un bajo nivel en términos comparativos al resto de grupos (valor t de Student superior a 10) en la dimensión de *autotrascendencia* (referido a valores propios de la conservación de benevolencia y universalismo). Por el contrario muestra bajo nivel en el valor de *autopromoción* (importancia otorgada al logro y al poder). En las otras dos dimensiones se encuentran valores medios que, por lo tanto, no caracterizan esta tipología. Así pues, se puede denominar a esta tipología como *Autotrascendencia*.

Gráfico N° 15: Conglomerado 2. *Conservadurismo*. Perfil de valores adscritos al personaje favorito



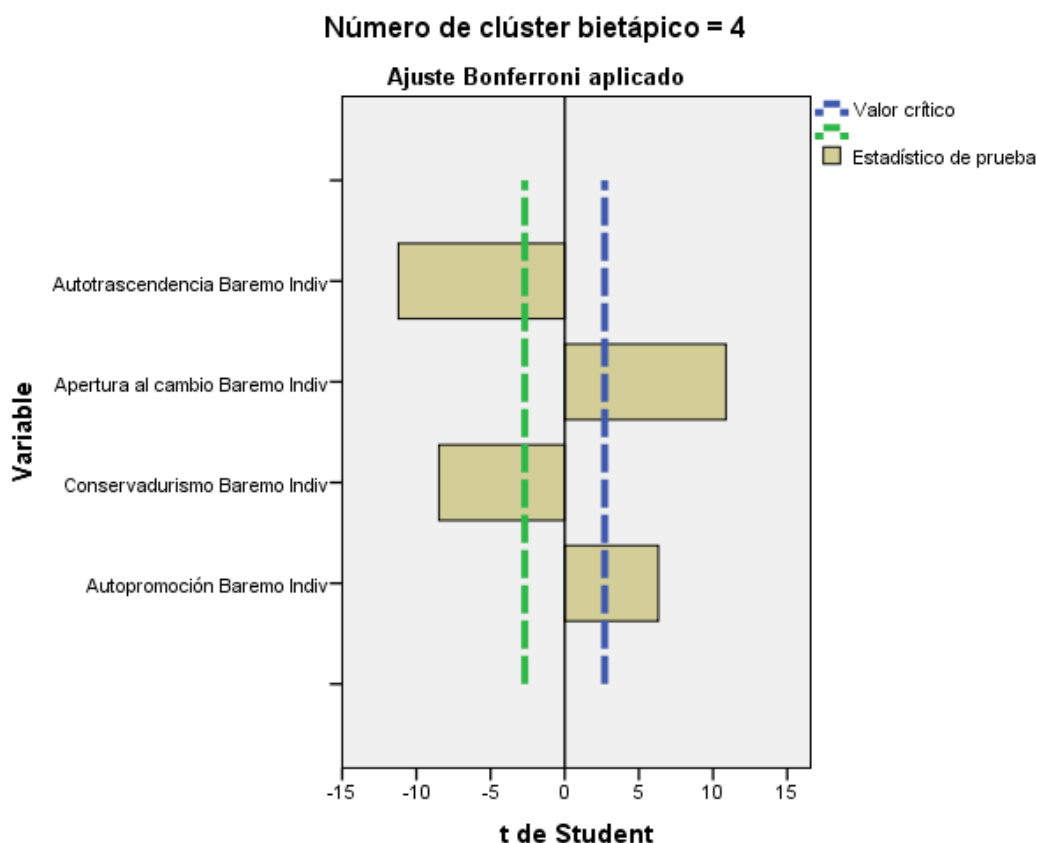
El segundo conglomerado o tipología (véase Tabla N° 31), que contiene un 51,7% de los sujetos, muestra un alto nivel en términos comparativos al resto de grupos (valor *t* de Student superior a 10) en la dimensión de *conservadurismo* (referido a valores propios de la tradición, conformidad y seguridad). Por el contrario muestra bajo nivel en el valor de *apertura al cambio* (importancia otorgada a la autodirección, estimulación y hedonismo). En las otras dos dimensiones se encuentran valores medios que, por lo tanto, no caracterizan esta tipología. Así pues, se puede denominar a esta tipología como *Conservadurismo*.

Gráfico N° 16: Conglomerado 3. *Apertura al cambio*. Perfil de valores adscritos al personaje favorito



El tercer conglomerado o tipología (véase Tabla N° 31, que contiene un 26,5% de los sujetos, muestra un alto nivel en términos comparativos al resto de grupos (valor *t* de Student superior a 10) en la dimensión de *apertura al cambio* (importancia otorgada a la autodirección, estimulación y hedonismo). Por el contrario muestra bajo nivel en el valor de *conservadurismo* (referido a valores propios de la tradición, conformidad y seguridad).). En las otras dos dimensiones se encuentran valores medios que, por lo tanto, no caracterizan esta tipología. Así pues, se puede denominar a esta tipología como *Apertura al cambio*.

Gráfico N° 17: Conglomerado 4. *Apertura al cambio*. Perfil de valores adscritos al personaje favorito



El cuarto conglomerado o tipología (véase Tabla N° 31), que contiene un 8,7% de los sujetos, muestra un alto nivel en términos comparativos al resto de grupos (valor t de Student superior a 10) en la dimensión de *apertura al cambio* (importancia otorgada a la autodirección, estimulación y hedonismo) y en menor media a la *autopromoción* (relacionada con poder y logro). Por el contrario muestra bajos niveles en los valores de *autotrascendencia* (referido a valores propios de la conservación de benevolencia y universalismo) y *conservadurismo* (referido a valores propios de la tradición, conformidad y seguridad). En las otras dos dimensiones se encuentran valores medios que, por lo tanto,

no caracterizan esta tipología. Así pues, se puede denominar a esta tipología como *Intensificación del yo*.

6.5.1 Distribución de las tipologías de valores por región y sexo.

Tabla N° 33: Síntesis multivariada de las tendencias de relación entre valores percibidos, región y sexo (correspondencias múltiples)

		Género		Total	
		1 Hombre	2 Mujer		
Clusters por valores	Autotrascendencia	Recuento	12	27	39
		% dentro de Género	9,5%	15,9%	13,2%
	Conservadurismo	Recuento	66	86	152
		% dentro de Género	52,4%	50,6%	51,4%
	Apertura al cambio	Recuento	32	47	79
		% dentro de Género	25,4%	27,6%	26,7%
	Intensificación del yo	Recuento	16	10	26
		% dentro de Género	12,7%	5,9%	8,8%
	Total	Recuento	126	170	296
		% dentro de Género	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla N° 34: Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,231 ^a	3	,101
Razón de verosimilitud	6,258	3	,100
Asociación lineal por lineal	3,474	1	,062
N de casos válidos	296		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,07.

Tabla N° 35: Medidas simétricas

		Valor	Sig. aprox.
Nominal por	Phi	,145	,101
Nominal	V de Cramer	,145	,101
	Coefficiente de contingencia	,144	,101
N de casos válidos		296	

La Tabla N° 34 nos muestra que el grado de significatividad del Chi-cuadrado es mayor que 0.05, luego la diferencia de frecuencias no es estadísticamente significativa. Por tal razón no podemos hacer una interpretación de los resultados de las Tipologías por Género de la Tabla N° 33 ya que esos % pueden deberse al azar.

Clusters por Valores y Región

Tabla N° 36: Clusters por valores y región

		Región		Total	
		1 País Vasco	6 Cibao		
Clusters por valores	1	Recuento	2	1	39
		% dentro de	1	1	13,1%
	2	Recuento	7	8	154
		% dentro de	4	6	51,7%
	3	Recuento	5	2	79
		% dentro de	3	1	26,5%
	4	Recuento	2	6	26
		% dentro de	1	4	8,7%
Total	Recuento	1	1	298	
	% dentro de región	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla N° 37: Prueba de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,210 ^a	3	,002
Razón de verosimilitud	15,609	3	,001
Asociación lineal por lineal	7,767	1	,005
N de casos válidos	298		

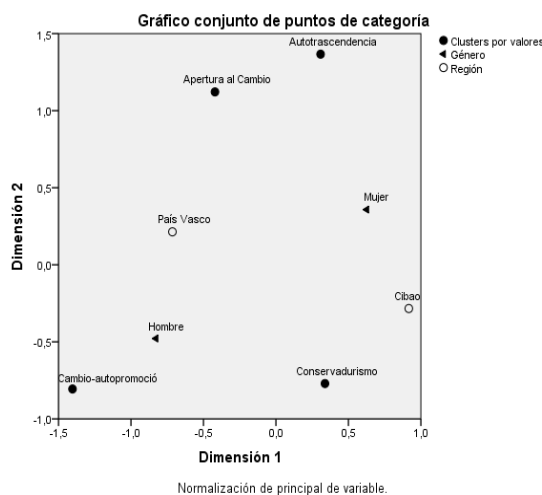
a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,08.

Tabla N° 38: Medidas simétricas

		Valor	Sig. aprox.
Nominal por Nominal	Phi	,226	,002
	V de Cramer	,226	,002
	Coefficiente de contingencia	,220	,002
N de casos válidos		298	

Contrariamente al caso anterior, en las tipología por región el chi-cuadrado =, 002, o sea estadísticamente significativo, pues es <0.05 y por tal razón podemos interpretar la Tabla N° 39 de las frecuencias y porcentajes por región. Las dos últimas, de apertura al cambio y autopromoción, se dan más en el País Vasco; la primera de autotrascendencia, es similar en ambas regiones y la segunda, de conservadurismo, es mayor en Cibao.

Gráfico N° 18: Plano del análisis de correspondencias múltiples (HOMALS) de preferencias de dimensiones de valores por región y sexo



Los hombres del País Vasco están más cerca del *cambio-autopromoción* mientras que los de Cibao se inclinan más hacia el *conservadurismo*. Las mujeres de ambas regiones, por su parte, se inclinan más hacia la *apertura al cambio* y la *autotrascendencia*.

MEDIACIÓN PARENTAL

Objetivo 4(a): Diferencias y semejanzas según sexo y contexto cultural en la mediación parental.

Objetivo 4(b): Correlacionar la mediación parental con los valores de los encuestados.

6.6. Estadísticos descriptivos según Mediación Parental

6.6.1 Distribución de Mediación por Región y Género

La mediación parental trata de la percepción que tienen los hijos sobre el nivel de control, seguimiento o guía que ejercen sus progenitores sobre su visionado televisivo. Para la evaluación de la misma se consideran 14 ítems que valorados en una escala tipo Lickert del 1(Nunca) al 5(Siempre) y que son, posteriormente, agrupados en tres dimensiones de mediación parental: *Restrictiva*, *Covisionado e Instructiva*, de acuerdo a (Aierbe, Medrano & Orejudo, 2008).

Tabla N° 39: Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	η^2 parcial
	Restringida-Mediación parental_TV	20,728	1	20,728	24,436	,000	,071
REGION	Covisionado-Mediación parental_TV	,667	1	,667	1,149	,285	,004
	Instructiva-Mediación parental_TV	17,345	1	17,345	21,658	,000	,063
	Restringida-Mediación parental_TV	,990	1	,990	1,167	,281	,004
GENERO	Covisionado-Mediación parental_TV	1,275	1	1,275	2,197	,139	,007
	Instructiva-Mediación parental_TV	3,785	1	3,785	4,727	,030	,014
REGION	Restringida-Mediación parental_TV	,613	1	,613	,723	,396	,002
*	Covisionado-Mediación parental_TV	,051	1	,051	,088	,767	,000
GENERO	Instructiva-Mediación parental_TV	,093	1	,093	,117	,733	,000

En la Tabla N° 39 de las pruebas de efectos inter-sujetos, se observa que en los diferentes casos considerados existen diferencias estadísticamente significativas en las categorías Restringida-Mediación parental_TV e Instructiva-Mediación parental_TV por REGIÓN con valores de $p=0,000$, así como también en Instructiva-Mediación parental_TV por GÉNERO ($p=0,030 < 0,05$) aunque con valores relativamente bajos de η^2 , a saber, 0,071 y 0,063 en el caso de REGIÓN y 0,014 en GÉNERO.

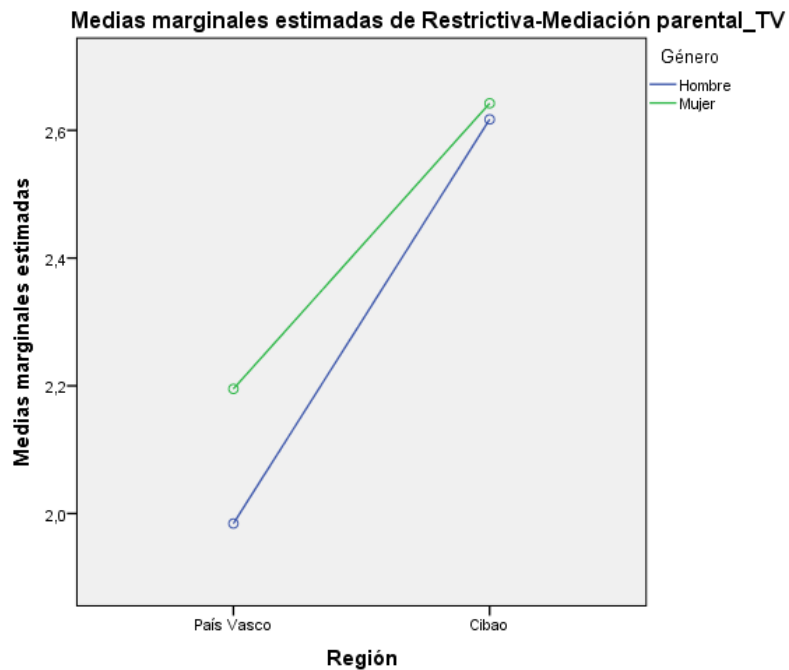
Tabla N° 40: Región * Género

Variable dependiente	Región	Género	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Restrictiva-Mediación parental_TV	1 País Vasco	1 Hombre	1,984	,093	1,802	2,166
		2 Mujer	2,195	,101	1,996	2,394
		TOTAL	2,090			
	6 Cibao	1 Hombre	2,617	,144	2,334	2,900
		2 Mujer	2,642	,091	2,464	2,821
		TOTAL	2,630			
Covisionado-Mediación parental_TV	1 País Vasco	1 Hombre	2,949	,077	2,799	3,100
		2 Mujer	3,110	,084	2,946	3,275
		TOTAL	3,030			
	6 Cibao	1 Hombre	3,073	,119	2,839	3,307
		2 Mujer	3,180	,075	3,033	3,328
		TOTAL	3,127			
Instructiva-Mediación parental_TV	1 País Vasco	1 Hombre	2,384	,090	2,207	2,561
		2 Mujer	2,578	,098	2,385	2,772
		TOTAL	2,481			
	6 Cibao	1 Hombre	2,841	,140	2,567	3,116
		2 Mujer	3,108	,088	2,935	3,282
		Total	2,975			

En la tabla N° 40 se observa que de las tres dimensiones de Mediación Parental consideradas son el Covisionado y la Instructiva de los progenitores hacia las mujeres del Cibao y el País Vasco en el primer caso, con medias de $M=3,180$ y $3,110$ respectivamente,

para ambas regiones. La mediación instructiva en el Cibao, hacia las mujeres, resulta tener una media $M=3,108$, también relativamente alta. En el extremo opuesto, la mediación restrictiva hacia los hombres, en el País Vasco, con una media $M=1,984$, resulta ser la que puntúa más bajo de todos los casos considerados, seguida de la mediación instructiva hacia los hombres un poco más alta, de esta misma región, con una media $M=2,384$.

