

Revista  
**Mediterránea**  
de Comunicación

Mediterranean Journal of Communication

 Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

- (RMC) ● Revista Mediterránea de Comunicación
- ISSN ● 1989-872X
- Año ● 2012
- Volumen ● 3
- Número ● 2
- Edita ● Grupo de investigación Comunicación y Públicos Específicos (COMPUBES)

[mediterranea-comunicacion.org](http://mediterranea-comunicacion.org)



**VOLUMEN 3. NÚMERO/NUMBER 2 (Segundo semestre/Second half)**

**2012-07 Herramientas Web en el proceso de enseñanza y aprendizaje del ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana.**

***Web tools in the teaching-learning process of the on line journalism in the Comunidad Valenciana***

**1-30**

Begoña Ivars-Nicolás, Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH), España.

**2012-08 ¿Qué hace que un anuncio sea atractivo? Análisis de los formatos creativos en publicidad desde la perspectiva de los consumidores portugueses.**

***What makes an ad enjoyable? Analysing advertising appeals as viewed by Portuguese consumers***

**31-45**

Elsa Simões-Lucas-Freitas, Paulo Ribeiro-Cardoso, Universidade Fernando Pessoa (UFP), Portugal.

**2012-09 Apuntes sobre la percepción subconsciente en el cine. El ejemplo de Alien, el octavo pasajero (1979) y su propuesta orgánica de atracción/repulsión.**

***Notes on subconscious perception in the movies. The sample of Alien (1979) and its organic proposal of attraction/repulsion***

**46-82**

Enrique Carrasco-Molina, Universidad de La Laguna (ULL), España.

**2012-10 (2012). Valores morales, empatía e identificación con los personajes de ficción. El universo representativo de "Cuéntame cómo pasó" (TVE).**

***Moral Values, Empathy and Identification with Fictional Characters: The Representative Universe at "Cuéntame cómo pasó" (TVE)***

**83-110**

Sebastián Sánchez-Castillo, Universitat de València (UV), España.

**2012-11 (2012) Desarrollo cultural en las organizaciones. Un modelo de estudio basado en la Grounded Theory 1.**

***Cultural development in organizations. A model study based on the Grounded Theory***

**111-127**

Alejandro Álvarez- Nobell, Universidad San Jorge (USJ), España.

María Romero-Calmache, Universidad San Jorge (USJ), España.

Manuel Sánchez-Sanvicente, Universidad San Jorge (USJ), España.

Paz Aragüés-Dufol, Universidad San Jorge (USJ), España.

**2012-12 (2012) Representación de la nostalgia en la ficción televisiva