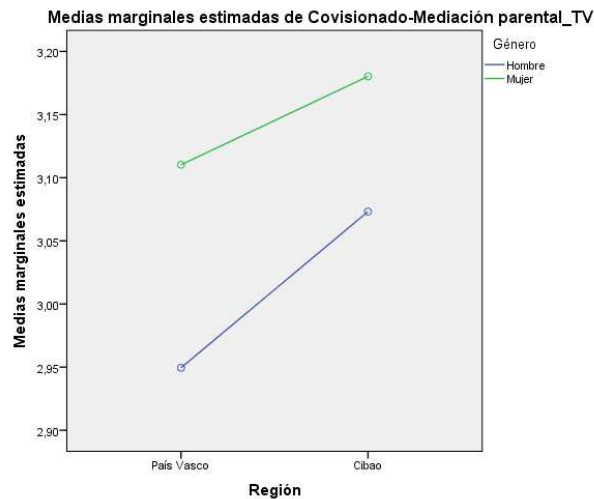
Gráfico N° 19: Medias marginales estimadas de Restrictiva-Mediación parental TV



En este gráfico se observa que la mediación parental *restrictiva* en el Cibao es considerablemente más alta que en el País Vasco. En el Cibao esta mediación es prácticamente igual para el caso de hombres y mujeres mientras que en el País Vasco es ligeramente mayor para las mujeres que para los hombres, de parte de sus progenitores.

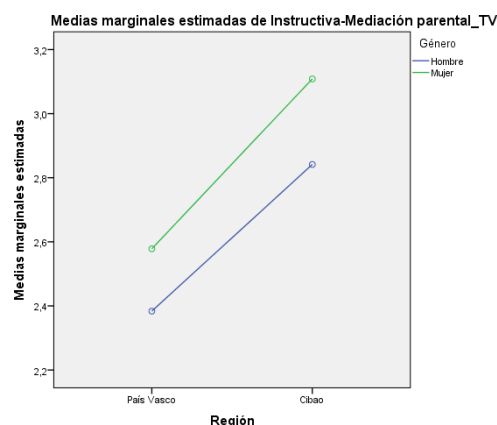
Gráfico N° 20: Medias marginales estimadas de Covisionado-Mediación parental

TV



Al igual que la mediación parental restrictiva, el *covisionado* es mayor en la Región Cibao, tanto con los hombres como con las mujeres, cuando se les compara con los valores obtenidos para el País Vasco, También se da que, en cada región, el covisionado es mayor con las mujeres que con los hombres.

Gráfico N° 21: Medias marginales estimadas de Instructiva-Mediación parental TV



En el caso de la mediación parental *instructiva* se observan resultados similares a los del caso anterior –*covisionado*–, y si bien la diferencia de la mediación parental con

mujeres y hombres es menos acentuada que en el caso anterior, la diferencia entre regiones de la mediación parental *instructiva* tiende a ser mayor.

6.6.2 Correlación entre Mediación Parental y Valores

A continuación presentamos la correlación entre Mediación Parental y Valores

Tabla N° 41: Correlación entre Mediación Parental y Valores

		Instructiva Med Parental	Covisionado Med. Parental	Restictiva Med. Parental
Autotrascendencia	Pearson Correlation	.095	-.030	-.030
Baremo Indiv	Sig. (1-tailed)	.051	.305	.305
	N	295	295	295
Conservadurismo	Pearson Correlation	-.013	.054	.054
Baremo Indiv	Sig. (1-tailed)	.410	.180	.180
	N	292	292	292
Apertura al cambio	Pearson Correlation	.016	.004	.004
Baremo Indiv	Sig. (1-tailed)	.395	.476	.476
	N	295	295	295

La Tabla n° 41 nos muestra que no existen correlaciones entre Valores y Mediación Parental en ninguno de los casos considerados pues los valores del factor de correlación de Pearson es cercano a cero en todos los casos, tal como ocurrió entre Valores y Permanencia.

CLIMA FAMILIAR

Objetivo 5(a): Diferencias y semejanzas según sexo y contexto cultural en el clima familiar.

Objetivo 5(b): Correlacionar el clima familiar con los valores de los encuestados.

6.7 Estadísticos Descriptivos según Clima Familiar

A continuación se presentan los indicadores relativos al clima familiar en tres dimensiones (*Cohesión, Expresividad y Conflicto*) en que se ha clasificado la relación existente entre las familias a la hora de ver la televisión y que es, en cierto modo, similar a lo realizado en el análisis de la mediación parental, que también fue clasificada en tres dimensiones (*Restriictiva, Covisionado e Instructiva*), tal como lo señalamos en el marco teórico de la presente investigación (Aierbe, Medrano & Orejudo, 2008).

6.7.1 Distribución de Clima Familiar por Región y Género

Tabla N° 42: Prueba de los efectos inter-sujetos por región, género y región*género

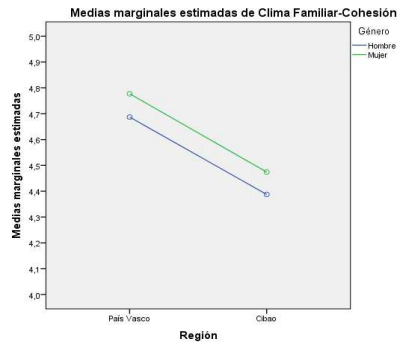
Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	η^2 parcial
REGIÓN	Clima Familiar-Cohesión	6,382	1	6,382	5,758	,017	,018
	Clima Familiar-Expresividad	,974	1	,974	,871	,351	,003
	Clima Familiar-Conflicto	18,052	1	18,052	15,289	,000	,045
GÉNERO	Clima Familiar-Cohesión	,550	1	,550	,496	,482	,002
	Clima Familiar-Expresividad	,349	1	,349	,313	,576	,001
	Clima Familiar-Conflicto	5,830	1	5,830	4,937	,027	,015
REGION * GÉNERO	Clima Familiar-Cohesión	,000	1	,000	,000	,988	,000
	Clima Familiar-Expresividad	,107	1	,107	,096	,757	,000
	Clima Familiar-Conflicto	,760	1	,760	,643	,423	,002

En la Tabla N° 42 de las pruebas de los efectos inter-sujetos sólo se observan diferencias estadísticamente significativas en los casos de REGIÓN Clima Familiar-Cohesión y Clima Familiar-Conflicto así como en GÉNERO Clima Familiar-Conflicto, pero en todos esos casos se observan valores de η^2 muy bajos.

Tabla N° 43: Región * Género

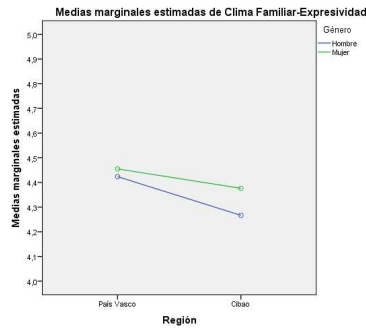
Variable dependiente	Región	País	Género	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite	Límite superior
Clima Familiar-Cohesión	1	País	1 Hombre	4,687	,106	4,479	4,895
			2 Mujer	4,777	,116	4,550	5,004
	6	Cibao	1 Hombre	4,387	,166	4,060	4,715
			2 Mujer	4,474	,104	4,270	4,678
Clima Familiar-Expresividad	1	País	1 Hombre	4,423	,106	4,214	4,632
			2 Mujer	4,455	,116	4,227	4,683
	6	Cibao	1 Hombre	4,267	,167	3,938	4,596
			2 Mujer	4,376	,104	4,171	4,581
Clima Familiar-Conflicto	1	País	1 Hombre	3,131	,109	2,916	3,346
			2 Mujer	3,315	,119	3,081	3,550
	6	Cibao	1 Hombre	2,521	,172	2,183	2,859
			2 Mujer	2,913	,107	2,702	3,123

Gráfico N° 22: Medias marginales estimadas de Clima Familiar-Cohesión



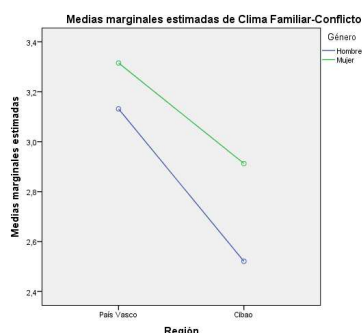
La Tabla N° 44 y su gráfica correspondiente nos muestra que es en el Clima Familiar- Cohesión donde los sujetos de estudio puntúan más alto, siendo las mujeres del País Vasco ($M=4,777$) las que más alto puntúan cuando se les compara tanto con hombres de dicha región como con hombre y mujeres del Cibao. Por el contrario de todos los sujetos encuestados son los hombres del Cibao ($M=4,387$) los que peor puntúan.

Gráfico N° 23: Medias marginales estimadas de Restrictiva-Expresividad



En cuanto al clima familiar Expresividad, se observa que los hombres y las mujeres del País Vasco puntúan más alto que sus congéneres del Cibao, con valores prácticamente iguales: $M(4,445)$ para las mujeres y $M(4,423)$ para los hombres en el País Vasco y que son los hombres del Cibao los que peor puntúan ($M=4,267$), aunque las diferencias por género y región no son tan notorias en este caso.

Gráfico N° 24: Medias marginales estimadas de Restrictiva-Conflicto



En lo que concierne al Clima familiar-Conflicto, se observa que son también las mujeres del País Vasco las que más alto puntúan ($M=3,315$) entre todos los sujetos encuestados y que los que peor puntúan son los hombres del Cibao ($M=2,521$). En sentido general, las medias marginales estimadas son mayores en el País Vasco que en Cibao en todos los casos de Clima Familiar (Cohesión, Expresividad y Conflicto) y también se observa que dichas medias son mayores, en cada región, en todos los casos, en las mujeres que en los hombres.

6.7.2 Correlación entre Clima Familiar y Valores.

A continuación presentamos la correlación entre Clima Familiar y Valores

Tabla N° 44: Correlación entre Clima Familiar y Valores

		Clima Familiar Expresividad	Clima Familiar Cohesión	Clima Familiar Conflicto
Autotrascendencia	Pearson Correlation	.101	-.040	-.040
	Sig. (2-tailed)	.078	.490	.490
	N	307	306	306
Conservadurismo	Pearson Correlation	.063	-.006	-.006
	Sig. (2-tailed)	.277	.921	.921
	N	304	303	303

Apertura al cambio	Pearson Correlation	.167**	-.032	-.032
	Sig. (2-tailed)	.003	.575	.575
	N			306

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

En lo que concierne a la correlación entre Clima Familiar y Valores la Tabla N° 44 nos muestra que sólo existe correlación, con nivel de significación de 0,003, en el caso de Apertura al cambio y Expresividad (.167), con un valor de r positivo, lo que significa que ambas variables se mueven en el mismo sentido con baja correlación.

CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, se ha tratado de conocer las diferencias y semejanzas en las preferencias televisivas, el contexto de recepción televisiva y los valores percibidos de adolescentes de República Dominicana y de la Comunidad Autónoma Vasca. Más concretamente, la finalidad ha sido describir, conocer y medir las diferencias y semejanzas en los valores percibidos y la recepción televisiva de los jóvenes de las dos regiones estudiadas, respecto a los siguientes indicadores, por edad y género: permanencia, géneros televisivos, mediación parental y clima familiar.

Antes, cabe resaltar que en este siglo XXI vivimos inmersos en lo que se ha denominado la “*aldea global*” (McLuhan, 1964) y, en lo que a consumo televisivo se refiere, los programas de televisión tienden a ser bastante similares a través del mundo (Ugalde & Medrano, 2014). A pesar de esa tendencia, los contextos y tradiciones culturales ejercen también su influencia en la percepción sobre lo que les ofrece la pequeña pantalla a los televidentes, en general, y a los adolescentes en particular, de cada región y país.

Es partiendo de estos premisas que hemos avanzado en el presente trabajo de investigación, el cual forma parte de un estudio más amplio denominado *La dieta televisiva, los valores de los adolescentes y la construcción de la identidad: un estudio transcultural*, dirigido desde la Universidad del País Vasco por la profesora Concepción Medrano, el cual incluye, además de las regiones País Vasco y Cibao -objeto de nuestro estudio- comparaciones similares con ciudades como Dublín y Guadalajara, entre muchas otras.

En el presente capítulo nos centraremos en discutir los resultados obtenidos y analizados en el capítulo anterior, con vistas a extraer y resaltar las conclusiones más relevantes a partir de los objetivos que nos trazamos previamente, sugerir las limitaciones que presenta el estudio y proponer las investigaciones complementarias que, a nuestro entender, permitirían acercarnos a una comprensión más cabal del problema.

Los resultados y conclusiones, por tanto, se exponen de acuerdo al orden de formulación de los objetivos. En primer lugar se incluyen las diferencias y semejanzas en función del sexo y el contexto cultural para cada uno de los indicadores estudiados (permanencia, géneros televisivos, valores, mediación parental y clima familiar). Posteriormente, se describen las conclusiones relativas a las correlaciones entre los valores y dichos indicadores.

7.1 La permanencia frente al televisor

El primer objetivo que nos fijamos tiene que ver con la permanencia ante la pantalla de TV por parte de los adolescentes. Así, contemplamos el *“Objetivo 1: Diferencias y semejanzas según sexo y contexto cultural en el número de horas que los sujetos ven la TV los días laborales y los fines de semana”*

Un primer resultado obtenido muestra que los valores medios del número de horas al día de permanencia frente al televisor los días laborables y los fines de semana son, respectivamente, 2,41 y 2,88, lo que nos indica que los sujetos permanecen frente al televisor ligeramente más al día en los fines de semana que en los días laborables. Cuando analizamos más detalladamente, por género y por región, son los hombres del Cibao, con

una media de 3,09 horas/día fin de semana, los que permanecen el mayor número de horas frente al televisor mientras que son las mujeres del País Vasco, con una media de 2,32 horas/día laborable, las de menor permanencia.

Como puede apreciarse en las puntuaciones medias obtenidas, la media de tiempo que dedican a ver TV los adolescentes es bastante similar tanto en el País Vasco como que en Cibao.

Por otra parte, al realizar la prueba de los efectos inter-sujetos de las variables, por región, género y región por género, finalmente, se observa que *no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de ellas*, por lo que la variable permanencia no nos ofrece ninguna información relevante cuando se comparan las regiones y géneros de los sujetos de estudio del País Vasco y el Cibao.

Existe la percepción de que el excesivo tiempo de visionado de TV por parte de los adolescentes, en cantidad de horas, que los conlleva el riesgo de que los contenidos visaulizados tengan una una influencia importante en éstos, principalmente porque desplace a un segundo plano la realización de otras actividades diferentes (Medrano, et al., 2010b) o porque se asocia el excesivo tiempo de visionado de la televisión con diferencias actitudinales y comportamentales en comparación con aquellos que la ven en menor cantidad, incorporando una visión del mundo en definitiva en mayor medida más similar a los que la TV transmite aquellos/as televidentes que permanezcan más tiempo frente a la pantalla del televisor (Aierbe, Medrano y Orejudo, 2008).

Sin embargo, no todos los investigadores se muestran de acuerdo con esta teoría, considera que no hay relación directa entre el tiempo pasado en la televisión y el impacto que este medio produce. Según la autora, la implicación intelectual y el grado de atención por parte

del espectador, entre otros, serán los factores que pueden hacer que el efecto de la televisión sobre el televidente varíe (Medrano, 2005). Sería interesante en investigaciones futuras ahondar en estos factores personales, que indudablemente también influyen en la recepción televisiva.

Más aún, si tenemos en cuenta que en la sociedad multipantalla en la vivimos es a través de Internet y de dispositivos cada vez más portátiles es como se accede a los contenidos televisivos, por lo que el tiempo real es difícil obtenerlo, y los efectos también dependerán de factores personales y contextuales.

A pesar de que numerosos especialistas de la juventud se inquietan por el tiempo que los jóvenes dedican a la televisión, los datos obtenidos sobre permanencia son más bien tranquilizadores, aunque en el futuro debe indagarse en el tiempo empleado en el consumo de otras pantallas y la finalidad de uso de las mismas.

7.2 Los géneros televisivos preferidos de los sujetos del estudio

En lo que respecta a los géneros televisivos establecimos el siguiente objetivo:

Objetivo 2: Diferencias y semejanzas según sexo y contexto cultural en las preferencias de géneros televisivos)

Se ha encontrado que son siete los géneros televisivos que han dado resultados estadísticamente significativos, a saber: las Series, Informativos, Talk Show, Humor, Deportes, Telenovelas y Musicales, de cada uno de los cuales elaboramos las gráficas de preferencias por región y por género –debidamente comentadas.

En el resumen de las preferencias de los sujetos del estudio, por región y por género, en la cual se puede ver que a los hombres del País Vasco les gustan mucho los

programas de Humor y Deportes, bastante las Series, poco los Informativos y los Reality Show y nada los Talk Show, Telenovelas y Musicales, mientras. A las mujeres de esta región les gustan mucho las Series, bastante los programas de Humor, poco Medianoche y Musicales y nada, Informativos, Talks Show, Medianoche, Deportes, Realty Show y Telenovelas.

Por otro lado, a los hombres del Cibao les gustan mucho los programas de Humor, bastante los Realty Show, poco los Informativos, Talk Show, Deportes, Realty Show y Musicales y nada Series, Medianoche y Telenovelas, mientras que a las mujeres de esta región les gustan bastante los Talk Show, poco las Telenovelas, y nada las Series, Informativos, Medianoche, Humor y Deportes.

En estos resultados hay diferencias que resultan dignas de destacar. Así un programa como Deportes, que se podría considerar típicamente masculino, gusta mucho entre los hombres del País Vasco, pero poco en los del Cibao. De igual forma, las Telenovelas, que podríamos entender como preferidas mayormente por las mujeres, no lo son en el País Vasco y lo son poco en el Cibao, ejemplos con los que queremos ilustrar lo delicado que resulta la comparación de la influencia de la televisión en las preferencias de valores en diferentes contextos culturales y la necesidad, por tanto, de un riguroso análisis de los datos socio-demográficos por región y por género.

Para la profundización en el análisis, se procedió a realizar el análisis de diferentes perfiles y hallamos que los denominados Deportes y Humor e Información estarían fuertemente asociados a los hombres y al País Vasco, los perfiles Musicales y Telenovelas

estarían fuertemente asociados a Cibao y a las mujeres y, finalmente, los perfiles Series y Realtys, estarían asociados, aunque no tan fuertemente, al País Vasco y a las mujeres.

Estos resultados ponen de manifiesto que los y las adolescentes de ambas regiones son selectivos y posiblemente que la importancia otorgada a la televisión no significa, necesariamente, identificación con los valores de la pequeña pantalla, a pesar de que numerosos especialistas de la juventud se inquietan por el tiempo que los jóvenes dedican a la televisión.

7.3 Diferencias y semejanzas encontradas de acuerdo con el contexto cultural en los valores percibidos en los personajes televisivos favoritos.

De acuerdo al el “*Objetivo 3: Diferencias y semejanzas según sexo y contexto cultural en los valores percibidos en los personajes favoritos y distribución de tipologías de perfiles de valores*” el estudio arrojó la diferenciación de tres dimensiones de valores relevantes en los sujetos de estudio, a diferencia del el Sistema de valores de Schwartz (1990) expuesto en el marco teórico y que se ha tomado como marco referente para el análisis de valores. Estas tres dimensiones se han denominado Autotrascendencia (referido a valores propios de la conservación de benevolencia y universalismo), Conservadurismo (el cual enfatiza valores propios de la tradición, conformidad y seguridad) y Apertura al cambio (importancia otorgada a la autodirección, estimulación y hedonismo). A la cuarta dimensión hallada se denominó “Intensificación del yo” para destacar y distinguir los resultados del mismo, pero esta dimensión de valores se reduce, en última instancia, a la dimensión Apertura al cambio en el modelo de categorización de Schwartz.

Buscando más precisión en torno a las preferencias de los participantes, dentro de las tipologías de valores consideradas por género y región, puede concluirse que no existen diferencias estadísticamente significativas por el género de los encuestados mientras que sí existen por región; que la apertura al cambio y la autopromoción se dan más en el País Vasco, que la autotrascendencia es similar en ambas regiones mientras que el conservadurismo es más frecuente en Cibao. No obstante, los chicos del País Vasco, presentan más tendencia a percibir valores de cambio-autopromoción mientras que los de Cibao se inclinan más hacia el conservadurismo. Sin embargo, las chicas de ambas regiones se inclinan más hacia valores de apertura al cambio y de autotrascendencia.

Resulta interesante comparar esta inclinación de los jóvenes encuestados en la presente investigación hacia *el cambio, la autopromoción y la autotrascendencia* –en el caso de los hombres y mujeres españoles- y hacia *el conservadurismo* –en lo que concierne a los jóvenes dominicanos- con lo que han encontrado diversas investigaciones expuestas en el marco teórico de la presente investigación.

En efecto, nuestros datos nuevamente apuntan hacia la estrecha relación entre el contexto cultural, el tipo de mediación parental y los valores percibidos por los y las adolescentes en los personajes favoritos de televisión. En Cibao, se observa mayor utilización de todos los estilos de mediación (restrictivo, compartido e instructivo), a diferencia del contexto del País Vasco. Esto confirma los resultados de estudios previos (Aierbe, Orozco y Medrano, 2014; Rodríguez et al., 2013; Téramo, 2006) en el sentido de que el estilo restrictivo de mediación parental se asocia con valores más tradicionales o de conservadores, y ello es más frecuente en el contexto latinoamericano que en el europeo.

En la revisión de la literatura, asimismo, nos encontramos con la imagen de un adolescente que se debate entre la contraposición de los valores personales individualistas y los colectivistas. Esta conducta, aparentemente contradictoria, que subrayamos anteriormente, también se refleja en otros trabajos (Pérez-Latre y Bringué, 2005; Ros y Gómez, 1997; Sevillano, 2001; Sánchez et al., 2004). Debemos destacar, no obstante, que esta ambivalencia entre valores materialistas y prosociales de los adolescentes también se encuentra en la sociedad adulta, debido, a nuestro modo de ver, a la sobrevaloración del dinero y la posesión de bienes materiales como valor supremo en la sociedad.

Otro resultado de las investigaciones de muchos estudiosos del tema, de acuerdo a lo expuesto, es que la televisión participa en la construcción de la identidad y de los valores de los adolescentes y a la inversa, ya que los sujetos también son agentes activos en la elección de los contenidos de la pantalla (Del Río et al., 2004; Haimovich, 2002; Medrano, 2005; Medrano et al., 2007; Medrano, Cortés y Palacios, 2009; Sánchez et al., 2004) tanto por el tiempo dedicado a la misma como por la influencia psicológica y socializadora. Un ejemplo de esta interrelación, advertíamos, se halla entre aquellos trabajos que constatan que la televisión difunde el ideal de la juventud prolongada o la eterna juventud como valor incuestionable en la sociedad (Separio, 2006). Estas conclusiones podrían estar en la base de la inclinación hacia la apertura, la autopromoción y la autotrascendencia que se observa en este estudio en los adolescentes españoles participantes.

También, nuestros datos pueden dejar de manifiesto que no puede otorgarse todo el poder a la pantalla en la conformación de valores de los más jóvenes, sino que éstos son más selectivos de lo que a priori cabría esperar y no son meros receptores pasivos de los valores que los contenidos televisivos puedan transmitir. Un trabajo interesante que contradice las opiniones de los especialistas que tienen una percepción negativa en relación

a la influencia de la televisión en los valores de los jóvenes, lo constituye el estudio de Crédoc, Scouts de France y Okapi (2002), quienes encontraron que la importancia acordada a la televisión no significa, necesariamente, identificación con los valores de la pequeña pantalla, a pesar de que numerosos especialistas de la juventud se inquietan con el tiempo que los jóvenes dedican a la televisión. Las cifras obtenidas en una encuesta llevada a cabo por ellos son más bien tranquilizadoras pues muestran que los jóvenes son capaces de distanciarse de la cultura audiovisual. En este caso, nuestros resultados dejan constancia de la influencia que ejercen el contexto cultural y familiar, para explicar la tendencia a hallar valores más tradicionales o conservadores en el contexto dominicano y menor en el español.

Otro aspecto que no podemos dejar de pasar por alto en estas conclusiones lo constituye el hecho de que los jóvenes dominicanos encuestados están más inclinados hacia el *conservadurismo* que los españoles y este resultado, entendemos nosotros, se debe al hecho de que siendo la República Dominicana un país menos desarrollado y con menor nivel educativo, así como también más aislado que España por ser éste una isla, parecería que la influencia de los valores tradicionales de los padres se ejerce con mayor fuerza en los adolescentes dominicanos que en los españoles.

Asimismo, tal y como ya se señalaba en el apartado 2.3 del Capítulo 2 en el que se realiza el análisis comparativo de los contextos familiares español y dominicano, en República Dominicana se prioriza el modelo de familia compuesta por una pareja y sus descendientes, lo que no se corresponde con la diversidad de estructuras familiares existente en la actualidad. También, se daba cuenta de la estrecha relación entre el nivel educativo-cultural y el socio-económico con el nivel de asimilación de valores.

7.4 La Mediación Parental en el País Vasco y Cibao según el estudio

El tema de la mediación parental es de particular importancia en el presente estudio ya que la influencia del juicio y orientación de los padres sobre los adolescentes tiene obvia repercusión en su interpretación de lo que observan y escuchan en la televisión, y en el establecimiento de la jerarquía de valores que los mismos han de elaborar a partir de esta etapa de su vida.

Por tanto, se procedió a ahondar en la mediación parental en el visionado de la televisión en las regiones en estudio, y planteábamos el *Objetivo 4: Diferencias y semejanzas según sexo y contexto cultural en la mediación parental*).

Tal como señalábamos en el Capítulo 6, para la evaluación de la mediación parental los datos se han agrupado en tres dimensiones de mediación parental: *Restringida, Covisionado e Instructiva*. Partiendo de esa clasificación en el presente estudio se observa que, los tres estilos de mediación son percibidos en mayor medida por los y las adolescentes de Cibao, si bien el restrictivo está más presente en Cibao que en el País Vasco, y en este último caso ligeramente más alto en los chicas que en las chicos. El menor grado de restricción es percibido por los adolescentes vascos aunque algo más en mediación instructiva que los dominicanos.

También, el estilo compartido o de covisionado es más alto en Cibao, en igual medida para los y las adolescentes, y en general el covisionado es más percibido por las mujeres de ambos contextos culturales. Sobre la mediación instructiva hallamos una pauta similar a la restrictiva.

Cabe destacar que tanto en el País Vasco como en el Cibao las mediaciones parentales son mayores respecto a las mujeres que a los hombres, resultado quizás de una tradición cultural común a ambas regiones según la cual los padres muestran mayor atención y celo en la conformación de valores de sus hijas que la de sus hijos, a los que se les permite más fácilmente y a edades más tempranas a enfrentarse con los peligros y desafíos del mundo exterior.

También constatamos que la mediación parental, en todos los casos, es ligeramente mayor en el Cibao que en el País Vasco y este hecho podría, quizás, correlacionarse con lo señalado más arriba en torno a los valores, donde subrayábamos que los adolescentes del País Vasco puntúan más alto que los del Cibao en Apertura al Cambio y que éstos, inversamente, se inclinan más hacia el Conservadurismo que los primeros. Estos datos irían en concordancia con aquellos estudios como el de Espinal (2002) que señala que, si bien existen similitudes entre las familias dominicanas y españolas, también existen diferencias destacables, por ej. que las madres dominicanas de la muestra estudiada tienden a presentar un mayor grado sobreprotección y/o de punición en los estilos educativos, y sabemos que éstos suelen tener mucha influencia los estilos de mediación parental.

En conclusión, como ya se ha comentado en el apartado de conclusiones relativas a valores, puede hablarse de diferentes tendencias de estilos de mediación en los dos contextos analizados (Cibao y País Vasco) y éstas asociadas con la influencia sobre la percepción de diferentes valores al visualizar a sus personajes de ficción preferidos (Aierbe, Orozco y Medrano, 2014; Rodríguez et al., 2013; Téramo, 2006).

7.5 El Clima Familiar durante el visionado de la televisión según el estudio

El Clima Familiar prevaleciente durante el visionado de la televisión por parte de los adolescentes objeto del presente estudio constituyó el último aspecto considerado y partió, de forma similar a los anteriores, con el establecimiento del *Objetivo 5: Diferencias y semejanzas según sexo y contexto cultural en el clima familiar*).

Al igual que en los demás tópicos, tuvimos en cuenta las conceptualizaciones y reflexiones establecidas en la parte del marco teórico que trata sobre la familia y su definición como *una unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia que se desea duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros, y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia* (Palacios y Rodrigo, 1998), así como la opinión de Orozco (1996), de que la familia es un lugar privilegiado para educar sobre aspectos relativos a la televisión, ya que para este autor la misma constituye el grupo natural donde verla, mientras que para (Froufe, 2000) la familia constituye un entorno privilegiado donde se construye e interpreta la relación simbólica con los medios de comunicación.

De igual modo, según (Caprara, Pastorelli, Regalia, Scabini y Bandura, 2005; Estévez, Musitu y Herrero, 2005) la percepción que los/as adolescentes tengan de la cohesión y la expresividad en la misma resultará de vital importancia en el establecimiento de relaciones con la pantalla así como para su posterior desarrollo psicosocial y por lo tanto, además de la ya mencionada mediación parental, la cohesión familiar será un aspecto importante a tener en cuenta en la influencia que el medio ejerce en las actitudes y valores de los/as adolescentes.

En el análisis de los resultados de esta investigación, también se han tenido en cuenta, para los fines de la discusión final de los resultados, las estadísticas relacionadas

con las características propias de la familia en el País Vasco, España y en Cibao, República Dominicana, que en su momento presentamos y comentamos en el marco teórico.

El Clima Familiar observado en los sujetos del presente estudio se dividió, para fines de análisis en tres dimensiones: *Cohesión*, *Expresividad* y *Conflicto* con el fin de simplificar la interpretación de los datos observados -y posteriormente tabulados y graficados- del ambiente en el que se desarrolla el visionado de la televisión por región y por género,

En todos los casos observados se puede destacar que los sujetos de estudio del País Vasco –tanto hombres como mujeres- puntúan más alto que los correspondientes al Cibao en las tres dimensiones en que hemos clasificado el Clima Familiar y que también se da, en todos los casos, por región y por género, que las mujeres puntúan más alto que los hombres en esta tipología de nuestro estudio transcultural sobre el visionado de la televisión.

7.6 Correlación entre los Valores y las variables Permanencia, Géneros Televisivos, Mediación Parental y Clima Familiar

Con el fin de profundizar en nuestro análisis, en el capítulo 6 se procedió a realizar, la correlación de las variables Valores en relación con las de Permanencia, Géneros Televisivos, Mediación Parental y Clima Familiar.

Por un lado, las correlaciones efectuadas entre *Valores* y *Permanencia* así como entre *Valores* y *Mediación Parental* han mostrado que no existen diferencias estadísticamente significativas y que *la correlación es débil* en todos esos casos.

En los otros dos escenarios, aunque no de manera acentuada, podemos hablar de la existencia de cierta correlación. Ocurre así, en el caso de la correlación entre *Valores y Géneros Televisivos* donde se observan valores significativos, por un lado, en: *Autotrascendencia con Musicales* y, por otro, entre *Conservadurismo con Series, Talk Shaw, Telenovelas y Musicales*. También se observa correlación entre *Conservadurismo con Humor* pero en este caso en menor medida

Finalmente, se observa cierta correlación es entre *Valores con Clima Familiar*, y más concretamente, *Apertura al cambio con Expresividad*.

Los resultados obtenidos en la presente investigación, y en particular, la influencia que ejerce la televisión en la conformación de valores de los adolescentes, en nuestro caso del País Vasco (España) y Cibao (República Dominicana), parecerían demostrar que dicha influencia no es de ninguna manera determinante, tal y como ya lo habían encontrado Medrano, Cortés y Palacios (2007) .

Ahora bien, La relevancia de los resultados obtenidos en esta investigación transcultural con adolescentes radica en que puede llevar a la propuesta de técnicas o estrategias pedagógicas de intervención que, a partir de los mismos contenidos mediáticos y personajes de identificación, padres y educadores puedan utilizar y reconvertir para modificar o complementar las percepciones de valor de los adolescentes.

7.7.Limitaciones de la presente investigación y sugerencias de estudios futuros

Como lo señalamos anteriormente, en las investigaciones que sobre el tema de la televisión y su influencia en la jerarquía de valores de los adolescentes coincidimos con

otros estudios que han abordado la relación entre la televisión y los valores que no podemos defender las condenas reiteradas a la televisión, responsabilizándola de la mayoría de los males que sufre la juventud, no pueden apoyarse en los estudios que la psicología ha realizado en las últimas décadas (Medrano y Palacios, 2005).

La televisión, no obstante, debe ser objeto de mediación parental para evitar que los televidentes, sobre todo los niños e incluso los adolescentes, no hagan mal uso de la misma.

Una limitación de un estudio como el presente podría residir en el espacio de tiempo dedicado al estudio sobre la televisión y los adolescentes por lo que cabría preguntarse cuál sería el resultado de un estudio de más largo alcance a través del tiempo, que incluya no solamente la etapa de la adolescencia, que como afirma Erickson (1974) es la época de la vida donde el ser humano conforma lo que serán sus valores futuros, sino que el estudio incluya, también, parte de la juventud, donde ya el adolescente ha comenzado a accionar como ser maduro al insertarse dentro de la sociedad, enfrentándose a los retos y desafíos de la misma.

Somos conscientes, no obstante, de que tal estudio no nos garantizaría un conocimiento de la totalidad de las causas que interfieren de manera determinante en la conformación de valores del ser humano pues, tal como lo señalábamos en el marco teórico, el tema es demasiado complejo y dependiente de demasiadas variables, entre ellas, algunas que no competen a esta tesis, como la señalada por Durham (1999) , la red social de amigos y compañeros de colegio, que aparece tener gran influencia mediadora en la inclinación hacia unos u otros contenidos mediáticos, así como en los hábitos y tendencias de los y las adolescentes.

Referencias bibliográficas

- Abelman, R. y Pettey G: R: (1989): Child attributes as determinants of parental television-viewing mediation: role of giftedness. *Journal of Family Issues*, 10,251-266.
- Ahmed, S., d'Astous A., and Rojas J. (1998): Product-Country Images in a Latin-American Multi-Cultural Context, in *Proceedings of the 1998 Multicultural Marketing Conference*, eds. J.-C. Chebat and A. B. Oumlil, Academy of Marketing Science, Montréal.
- Aierbe, A. Martínez de Morentín, J. y Medrano, C. (2010): La privacidad en programas televisivos. *Comunicar*, Nº 35, v. XVIII, 2010, *Revista científica de Educomunicación*.
- Aierbe, A. y Medrano, C. (2008): Usos televisivos de los adolescentes y su relación con los valores. *Comunicar. Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (31), 109-114.
- Aierbe, A., Medrano, C. y Martínez de Morentín, J. I. (2010). La privacidad en programas televisivos: percepción de los adolescentes. *Comunicar. Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 35, 95-119.
- Aierbe, A., Medrano, C. y Orejudo, S. (2008): Dieta televisiva, valores y percepción de la mediación familiar en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 259-270.
- Aierbe, A., Medrano, C., y Palacios, S. (2006). Mediación familiar en los hábitos televisivos de adolescentes y jóvenes. *Psicología Educativa*, 12 (1), 35-48.
- Aierbe, A., Orozco, G. & Medrano, C. (2014): Family context, television and perceived values. A cross-cultural study with adolescents, *Communication & Society / Comunicación y Sociedad*, Vol.27, n. 2, 2014, pp. 79-99.
- Allport, G. y Vernon, P. (1931): *A study of values*. Boston, Houghton Mifflin.
- Allport, G., Vernon, P. and Lindzey, G. (1951). *Study of values*. Manual for the study of values, Boston: Houghton Mifflin co.
- Allport, G., Vernon, P., Lindzey, G. (1970): *Estudios de Valores. Test de personalidad*.
- Andrade, J., Céspedes, K., Villamil, E. (2012): Medios de comunicación y comportamientos agresivos en los adolescentes. *Revista Psicología Científica.com*, 14(25).
- Aparici, R. (2005): Representación y participación en la teoría y práctica educomunicativa. *Revista de Educación*, núm. 338 (2005), pp. 85-99

- Araya, V. Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007): Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Revista de Educación*, Año 13, Número 24, 2007. Caracas, Venezuela.
- Argemí, J. (1997): Influencia de los medios de comunicación sobre el niño y el adolescente, en *Anuario Especialidades Pediátricas 102*.
- Arnett, J. (1999): Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
- Arranz, E. (2004): *Familia, desarrollo psicológico humano y cultura*.
- Arranz, E. y Oliva, A. (2010): *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.
- Aznar, P. (1992): *El constructivismo en la Educación*. En Aznar, P. y otros: *Constructivismo y Educación*. Valencia: Tirant 10 blanch.
- Bach, J., Houdé, O., Léna, P. et Tisseron, S. (2013) : *L'enfant et les écrans*. Institut de France. Académie de Sciences. Le Pommier.
- Bandura, A. (1977): *Teoría del Aprendizaje Social*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Barker, Ch. (2003): *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona, Paidós.
- Bateson, G. y Ruesch, J. (1984): *Comunicación. La matriz social de la Psiquiatría*, Paidós, Barcelona
- Baudrillard, J. (1974): *Crítica de la economía política del signo*. Ed. Siglo XXI, México
- Bauer, P. (1972): *Dissent on Development*. Harvard University Press.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1983): *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Bermejo, J. (2005): *Narrativa audiovisual: investigación y aplicaciones*. Madrid, Pirámide.
- Bertalanffy, L. V. (1968): *General system theory: Foundations, development, applications*. New York, USA: Braziller.
- Bonilla, J., Cataño, M., Rincón, O. & Zuloaga, J. (2012): *De las audiencias contemplativas a los productores conectados*. Cali, Colombia: Universidad EAFIT/Pontificia Universidad Javeriana/Universidad de los Andes.
- Botella, L. y Vilaregut, A. (2003): *La perspectiva sistémica en terapia familiar: Conceptos básicos, investigación y evolución*. Facultad de Psicología i Ciències de l'Educació Banquerna. Universitat Ramon Llull.

- Bringué, X. & Sádaba, Ch. (coord.) (2008). *La generación interactiva iberoamericana. Niños y adolescentes ante las pantallas* [The Latin American interactive generation. Children and teenagers in front of screens]. Barcelona, Spain: Ariel and Fundación Telefónica.
- Brinkmann, H. y Bizama, M. (2000): Estructura Psicológica de los Valores. *Sociedad Hoy*, nº 4.
- Broderick, C. (1993): *Understanding family process: Basics of family systems theory*. Sage Publications ((Newbury Park, California).
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press (existe edición en castellano en *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, 1987).
- Bronfenbrenner, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós
- Brown, J. D. et al. (1994) "Teenage Room Culture: Where Media and Identities intersect", en *Communication Research* 21 (6), 813-827
- Bryant, J. y Zillmann, D. (2002): *Media effects. Advances in Theory and Research*. New Jersey: LEA.
- Buchanan, C. M., y Holmbeck, G. (1998): Measuring beliefs about adolescent personality and behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 609-629.
- Buckingham, D. and Willett, R. (2006): *Is there a digital generation?*
- Buxarrais, M. (2005): La transmisión de valores a la juventud. *Artículo en línea*.
- Bybee, C., Robinson, D. & Turow, J. (1982): Determinants of parental guidance of children's television viewing for a special subgroup: Mass media scholars. *Journal of Broadcasting*, 26, 3, 697-710.
- Cabero, J. (Coord.). (2002). Los padres como mediadores en la formación en medios de comunicación. En F. *Los certales* (comp.), Las escuelas de padres y los problemas sociales de la educación (pp. 77-84). Sevilla: Grupo de Investigación Comunicación y Rol Docente.
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2010): *Educación familiar y mediación televisiva*. Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación.
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 71-97

- Carón, A. y Meunier, D. (1996): Famille et télévision: dynamique et processus de médiation. Desband, C. (Coord.): *L'écran et les apprentissages*. Paris, Institut National de l'Audiovisuel; 30-49.
- Casco, F.J. y Oliva, A. (2005): Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22, 171-185.
- Castells, M. (2002): *La dimensión cultural de Internet*. Institut de cultura: *DEBATES DIGITALES*
- Catalán, C. (2007). Consumo televisivo y uso del tiempo [Television consumption and time use]. In J. Pardo (Ed.), *La función política de la televisión. Tendencias, contenidos, desafíos en el Chile de hoy* [The political role of television. Trends, content, challenges in today's Chile] (pp. 97-110). Santiago, Chile: Secretaría de Comunicaciones, Ministerio Secretaría General del Gobierno.
- Cavalli, A. & De Lillo, A. (1988): *Giovani anni 80: Secondo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Mulino.
- Cavalli, A., Cesareo, V., De Lillo, A., Ricolfi, L. & Romagnoli, G., (1984): *Giovani oggi. Indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Mulino.
- CENECA (1994): Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano. Santiago de Chile, CENECA/UNICEF/UNESCO.
- Cepeda, E. (2008): *Grupos juveniles y televisión*. Lulu Press. Roma
- Chaffee, S. y McLeod, J. (1971): Parental Influences on Adolescent Media Use. *American Behavioral Scientist*, 14 (January-February), 323-340.
- Coleman, J. & Hendry, L. (2003): *Psicología de La Adolescencia* (4ta Edición). Madrid: Ediciones Morata, SL.
- Coleman, J. (1993): *Adolescence in a changing world*. In S. Jackson, & H. Rodriguez-Tome (Eds.), *Adolescence and its Social Worlds*. Hove: Erlbaum.
- Collins WA. 1990. Parent-child relationships in the transition to adolescence: continuity and change in interaction, affect, and cognition. In *From Childhood to Adolescence: A Transitional Period?* ed. R Montemayor, GR Adams, TP Gulotta, pp. 85–106. Newbury Park, CA: Sage
- Comas-Herrera, A. and Pickard, L. and Wittenberg, R. (2003): Thirty years on: future demand for long-term care in England. Personal Social Services Research Unit.

- Compas, B. E., Hinden, B. R. y Gerhardt, C. A. (1995): Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Consejo Nacional de Televisión (CNTV, 2009). *Televisión y jóvenes* [Television and youth]. Santiago, Chile. Retrieve from http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110317/asocfile/20110317140840/estudio_television_y_jovenes.pdf
- Crédoc, Scouts de France, Okapi (2002): Les 11 – 15 ans ont-ils encore des valeurs.
- De Moragas, M. (1990): *Teorías de la comunicación. Investigación sobre medios. Investigación sobre medios en América y Europa*. 4 Ed-. España, Gustavo Gili.
- Del Portillo, A. (2005) La hipnosis de las pantallas: reflexiones ante un posible despertar del telespectador. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25, 2.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (2004): Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia. Madrid: *Fundación Infancia y Aprendizaje*.
- Del Río, P. y Del Río, M. (2004): Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia y juventud. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje. Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Literatura. *Foro Generaciones Interactivas*, Universidad de Navarra
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía* N° 257, pág. 78-84.
- Demos, J. y Demos, V. (1969): Adolescence in historical perspective. *Journal of Marriage and the family*, 31, 632-638.
- Durá, T., Mauleón C. , Gúrpide, N. (2002): La televisión y los adolescentes. Centro de Salud de Estella. Servicio Navarro de Salud-Osasunbidea. España.
- Durán, X. (2004): A televisión, as novas tecnoloxías e a conducta dos nenos. Ames (Galicia), Laiovento.
- Durham, M. (1999): Girls, Media, and the Negotiation of Sexuality: A Study of Race, Class, and Gender in Adolescent Peer Groups. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 76 (2), Columbia, 1999.
- Elexpuru, I. y Medrano, C. (Dir.) (2002): El Desarrollo de los Valores en las Instituciones Educativas. Bilbao: Mensajero-CIDE.

- Elzo, J. (2006): Valores e identidades de los jóvenes. En GONZÁLEZ BLASCO, P. (Dir.): Jóvenes Españoles, 2005. Madrid. Ed. Grupo S. M.
- Elzo, J. (2008): Una reflexión sociológica sobre la familia actual. Páginas 39-62 del *Libro de Ponencias del Congreso Internacional sobre Familia y Sociedad*, celebrado en la Universidad Internacional de Catalunya (UIC) los días 15-18 de mayo de 2008. Instituto de Estudios Superiores de la Familia (UIC), Barcelona.
- Endesa (2007): Encuesta demográfica y de salud. Centro de Estudios Sociales y Demográficos (CESDEM). Santo Domingo, República Dominicana.
- Enright, R.D., Levy, V.M., Jr., Harris, D. y Lapsley, D. K. (1987): Do economic conditions influence how theorists view adolescents? *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 541-559.
- Erikson, E. (1974): *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Erikson, E. (1993), *Childhood and society*. New York: Norton, 445 pp. Originally published in 1950.
- Erikson, E. (2000): *El ciclo vital completado*. Paidós Ibérica.
- Espert, R. (2008): *Teorías del Aprendizaje. Conductismo*. Wiki Home.
- Espinal, I. (2002): *Estudio comparativo entre familias dominicanas y españolas con hijos en educación infantil. Basado en las dimensiones del Estilo Educativo y Competencia*. UNIVERSITAT DE VALENCIA. Servei de Publicacions.
- Esteinou, J. (2002). Primer Poder. Etcétera, 21, Una Ventana al Mundo de los Medios, *Nueva Época*.
- Esteinou, J. (2004 a): Los Medios: El Primer Poder. *Revista Telemundo*, 75.
- Esteinou, J. (2004 b). La Telecracia y el Cambio Político en México. *Razón y Palabra* [Revista Electrónica], 42, Año No. 4.
- Esteinou, J. (2005-2006). La Sociedad Civil y la Construcción de Un Nuevo Modelo de Comunicación Participativo en México. *Razón y Palabra* [Revista Electrónica], 48, Año No. 4.
- Esteinou, J. (2007): La Televisión Universitaria y la Construcción de Un Nuevo Modelo de Comunicación Social en América Latina. *Global Media Journal México*, Vol. 4, Nº. 7
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.

- Evans, J. y Hall, S. (Eds). (2002): *Visual culture. The reader*. Londres: Sage.
- Feldman, R. (2007): Parent-infant synchrony and the construction of shared timing; physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions. *J Child Psychol Psychiatry*. 2007 Mar-Apr;48(3-4):329-54.
- Feldman, S. y Elliot, G. (1990): *At the threshold*. Harvard University Press.
- Fernández, J. y Buéla-Casal, G. (2002): *Manual para padres desesperados con hijos adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, M. (2005): *Relaciones familiares y ajuste en la adolescencia*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Valladolid.
- Figueras, M. (2008): Mediación social en adolescentes femeninas: revistas juveniles y grupo de iguales. *Mediaciones Sociales*, Nº 2. Primer Semestre 2008. Universidad Complutense de Madrid.
- Fisherkerler, J. (1997): Everyday learning about identities among young adolescents in television culture. *Anthropology and Education Quarterly*, 28, 4, 467-492
- Fisherkerler, J. E (2002): *Growing Up with Television. Everyday Learning among Young Adolescents*. Philadelphia. Temple University Press.
- Flaquer, L. (1998): *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel
- Franca Rocha, M. (2001): *La contribución de las series juveniles de televisión a la formación de la identidad en la adolescencia. Análisis del contenido y de la recepción de la serie "Compañeros" de Antena 3*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Comunicació Audiovisual i de Publicitat
- Fromm, E. (2005): *El Miedo a la Libertad*. Buenos Aires, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Froufe, S. (2000): La animación sociocultural y sus perspectivas como profesión de futuro *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, Nº 12, 2000, págs. 173-183
- Fuenzalida, V. (1989): *El televidente activo. Manual para recepción activa de la televisión*. CENECA. Santiago de Chile.
- Fuenzalida, V. (1997): *Televisión y cultura cotidiana*. Santiago de Chile, CPU.
- Fuenzalida, V. y Hermsilla, M. E. (1990): *Visiones y ambiciones del televidente*. Santiago de Chile. CENECA.

- Fuenzalida, V., Julio, P., Suit, S., Souza, M. D., Villalobos, A. Barbano, F. y Aguirre, C. (2007). Tendencias en ficción televisiva. *Cuadernos de Información*, 20, 98-115.
- Gabelas, J. A. (2005). Televisión y adolescentes, una mítica y controvertida relación [Television and adolescents, a legendary and controversial relationship]. *Comunicar. Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 25, 137-146.
- Gabelas, J. A. y Lazo, M. (2008). Medios de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 238-252.
- García B., (2013): *El proceso metodológico y los modelos de intervención profesional: La impronta de su direccionalidad instrumental y su revisión conceptual actual / Bárbara García Godoy ... et.al.] ; compilado por Ana J. Arias ; Elena Zunino ; Silvana Garello. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2013. E-Book.*
- García Canclini (1996): *Cultura y Comunicación: entre lo global y lo local*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata, 1997
- García Canclini, N. (1987): *¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?*, CLAEH, Montevideo, 1986.
- García Gajate, M. (2005). *Conducta mediática de los adolescentes en España y Portugal. Modos de consumo de radio y de televisión*. Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II Ibérico (volumen IV).
- García M., A. (2003): *Una televisión para la educación. La utopía posible* (Barcelona, Gedisa).
- García, M. (2008): El 11-M. Un estudio sobre su impacto psicológico desde el entorno familiar y escolar en alumnos de infantil y primaria. Castellón, Universidad Jaume I.
- García-Muñoz, N. y Fedele, M. (2011): Las series televisivas juveniles: tramas y conflictos en una «teen series». *Comunicar*, nº 32, v. XIX, 2011. Revista Científica de Educomunicación.
- Garelli, F. (1984): *La generazione della vita quotidiana. I giovani in una società differenziata*. Bologna: Mulino.
- Gerbner, G., et al. (2002). *Growing up with television: Cultivation processes*. In J. Bryant & D. Zillman (Eds.). *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 43-67). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N., & Shanahan, J. (2002): In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 43-67).

- Gómez, M. (2012): *Rol de la universidad en la conformación de valores pro-sociales. Un estudio transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Valencia.
- González, A. (2006): Epistemología y métodos en Antropología: integración de métodos científicos y hermenéuticos y crítica epistemológica. *Revista de Antropología*. Universidad San Marcos, Lima. Cuarta Época, año IV, no 4.
- Grad, H. y Schwartz, S. (1998): Aspectos culturales en la estructura de los cuestionario de valores /CVS y RVS). *Revista de Psicología Social*, 13, 3, 471-484.
- Grad, H. y Vergara, A. (2003): Cuestiones metodológicas en la investigación transcultural. Universidad del País Vasco. *Boletín de Psicología*, No. 77, Marzo 2003, 71-107.
- Granic, I., Dishion, T. y Hollenstein, T. (2003): The family ecology of adolescence: A dynamic systems perspective on normative development. En G. R. Adams, y Berzonsky, M. (Ed.). *The Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford, UK: Blackwell
- Greenberg, B., Rampoldi, H. & Ver, S. L. (1998): Young viewers responses to television program ratings. Paper presentado a *The Mass Communication Division*, International Communication Association, Jerusalem, Israel.
- Gric (Groupe de Recherche Islamo-Chrétien), (2012): Transmettre les valeurs morales et spirituelles aux jeunes générations en France.
- Guisinger, S., & Blatt, S. (1994). Individuality and relatedness: Evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist*, 49, 104-111.
- Haimovich, P. (2002): Los jóvenes y la tele. En Libro de ponencias del I Congreso sobre ocio y tiempo libre. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil- Albert y Regidoría de Juventud i Cooperació del Ayuntamiento d'Elx.
- Hall, S. (2003): *Youth: Its Education, Regimen, and Hygiene*.
- Hallahan, K. (1999): Seven models of framing: Implications for Public Relations. K Hallahan - *Journal of Public Relations*, 1999
- Hardy, L. L., Baur, L. A., Garnett, S.P., Crawford, D., Campbell, K. J., Shrensbury, V. A., Cowell, C. T. & Salmon, J. (2006). Family and home correlates of television viewing in 12-13 years old adolescents. The Nepean Study. *International Journal of behavioural Nutrition and Physical Activity* 3:24. <http://dx.doi.org/10.1186/1479-5868-3-24>

- Harlé, B., Desmurget, M. (2012): Effets de l'exposition chronique aux écrans sur le développement cognitif de l'enfant. Unité d'hospitalisation d'enfants 6-13 ans, pôle de pédopsychiatrie, Centre Hospitalier Le Vinatier, 95, boulevard Pinel, 69500 Bron, France. Centre de neurosciences cognitives, CNRS, UMR 5229, 67, Boulevard Pinel, 69500 Bron, France
- Hernández, R., Fernández. C., y Baptista, P. (2006): Metodología de la Investigación. Ciudad de México, McGraw-Hill/Interamericana.
- Hicks, L. (1970): Some properties of ipsative, normative, and forced-choice normative measures. *Psychological Bulletin*, 74, 167-184.
- Hoffman, L. H. (2007): *Predicting Parental Mediation of News Content: What Leads Parents to Watch, Discuss, and Make Rules about News with Adolescents?* School of Communication 3016 Derby Hall, 154 N. Oval Mall Columbus, OH 43210
- Hofstede, G. (1984): *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hill, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2013): *Values Survey module 2013 Manual*. Copyright @ Geert Hofstede BV.
- Holmbeck, G. y Hill, J. (1991). Conflictive engagement, positive affect and menarche in families with seventh-grade girls. *Child Development*, 62, 1030-1048.
- Horkheimer, M. (2002): *Crítica de la razón instrumental*. Trotta, 2002 (2ª 2010)
- Horton, J. & Arquette, C. (2000): The role of television programming on secondary students self-identity. New Orleans: *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*
- Huston, A. (1990): Development of television viewing patterns in early childhood: A longitudinal investigation. *Development Psychology*, 26, 3, 409-420.
- Huston, A. C. y Wright, J. C. (1990): How young children spend their time: Television and other activities. *Developmental Psychology*, 35. 912-925-
- Ibáñez-Martin y Mellado, J. (2003): Libertad y autoridad en la familia, en Gervilla, E. (Coord.). Educación Familiar, Nuevas relaciones humanas y humanizadoras. Madrid: Narcea, pp.81-92.
- Inhelder, B. y Piaget, J (1972): *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires. Paidós.
- INJUVE (2002). *Sondeo periódico de opinión y situación de la gente joven*. Primer trimestre 2002.

- Instituto Nacional de Estadística (2009): Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística de marzo del 2009. INE, Madrid.
- Iwasaki, F. (2005): A propósito de las Humanidades. Diario ABC 22-05-2005.
- Jenkins, H. (2009)): *Fans, bloggers y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona. Paidós.
- Kantor, (1924): *Principles of psychology* (Vol. I). New York: Knopf.
- Katz, Blumler y Gurevitch, (1985): *Utilization of mass communication by the individual*. In J. G. Blumler & Katz (Eds.), *The uses of mass communication: Current perspectives on gratifications research*. Beverly Hills, CA: Sage
- Kerlinger, F. (1983): *Investigaciones del comportamiento*. Ciudad de México. McGraw-Hill/Interamericana.
- King, W. (1954): *Introduction to religion*. New York. Harper.
- Kluckhohn, C. (1951): *Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification*. In Parsons, T., Shills, E. (Eds.) *Towards a general theory of action* (pp. 388-339). Cambridge, M. A: Harvard University Press.
- Kohlberg, L (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Desclée de Brower.
- Koops, W. (1996); *Historical developmental psychology of adolescence*. En L. Verhofstadt Denève, Y. Kienhorst y C. Braet (Eds.), *Conflict and development in adolescence* (pp. 1-12). Leiden University: DSWO Press.
- Krosnick, J., Anand, S., Haitti, S. (2003): Psychosocial Predictors of Heavy Television Viewing Among Preadolescent and Adolescents. *Basic and Applied Social Psychology*, 25 (2), 87-110.
- Kuntsche, M. A., Pickett, W., Overpeck, M., Craig, W., Boyce, W. & de Matos, M. (2006). Television Viewing and Forms of Bullying among Adolescents from Eight Countries. *Journal of Adolescent Health*, 39, 908–915. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.06.007>
- Lacan, J. (1953): *Lo simbólico, lo imaginario y lo real*. Conferencia pronunciada en el Anfiteatro del Hospital Psiquiátrico de Sainte-Anne, París, el 8 de Julio de 1953, en ocasión de la primera reunión científica de la recientemente fundada Société Française de Psychanalyse.
- Lafuenti, L. y Purayidathil, T. (2000): L'influenza della televisione sull'aggressività degli adolescente. *Orientamenti Pedagogici*, 47: 278.

- Lang, K. y Lang, G. (1955): *The mas-media and voting*, en E. Burdick y A. Brodbeck (comps.), *American Voting Behavior*, Glencoe, IL, Free Press.
- Larson, R. y Wilson, S. (2004). Adolescence across place and time: Globalization and the changing pathways to adulthood. En R.M. Lerner and L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.) (pp.299-330). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lasswell, H. (1948): *The Structure and Function of Communication in Society*, en L. Bryson, *The communication of ideas*. New York: Harper.
- Leichter, H. (1978): Families and Communities as Educators. *Teachers College Record*, 79, 4.
- Levine, M. (1997): *La violencia en los medios de comunicación: cómo afecta al desarrollo de los niños y adolescentes*. Bogotá, Norma.
- Liebes, T. (1999): Serai-je belle, serai-je riche? Images culturelles de la réussite chez les adolescents. En: *Réseaux*, 98.
- Litvinoff, C. (2002): *No mate a su hijo adolescente*. Buenos Aires: Editorial del Nuevo Extremo.
- Llopis, R. (2004): “La mediación familiar del consumo infantil de televisión. Un análisis referido a la sociedad española”. *Comunicación y Sociedad*, 17 (2), España, pp. 125-147.
- López Vidales, N. y Gómez Rubio, L., (2012): Géneros, Formatos Y Programas De Televisión Preferidos Por Los Jóvenes. Análisis Comparativo Por Comunidades Autónomas. *3 Icono 14 – Vol.10/ No.3 – Pp. 258/283 | 10/2012 | Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes*.
- López, H. (2005): *Pautas de transmisión de valores en el ámbito familiar*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Murcia.
- Lozano, J. (2007): *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. Pearson Educación de México, S. A. de C. V.
- Luke, C. (1990): *Constructing the child viewer*. Nueva York: Praeger
- Maccoby, E. y Martin, J. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), New York: Wiley.
- Maletzke, G. (1964): *Psicología de la comunicación colectiva*. Quito, Ciespal, 2ª edición
- Marc, E. y Picard, D. (1992): *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona. Paidós.
- Marcuse (1993): *El hombre unidimensional*. Editorial Planeta-De Agostini, S. A. (1993) Aribau, 185, 1ª - 08021 Barcelona

- Marinello, R. (2004): Adolescentes y medios de comunicación: el papel de los pediatras. *MTA Pediatría*. 25(1), 5-15.
- Martín Barbero, J. (1978): *Comunicación masiva: discurso y poder*, Ciespal, Quito.
- Martín Barbero, J. (1987): *De los medios a las mediaciones*. Ediciones G. Gili, S.A. de C.V. Barcelona.
- Martín Barbero, J. (1987a): La Telenovela colombiana: televisión, melodrama y vida cotidiana. *Diálogos de comunicación* [Lima] (1987), núm. 17.
- Martín-Barbero, J. (1987b): *Procesos de comunicación y matrices de cultura*. México, FELAFACS.
- Martín Barbero, J. y Rey, (1999): *Los ejercicios del ver*. Gedise, Barcelona.
- Martín-Barbero, J. y Muñoz, S. (1992): *Televisión y melodrama*, Bogotá, Tercer Mundo.
- Martin-Barbero, J., (1996b) *Pre-textos, Conversaciones sobre las telecomunicaciones y sus contextos*, Editorial Universal del Valle, Colombia.
- Martínez, F. (2010). La teoría de los usos y gratificaciones aplicada a las redes sociales. *Nuevos medios, Nueva Comunicación*, 12.
- Martínez, N. (2013): *Apuntes de Metodología de la Investigación I*. Universidad de Alicante, España.
- Maslow, A. (1954): *Motivation and personality*. New Cork: Harper & Row.
- Maslow, A. (1959): *New Knowledge in Human Values*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. (1962): *Toward a Psychology of being*. Princenton, NJ: Van Nostrand.
- Maslow, A. (1985): *El hombre auto-realizado*. Barcelona: Editorial Kairos, 6ta ed. Versión original: Maslow, A.H. (1962). *Toward a Psychology of being*. Princenton, NJ: Van Nostrand.
- Mattelart, A y Mattelart, M. (1997): *Historia de las teorías de la comunicación*. Paidós Barcelona.
- Maturana, H. y Nisis, S. (1997): *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Mazzarella, S., Pecora, N. (1999): *Growing up girls: Popular culture and the construction of identity*. Nueva York: Peter Lang.
- McQuail, D. (1985): *Introducción a la teoría de comunicación de masas*. Paidós Ibérica.
- McQuail, D. (1983): *Mass Communication Theory*. London: Sage Publications

- Medrano, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? *Revista de educación*, 338, 245-270.
- Medrano, C. (2008): *Televisión y Educación: Del Entretenimiento al Aprendizaje*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Medrano, C. y Cortés, A. (2007): Teaching and learning of values through television. *Review International of Education*, 53, 1, 5-21.
- Medrano, C., Aierbe, A. y Orejudo, S. (2010a). Television Viewing Profile and Values: Implications for Moral Education. *Psicodidáctica*, 15(1), 57-76.
- Medrano, C., Aierbe, A. y Palacios, S. (2008): El perfil de consumo televisivo en adolescentes, jóvenes y adultos: implicaciones para la educación. *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto 2010 pp. 545-566.
- 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 psicología*, Año LXVII, Nº 239, enero-abril 2008, 65-84.
- Medrano, C., Cortés, A. y Palacios, S. (2009): Los valores personales y los valores percibidos en la televisión: un estudio con adolescentes. *REIFOP*, 12 (4), 55-66.
- Medrano, C., Cortés, A., Aierbe, A. & Orejudo, S. (2010). Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de televisión: diferencias evolutivas y de sexo [The programs and features favorite characters in television viewing: developmental and gender differences]. *Cultura y Educación*, 22 (1), 3-20. <http://dx.doi.org/10.1174/113564010790935196>
- Medrano, C., Palacios, S. & Aierbe, A. (2006): Análisis multidimensional de la Escala de Dominios Televisivos. En F. Bacaicoa, J. de Dios & A. Ámez (Eds.), *Psicología del desarrollo y desarrollo social* (pp. 541-550). Bilbao: Psicoex.
- Medrano, C., Palacios, S. y Aierbe, A. (2007) Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: un estudio realizado en el País Vasco. *Revista Latina de Comunicación*, 62, enero-diciembre. Recuperado de http://www.ull.es/publicaciones/latina/200702Medrano_S_yotros.pdf
- Medrano, M. y Palacios, S. (2005): ¿Es tan perjudicial la televisión que ven los jóvenes y adolescentes? Universidad del País Vasco. *Revista de Psicodidáctica*. Año 2006. Volumen 11. Nº 2.

- Menéndez, S. (2004): Desarrollo psicológico en el contexto familiar. Tema I: La familia como escenario de desarrollo psicológico). Universidad de Huelva Publicaciones.
- Meyrowitz, J. (1985): *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. Oxford University Press
- Millstein, S. (1993): *A view of health from the adolescent's perspective*. En S.G. Millstein, A.C. Petersen & E.O. Nightingale, Promoting the health of adolescents [recurso electrónico]: New directions for the twenty-first century (pp. 97-118). New York: Oxford University Press
- Montero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona: Gedisa
- Morán, J. y Benedicto, M. (2000): *Los jóvenes, ¿ciudadanos en proyecto?* Ministerio de Ciencia y Tecnología dentro del Programa Nacional de I+D (PB98-0005).
- Morgan, M. (2007): *What do young people learn about the world from watching television?* In: S. R. Mazzarella (Ed) 20 Questions about youth and the media (New York, Peter Lang Publishing). Pp.153-166.
- Morín, E. (1956): *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona, Paidós, 2001.
- Moro, M. (2007): Educación en valores a través de la publicidad de televisión. *Comunicar*, 28, 2007, Revista Científica de Comunicación y Educación.
- Moschis, G. P. & Moore, R.L. (1982). A longitudinal study of television advertising effects. *Journal of Consumer Research*, 9 (3), 279-286.
- Muñoz, F. (2000): Influencia de los programas de TV en la salud y el comportamiento de Aierbe, los niños y adolescencia, en García, C. y González, A: *Tratado de Pediatría Social*. Madrid, Diaz de Santos.
- Nathanson, A. I. (2001). Mediation of children's television viewing: Working toward conceptual clarity and common understanding. *Communication Yearbook*, 25, 115-151.
- Nolan, L. y Patterson, S. (1990). The Active Audience: Personality Type as an Indicator of TV Program Preference. *Journal of Behaviour and Personality*, 5 (6), 697-710.
- Nolan, L. y Patterson, S. J., (1990: The active audience: personality type as an indicator of TV program preference. *Journal of Social Behavior and Personality* 5(6), 697-710.
- Noller, P., Callan, V. (1991): *The adolescent in the family. Adolescence and society*. Florence, KY, US: Taylor & Frances/Routledge.

- Nueno, J. y Ricarte, G. (2010). *Teens 2010 : Cómo son los adolescentes de hoy y cómo evolucionarán sus hábitos de consumo*. Fundación Creafutur.
- Oficina Nacional de Estadística (2007): Boletín Mensual Panorama Estadístico nº 25.
- Oliva, A. y Antolín, L. (2010): Cambios en el cerebro adolescente y conductas agresivas y de asunción de riesgos. *Estudios de Psicología*, 2010, 31 (1). Universidad de Sevilla.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I (2002): Relaciones con padres e iguales durante la adolescencia como predictoras del ajuste emocional y conductual. *Apuntes de psicología*, 21, 225 – 245
- Oliva, R. (2006): Relaciones familiares y desarrollo adolescente: *Anuario de Psicología 2006*, vol. 37, nº 3.
- Oliva, R., Parra A., Arranz, E. (2008): Estilos relacionales parentales y ajuste del adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1).
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2000): Informe sobre la adolescencia. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Orozco, G. (1996): *Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo*. México, D.F. / Madrid, Ediciones de la Torre/Universidad Iberoamericana.
- Orozco, G. (2001): Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la 'televidencia' y sus mediaciones: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº27. Septiembre-Diciembre 2001.
- Orozco, G. (2002). *Recepción y mediaciones: casos de investigación en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Orozco, G. (2013): ¡Que vivan las audiencias! *Nueva época*, núm. 20, julio-diciembre, 2013.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001b): Familia y transmisión de valores, en AA.VV., Familia, juventud y nuestros mayores. Galicia: Fundación Caixa Galicia, Colección: Jornadas, Conferencias, Premios, Serie: Coetánea, pp. 125-139.
- Padilla-Walker, L. (2006): Peers I Can Monitor, its Media That Really Worries Me! Parental Cognitions as Predictors of Proactive Parental Strategy Choice. *Brigham Young University Journal of Adolescent Research*, Vol. 21 No. 1, January 2006 56-82
- Paikoff, R. y Brooks-Gunn, J. (1991): Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. (1998): *Familia y Desarrollo*. Madrid. Alianza Editorial.

- Palacios, J. y Rodrigo, M. (1998): *Marcos conceptuales en el análisis evolutivo-educativo de la familia*. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Comps.) Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza.
- Palmonari, A. (1993); Adolescence and its social worlds. (pp. 145-167). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009): *Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México. Mc Graw-Hill/Interamericana.
- Parada J. (2010): La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 nº 1 · 2010, pp. 17-40
- Parra. A. y Oliva, A. (2006): Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470.
- Parsons, T. (1957): *The social system*. London, Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Pasquier, D. (1995): Chère Hélène. Les usages sociaux des séries collège. En: *Réseaux*, 70, décembre 18 de 2013.
- Pasquier, D. (1996): 'Teen series reception: television, adolescence and the culture of feelings'. *Childhood*, 3(3): 604-616.
- Penas Castro, A. (2008): Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de La Coruña. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Psicología.
- Perea Quesada, R. (2006): La familia como contexto para un desarrollo sostenible, *Revista española de pedagogía*, 235, pp. 417-429.
- Pérez, R. (2012): El análisis conductista del pensamiento humano. *Acta Comportamentalia*. Vol 10, Monográfico pp. 49-68.
- Pérez-Latre, F. y Bringué, X. (2005): Comunicación efectiva en circunstancias difíciles: el público entre 14 y 19 años. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 53-60.
- Petersen, A., Millstein, S., and Nightingale, E. (Eds.). (1993). *Promoting the Health of Adolescents: New Directions for the Twenty-first Century*. Oxford University Press
- Piaget J. e Inhelder B. (1985): *El pensamiento del adolescente*. En: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona. Paidós.
- Piaget, J. (1971): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ed. Ariel.

- Pindado, J. (1996): Adolescentes y televisión: la pantalla «amiga». *Comunicar* 6, 1996.
- Pindado, J. (1998): Propósito de la relaciones familia-televisión. En *Comunicar* 10, pp.61-67-
- Pindado, J. (2005): Resultados de un estudio con jóvenes de Málaga. *Los medios de comunicación en la socialización adolescente*. Enero-Marzo 2005 || N° 62 Segunda.
- Pindado, J. (2006): Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *ZER*, 21, pp. 11-22
- Pindado, J. (2009): El valor de los medios en la configuración de la experiencia mediada de las generaciones juveniles, Mediaciones Sociales. *Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, nº 5, segundo semestre de 2009, pp. 25-39. ISSN electrónico: 1989-0494. Universidad Complutense de Madrid.
- Potter, W. (1990) Adolescents 'perceptions of the primary values of television programming. *Journalism Quarterly*, 67, 843-853.
- Ramdohr, T. (2010): *Estrategias de mediación parental en el visionado de Televisión de sus hijos*. Tesis presentada en Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile
- Renero, M. (1992). De géneros televisivos y usos familiares. *Comunicación y Sociedad*, 14-15, 19-38.
- Rizo, M. (2009): Sociología Fenomenológica y Comunicología Histórica. La Sociología Fenomenológica y sus aportaciones al pensamiento en comunicación. *Mediaciones sociales*, N° 4.
- Rodríguez, A. et al. (2013): Perfil de consumo televisivo y valores percibidos por los adolescentes: un estudio transcultural. *Revista de Educación*, 361. Mayo - Agosto 2013.
- Rodríguez, A., (2005): Los efectos de la televisión en niños y adolescentes. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, N° 25, 2,
- Rodríguez, D., Mirón, L., Godás, A. y Serrano, G. (1996): Valores y Participación Política en los Adolescentes Españoles. Universidad de Santiago. *Psicología Política*, N° 12, 1996, 7-33.
- Rodríguez, E., Megías, I., Menéndez T. (2010): Consumo televisivo, series e Internet. Un estudio sobre la población adolescente de Madrid. *Fundación de Ayuda contra la Drogadicción*. Madrid.
- Roiz, M. (2005): *Sociología de la comunicación y cultura de masas*. Ediciones del Laberinto, Madrid, España.

- Rokeach, M. (1967): Value Survey. Sunnyvale. California: Halgren Test.
- Rokeach, M. (1973): The nature of human values. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979): Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values. Act. Nebraska: *Symposium on motivation*.
- Ros, M. y Gómez, A. (1997): Valores personales individualistas y colectivistas y su relación con la autoestima colectiva. *Revista de Psicología Social*, 12, 2, 179-198.
- Ros, M. y Schwartz, S. (1995): Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental: Una comparación transcultural. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 69, 69-95.
- Rosengren, K. & Windahl, S. (1989): *Media matters: TV use in childhood and adolescence*. Norwood, NJ: Ablex.
- Rubin, A. (1985). Uses of daytime television soap operas by college students. En: *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 29 (3), págs. 241-258.
- Rubin, J. (1994): A review of second language listening comprehension research. *Modern Language Journal*, 78, 2, 192-221.
- Sánchez, L., Mejías, I. y Rodríguez, E. (2004): Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes. Madrid: INJUVE.
- Santana, G. (2009) *La dieta televisiva y los valores*. Trabajo de fin de master no publicado Programa de Psicología y Educación. Universidad del Curue. República Dominicana.
- Santos, P. (2007). *Un estudio sobre estilos de mediación parental de televisión* [A study of parental mediation styles of television]. (Degree thesis). Facultad de Ciencias Sociales. University of Chile.
- Sartre, J. P. (1940): *L'imaginaire*. Paris. Gallimart.
- Scheufele, B. (2004): Framing-effects approach: A theoretical and methodological critique. *Communications* 29:401-428.
- Schooler, D., Kim, J. & Sorsoli, C. (2006): Setting rules or sitting down: Parental mediation of television consumption and adolescent well-being. *Sexuality Research and Social Policy*, 3, 49-62.
- Schramm, W. (1978): *Nuevas dimensiones en la psicología y la comunicación*. Edisar, editora distribuidora argentina. Buenos Aires.

- Schwartz, S, and Bilsky, W. (1987): Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Rev. Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Schwartz, S. (1992): Universal in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. En M. Zanna (Ed), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 25, pp- 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. et al. (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, 519-542.
- Schwartz, S. H. (1990): *The Universal Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 19 countries*. Jerusalem: The Hebrew University. Department of Psychology.
- Schwartz, S., (1994): Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Separio, A. (2006): Realidad psicosocial: la adolescencia actual y su temprano comienzo. *Revista de Estudios de Juventud* (número dedicado a Adolescencia y Comportamiento de Género, coordinado por Silva, I.), 73, 11-24
- Serres, M. (2014): *Pulgarcita*. Madrid. Gedisa.
- Severin W. & Tankard, J. (1997). Uses of Mass Media. In W. J. Severin, & J. W. Tankard (Eds.) *Communication Theories: Origins, Methods, and Uses in the Mass Media* (4th ed.). New York: Longman.
- Sevillano, M. (2001): La percepción y evaluación de valores y antivalores en los medios de comunicación (periódicos, revistas y televisión) por estudiantes de 14-18 años. *Revista de Educación*, 236, 333-353.
- Sevillano, M. (2004): *Evaluación de programas culturales-formativos de la televisión pública*. Madrid: Dykinson.
- Shaffer, D. (2000): *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. S. A. Editorial Paraninfo. Madrid.
- Shannon, C. and Weaver, W. (1947). A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal* 27 (July and October): pp. 379–423, 623–656

- Skinner, B. (1938): *The Behavior of Organisms An Experimental Analysis*. Appleton - Century - Crofts, Inc. New York
- Smith, B. (1946): *The Political Communication Specialist of Our Time*, en Smith- Lasswell- Casey, 1946, págs. 31-73.
- Smith, B., Lasswell, H. D., Casey, R. (1946): *Propaganda, Communication and Public Opinion. A comprehensive Reference Guide*, Princeton University Press, Princeton.
- St. Peters, M., Fitch, M., Huston, A. C., Wright, J. C., & Eakins, D. J. (1991): Television and families: What do young children watch with their parents? *Child Development*, 62, 1409-1423.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L. y Silk, J. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting (Vol. I. Children and parenting)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tan, A., Nelson, L., Dong, Q. y Tan, G. (1997): Value acceptance in adolescent socialization: A test of a cognitive-functional theory of television effects. Published online: 02 Jun 2009.
- Tapscott, D. (1998): *Creciendo en un entorno digital: La generación Net*. Mc Graw Hill
- Téramo, M. (2006):, “Calidad de la información periodística en la Argentina. Estudio de diarios y noticieros”, en *Palabra Clave*, 14 (2006), pp. 57-84.
- Tojo, T. (1996): Subjectivism, discovery and boundary less careers: An Austrian perspective. In Michael Arthur and Denise Rousseau (Editors). *Boundary less careers: A new employment principle for a new organizational era*. (pp.171-186) New York: Oxford University Press.
- Tolman, D., Kim, J., Schooler, D. y Sorsoli, C. (2007): Rethinking the associations between television viewing and adolescent sexuality development: bringing gender into focus. *Journal of Adolescent Health*, 40:1, pp. 9-16.
- Torrecillas, T. (2011): Proyecto Coordinado De Televisión e Infancia. Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, UNED, Centro Universitario Villanueva, CIS, Barlovento Comunicación, Tracor, IORTV, Fundación Telefónica, Vértice, Fundación Diálogos, ATR y Defensor del Menor.

- Torrecillas-Lacave, T. (2013): Los padres, ante el consumo televisivo de los hijos: Estilos de mediación, en *Revista Latina de Comunicación Social*, 68. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, páginas 027 a 054.
- Torres, E., Conde, E. y Ruiz, C. (2002). *Desarrollo humano en la sociedad audiovisual*. Madrid, Alianza Editorial.
- Triandis, H. (1990): *Individualism and collectivism. The Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln. University of Nebraska Press,
- Ugalde, L. y Medrano C. (2014): Valores Percibidos en la Televisión por adolescentes de diferentes contextos culturales. *Revista de Psicología INFAD*, 1 (3), 315-322.
- Uribe, R. y Santos, P. (2008) Las estrategias de mediación parental televisiva que usan los padres chilenos. *Cuadernos de información*, 23, 6-21.
- Urza, J., Clemente, M., Vidal, M. (2000). *Televisión: Impacto en la infancia*. Madrid: Siglo XX
- Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three different styles of television mediation: "instructive mediation." "restrictive mediation," and "social covieing." *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43, 52—66.
- Van der voort, T., Nikken, P. & Van Lil, J. (1992): Determinants of Parental Guidance of Children's Television Viewing. A Dutch replication study, en *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 36.
- Van Lil, E. (1995): Radiopropagatie, antennes en RF-circuits, CTO-forum. 'Draadloze Communiatie', Leuven, Belgium.
- Vargas Trujillo, E. et al., (2006): Autoestima e inicio de actividad sexual en la adolescencia: Un estudio meta-analítico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, septiembre, año/vol. 6, número 003 Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC) Granada, España pp. 665-695
- Vargas, T. (2009): Matrimonio y Familia: entre arquetipos y realidad. *Artículo en línea*
- 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.
- Vera, J.J. (1995): Sistemas de valores y compromiso social de los jóvenes. Tesis doctoral. Serv.Pub.CD-Rom Ciencias Experimentales. Universidad de Murcia.

- Vílchez-, L.F. (1999): *Televisión y familia. Un reto educativo*. Madrid: PPC
- Wakfield, M., Flay, B., Nichter, M., Giovino, G. (2003): Role of the media in influencing trajectories of youth smoking. *Addiction*, 98, 79-103
- Watson, J. (1913): Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967): *Pragmatics of human communication*. New York: Norton.
- Weaber, J. (2003); "Individual differences in television viewing motives", en *Personality and Individual Differences* 35, pp.1427-1437
- Weaver, B., and N. Barbour, (1992): Mediation of children's tele viewing. *Families in Society* 73: 236-242.
- Weiss, A. (1925): *A theoretical basis of human behavior*. Columbus, Ohio, R. G. Adams & Co.
- Whiteman, S., McHale, S., & Crouter, A. (2011). Family relationships from adolescence to early adulthood: Changes in the family system following firstborns' leaving home. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 461-474.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics*. New York: Wiley
- Wiersma, W, Jurs, S. (2005): *Research Methods in Education*. Pearson/A and B.
- Winkin, Y. (1982): *La nueva comunicación*, Kairós, Barcelona.
- Witenberg, R. T. (2007): The moral dimension of children's and adolescents' conceptualization of tolerance to human diversity, *Journal of Moral Education*, 36 (4), pp. 433-451.
- Wolf, M. (1996): *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Barcelona: Paidós.
- Wright, Ch. (1975): *Mass Communication: A Sociological Perspective*. New York: Random House.
- Zillmann, J. y Bryant, D. (1996): *Los efectos de los medios de comunicación: investigaciones y teorías*. Barcelona. Editorial Paidós.

ANEXO 1

CH-TV 0.2
CUESTIONARIO de HÁBITOS TELEVISIVOS

Nº Ref

Marca las respuestas con una **X**, del siguiente modo: o elige la opción que consideres más adecuada

Nombre y apellidos
Fecha de nacimiento:
Grado escolar:
Escuela:
Fecha de realización:
Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer

El presente cuestionario es completamente anónimo. Los datos recogidos en él tienen una finalidad investigadora y serán tratados de acuerdo con la Ley de Protección de Datos de carácter personal del 13/XII/1999. Gracias por vuestra colaboración

a) Estudios del/a:

padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sin estudios	Est. Primarios	Estudios Secundarios Preparatoria	Formación Profesional	Est. Universitarios
madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Profesión del/a:

padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Trabajo doméstico no remunerado	Empleo sin cualificar (albañil, modista)	Empleo cualificado de grado medio. (Mecánico, peluquera)	Empleo cualificado de grado superior (Profesora, médico)	Empresario/a	
madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) Situación actual del/a:

padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Labores domésticas	Trabajo a tiempo completo	Trabajo a tiempo parcial	Subempleado	Desempleado	Jubilado o pensionista
madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d) Señala la/s persona/s con la/s que convive

- Padre
- Madre
- Pareja de tu padre o madre
- Hermanos
- Otros parientes

e) Lugar que ocupas entre los hermanos

1..|..2..|..3..|..4..|..5..|..6..|

f) Sexo y edad de los hermanos/as

Hermanos/as (1 el hermano mayor)	Sexo	Edad
1	<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> 0 a 15 <input type="checkbox"/> De 16 a 30 o más
2	<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> 0 a 15 <input type="checkbox"/> De 16 a 30 o más
3	<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> 0 a 15 <input type="checkbox"/> De 16 a 30 o más
4	<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> 0 a 15 <input type="checkbox"/> De 16 a 30 o más
5	<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> 0 a 15 <input type="checkbox"/> De 16 a 30 o más
6	<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> 0 a 15 <input type="checkbox"/> De 16 a 30 o más

Responde por favor al cuestionario sobre hábitos televisivos que, a continuación, te presentamos.

1. ¿Cuántas horas ves la televisión al día(los días laborables)?

0..1..2..3..4..5..6..Más:.....(indica cuántas)

2. ¿Cuántas horas ves la televisión el fin de semana?

0..1..2..3..4..5..6..Más:.....(indica cuántas)

3.- Señala la época en la que más ves la TV

Periodo escolar

Periodo vacacional

4. ¿En qué horario ves la televisión en periodo escolar?

Los días laborables:

Horario de mañana: Entre las y las (horas)

Horario de tarde: Entre las y las (horas)

Horario de noche: Entre las y las (horas)

Los fines de semana:

Horario de mañana: Entre las y las (horas)

Horario de tarde: Entre las y las (horas)

Horario de noche: Entre las y las (horas)

5. ¿En qué horario ves la televisión en periodo vacacional?

Horario de mañana: Entre las y las (horas)

Horario de tarde: Entre las y las (horas)

Horario de noche: Entre las y las (horas)

6. Mientras estás viendo la TV ¿haces otras cosas? Elige únicamente la más frecuente

Leer

Navegar por Internet

Hacer las tareas de la escuela

Hablar con la familia

- Comer
- Hablar por el celular
- Otras

7. Aparte de ver la TV, ¿qué otras actividades realizas en tu tiempo libre y cuánto tiempo dedicas a ellas?

Leer	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:.....
Navegar por Internet	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:.....
Jugar con videojuegos	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:.....
Hacer deporte	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:.....
Escuchar música	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:.....
Estar con la familia	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:.....
Estar con los amigos	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:.....
Usar el celular	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:.....
Otros	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:.....

8. ¿Tus padres intervienen en la TV que tú ves?

- Sí
- No

9. Ves la TV sólo/a

- Siempre Muchas veces Algunas veces Casi nunca Nunca

10. ¿Con qué frecuencia ves la TV acompañado de las siguientes personas?:

	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
Padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Cuando ves TV

Eliges antes de encenderla lo que quieres ver

Siempre Muchas veces Algunas veces Casi nunca Nunca

Eliges entre lo que emiten en ese momento

Siempre Muchas veces Algunas veces Casi nunca Nunca

12. ¿Comentas con tus amigos/as lo que ves en la TV?

Siempre Muchas veces Algunas veces Casi nunca Nunca

13. ¿Con qué frecuencia la TV es el tema principal de la conversación con tus amigos/as?

Siempre Muchas veces Algunas veces Casi nunca Nunca

14. Mis padres

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
y yo nos reímos de las cosas que vemos en TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me orientan sobre lo que está bien y mal cuando vemos la TV juntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me dicen lo que tengo que ver en la TV y lo que no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y yo comentamos los programas que vemos juntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me dicen que deje de ver la TV porque llevo mucho tiempo viéndola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Mi personaje favorito de TV es
y pertenece al programa

16. Utilizo Internet para:

- Comunicarme (MSN, Tuenti, etc)
- Descargas (Ares, Emule, etc)
- Consultar información (Wikipedia, páginas web, etc)
- Jugar

Comprar

17.- En relación con el/la protagonista de mi programa favorito:

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
Me siento implicado afectivamente con sus sentimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento preocupado por lo que le sucede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yo mismo experimento sus reacciones emocionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me identifico con él/ella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. ¿Cuántos televisores hay en casa?

1 2 3 4 5 6 Más

19. ¿Ves TV en tu cuarto?

Si No

20. Mis padres, cuando estoy en Internet,

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
me dicen que deje de navegar si llevo mucho tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me señalan cómo utilizarla y me aconsejan sobre sus riesgos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me indican las páginas a las que puedo acceder y a las que no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
se interesan por las páginas a las que accedo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me imponen un horario para navegar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me acompañan cuando estoy navegando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Señala los programas que tus padres y tú compartís, los que te prohíben y los que ves sólo

	Programas que compartimos	Programas que me prohíben	Programas que veo sólo
Series (Somos tu y yo, Sin senos no hay paraíso, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noticieros (A las once en el once, CDN, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Talk show (Caso Cerrado, Quien tiene la razón, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medianoche (Perdone la hora, Chevere night, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Humor (La opción de la doce, Titirimundaty,, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caricaturas (Los Simpsons Dora adolescente, bob esponja, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Películas (El triplete de películas, Doble cine, Virus cinema, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deportes (La opción deportiva, Juego de pelota, Competencias)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reality Show (Cuestión de peso)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentales (Nuria en el 9, El informe con Alicia Ortega, Zona 5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concursos (Piedra, papel y tijera, Doce corazones, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De chismes (Carlos Batista con los famosos, Los dueños del circo, Jarris Ramirez, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telenovelas (Vidas opuestas, El Cartel, El rostro de Analia, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. ¿Por qué crees que te prohíben determinados programas?

- Por escenas de violencia
- Por escenas de sexo
- Por escenas de miedo
- Por dejar de hacer ejercicio
- Por fomentar el consumismo

23. ¿Por qué crees que tus padres y tú compartís determinados programas?

- Por entretenimiento
- Por información
- Para tener tema de conversación
- Para aprender sobre la vida
- Para tener opinión sobre temas importantes
- Por identificación con los personajes

24.- En mi familia:

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hablamos abiertamente de lo que nos parece	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
reñimos mucho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hay un fuerte sentimiento de unión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Señala las razones por las que más te gusta tu personaje favorito de TV

(1 menos te gusta / 5 más te gusta)

- Por el atractivo físico 1 2 3 4 5
- Por su inteligencia 1 2 3 4 5
- Por su simpatía y humor 1 2 3 4 5
- Por su personalidad 1 2 3 4 5
- Por su trabajo 1 2 3 4 5
- Por su actitud no conformista y rebelde 1 2 3 4 5
- Otras 1 2 3 4 5

26. Mis padres

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
Y yo compartimos el mismo interés por un programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
intentan ayudarme a entender lo que veo en TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

me prohíben ver ciertos programas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me comentan sobre lo que hacen y dicen los personajes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me dicen que apague la TV cuando estoy viendo algún programa inapropiado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Señala las razones por las que te disgusta tu personaje favorito de TV

(1 más te disgusta / 5 menos te disgusta)

Por su falta de atractivo físico (feo, mal vestido)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Por su torpeza	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Porque es aburrido	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Por su personalidad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Por su trabajo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Por su actitud conformista y docilidad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Otras	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

28.- En mi familia

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
se concede mucha atención y tiempo a cada uno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nos criticamos frecuentemente unos a otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a menudo nos guardamos los sentimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
estamos enfrentados unos a otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. ¿Para qué acostumbras a ver la televisión?

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
Para entretenerme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para Informarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para tener tema de conversación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para aprender sobre la vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para tener opinión de los temas importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque me identifico con los personajes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. ¿En qué tipo de pantalla ves la TV?

- Televisor
- Computadora
- Celular
- Otras pantallas

31. Mis padres

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
y yo vemos juntos los programas que nos gustan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me explican lo que realmente significa algo que aparece en TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me imponen un horario para ver la TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y yo vemos juntos mi programa favorito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. ¿Cómo de realista crees que es la TV en la representación de los siguientes temas?

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
La violencia en la sociedad actual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El ocio y la forma de divertirse de los jóvenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las situaciones familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las relaciones sexuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los patrones de belleza, moda e imagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las consecuencias de las drogas y el alcohol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La manera de ser de los chicos y chicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las situaciones laborales de desempleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33.- En mi familia

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
Expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realmente nos llevamos bien unos con otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comentamos nuestros problemas personales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando hay desacuerdo, todos tratamos de suavizar las cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. ¿En qué medida te gustan estos programas?

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Series (Somos tu y yo, Sin senos no hay paraíso, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noticieros (A las once en el once, CDN, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Talk show (Caso Cerrado, Quien tiene la razón, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medianoche (Perdone la hora, Chevere night, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Humor (La opción de la doce, Titirimundaty, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caricaturas (Los Simpsons, Dora adolescente, Bob esponja, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Películas (El triplete de películas, Doble cine, Virus cinema, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deportes (La opción deportiva, Juego de pelota, Competencias)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reality Show (Cuestión de peso)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Documentales (Nuria en el 9, El informe con Alicia Ortega, Zona 5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concursos (Piedra, papel y tijera, Doce corazones, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De chismes (Carlos Batista con los famosos, Los dueños del circo, Jarris Ramirez, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telenovelas (Vidas opuestas, El Cartel, El rostro de Analia, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE HÁBITOS TELEVISIVOS
PARA EL LEVANTAMIENTO DE DATOS EN CIBAO

Marca las respuestas con una **X**, del siguiente modo: o elige la opción que consideres más adecuada

Nombre y apellidos

Fecha de nacimiento:

Grado escolar:

Escuela:

Fecha de realización:

Sexo: Hombre Mujer

1. ¿Cuántas horas ves la televisión al día(los días laborables)?

0..|..1..|..2..|..3..|..4..|..5..|..6..|..Más:.....(indica cuántas)

2. ¿Cuántas horas ves la televisión el fin de semana?

0..|..1..|..2..|..3..|..4..|..5..|..6..|..Más:.....(indica cuántas)

3.- Señala la época en la que más ves la TV

Periodo escolar

Periodo vacacional

4. ¿En qué horario ves la televisión en periodo escolar?

Los días laborables:

Horario de mañana: Entre las y las (horas)

Horario de tarde: Entre las y las (horas)

Horario de noche: Entre las y las (horas)

Los fines de semana:

Horario de mañana: Entre las y las (horas)

Horario de tarde: Entre las y las (horas)

Horario de noche: Entre las y las (horas)

5. ¿En qué horario ves la televisión en periodo vacacional?

Horario de mañana: Entre las y las (horas)

Horario de tarde: Entre las y las (horas)

Horario de noche: Entre las y las (horas)

6. Mientras estás viendo la TV ¿haces otras cosas? Elige únicamente la más frecuente

- Leer
- Navegar por Internet
- Hacer las tareas de la escuela
- Hablar con la familia
- Comer
- Hablar por el celular
- Otras

7. Aparte de ver la TV, ¿qué otras actividades realizas en tu tiempo libre y cuánto tiempo dedicas a ellas?

Leer	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más..
Navegar por Internet	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más..
Jugar con videojuegos	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más..
Hacer deporte	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más..

Escuchar música	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:
Estar con la familia	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:
Estar con los amigos	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:
Usar el celular	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:
Otros	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:

8. ¿Tus padres intervienen en la TV que tú ves?

Sí No

9. Ves la TV sólo/a

Siempre Muchas veces Algunas veces Casi nunca Nunca

10. ¿Con qué frecuencia ves la TV acompañado de las siguientes personas?:

	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
Padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Cuando ves TV

Elige antes de encenderla lo que quieres ver

Siempre Muchas veces Algunas veces Casi nunca Nunca

Elige entre lo que emiten en ese momento

Siempre Muchas veces Algunas veces Casi nunca Nunca

12. ¿Comentas con tus amigos/as lo que ves en la TV?

Siempre Muchas veces Algunas veces Casi nunca Nunca

13. ¿Con qué frecuencia la TV es el tema principal de la conversación con tus amigos/as?

Siempre Muchas veces Algunas veces Casi nunca Nunca

14. Mis padres

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
y yo nos reímos de las cosas que vemos en TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me orientan sobre lo que está bien y mal cuando vemos la TV juntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me dicen lo que tengo que ver en la TV y lo que no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y yo comentamos los programas que vemos juntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me dicen que deje de ver la TV porque llevo mucho tiempo viéndola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Mi personaje favorito de TV es

y pertenece al programa

16.- En relación con el/la protagonista de mi programa favorito:

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
Me siento implicado afectivamente con sus sentimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento preocupado por lo que le sucede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yo mismo experimento sus reacciones emocionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me identifico con él/ella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. ¿Cuántos televisores hay en casa?

1 2 3 4 5 6 Más

18. ¿Ves TV en tu cuarto?

Sí No

19. Señala las razones por las que más te gusta tu personaje favorito de TV

(1 menos te gusta / 5 más te gusta)

Por el atractivo físico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Por su inteligencia	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Por su simpatía y humor	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Por su personalidad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Por su trabajo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Por su actitud no conformista y rebelde	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Otras	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

20. Señala las razones por las que más te gusta tu personaje favorito de TV

(1 menos te gusta / 5 más te gusta)

- Por el atractivo físico 1 2 3 4 5
- Por su inteligencia 1 2 3 4 5
- Por su simpatía y humor 1 2 3 4 5
- Por su personalidad 1 2 3 4 5
- Por su trabajo 1 2 3 4 5
- Por su actitud no conformista y rebelde 1 2 3 4 5
- Otras 1 2 3 4 5

21. Mis padres

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
Y yo compartimos el mismo interés por un programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
intentan ayudarme a entender lo que veo en TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me prohíben ver ciertos programas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me comentan sobre lo que hacen y dicen los personajes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me dicen que apague la TV cuando estoy viendo algún programa inapropiado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Señala las razones por las que te disgusta tu personaje favorito de TV

(1 más te disgusta / 5 menos te disgusta)

- Por su falta de atractivo físico (feo, mal vestido) 1 2 3 4 5
- Por su torpeza 1 2 3 4 5
- Porque es aburrido 1 2 3 4 5
- Por su personalidad 1 2 3 4 5
- Por su trabajo 1 2 3 4 5
- Por su actitud conformista y docilidad 1 2 3 4 5
- Otras 1 2 3 4 5

23.- En mi familia

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
se concede mucha atención y tiempo a cada uno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nos criticamos frecuentemente unos a otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a menudo nos guardamos los sentimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
estamos enfrentados unos a otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. ¿Para qué acostumbras a ver la televisión?

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
Para entretenerme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para Informarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para tener tema de conversación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para aprender sobre la vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para tener opinión de los temas importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque me identifico con los personajes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. ¿En qué tipo de pantalla ves la TV?

- Televisor
- Computadora
- Celular
- Otras pantallas

28. Mis padres

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
y yo vemos juntos los programas que nos gustan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me explican lo que realmente significa algo que aparece en TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
me imponen un horario para ver la TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
y yo vemos juntos mi programa favorito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. ¿Cómo de realista crees que es la TV en la representación de los siguientes temas?

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
La violencia en la sociedad actual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El ocio y la forma de divertirse de los jóvenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las situaciones familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las relaciones sexuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los patrones de belleza, moda e imagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las consecuencias de las drogas y el alcohol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La manera de ser de los chicos y chicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las situaciones laborales de desempleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30.- En mi familia

	Siempre	Muchas veces	Casi nunca	Nunca
Expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realmente nos llevamos bien unos con otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comentamos nuestros problemas personales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando hay desacuerdo, todos tratamos de suavizar las cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. ¿En qué medida te gustan estos programas?

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Series (Somos tu y yo, Sin senos no hay paraíso, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noticieros (A las once en el once, CDN , ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Talk show (Caso Cerrado , Quien tiene la razón, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medianoche (Perdone la hora, Chevere night, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Humor (La opción de la doce , Titirimundaty,, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caricaturas (Los Simpsons Dora adolescente, Bob esponja)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Películas (El tripletazo de películas , Doble cine, Virus cinema,..)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deportes (La opción deportiva, Juego de pelota, Competencias)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reality Show	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentales (Nuria en el 9, El informe con Alicia Ortega, Zona 5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concursos (Piedra, papel y tijera, Doce corazones, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De chismes (Carlos Batista con los famosos, Los dueños del circo, Jarris Ramírez, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telenovelas (Vidas opuestas, El Cartel, El rostro de Analía, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 3

CUESTIONARIO DE VALORES Y TELEVISIÓN

VAL-TV 0.2

El personaje de TV que mejor me cae es

y pertenece al programa

¿En qué medida crees que dicho personaje refleja las afirmaciones señaladas a continuación?

	mucho	bastante	algo	poco	asi nada	en absoluta nada
1. Es importante para él/ella tener ideas nuevas y ser creativo/a. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Para él/ella es importante ser rico/a. Quiere tener mucho dinero y cosas caras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Para él/ella es muy importante mostrar sus habilidades. Quiere que la gente le/la admire por lo que hace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le importa vivir en lugares seguros. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Le gustan las sorpresas y siempre busca experimentar cosas nuevas. Piensa que es importante hacer muchas cosas diferentes en la vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.	Le parece importante escuchar a las personas que son distintas a él/ella. Incluso cuando está en desacuerdo con ellas, todavía desea entenderlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Para él/ella es importante ser humilde y modesto/a. Trata de no llamar la atención	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Pasárselo bien es muy importante para él/ella. Le agrada “consentirse” a sí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Es muy importante para él/ella ayudar a la gente que le/la rodea. Se preocupa por su bienestar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Para él/ella es importante ser una persona muy exitosa. Espera que la gente reconozca sus logros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Anda siempre en busca de aventuras y le gusta arriesgarse. Tener una vida llena de emociones es importante para él/ella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Es importante para él/ella comportarse siempre correctamente. Procura evitar hacer cualquier cosa que la gente juzgue incorrecta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Para él/ella es importante ser respetado por la gente. Desea que las personas hagan lo que les dice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Es importante para él/ella ser leal a sus amigos. Se entrega totalmente a las personas cercanas a él/ella.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Cree firmemente que las personas deben proteger la Naturaleza. Le es importante cuidar el medio ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Tradiciones son importante para él/ella. Procura seguir las costumbres de su religión o de su familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Busca cualquier oportunidad para divertirse. Para él/ella es importante hacer cosas que le resulten placenteras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>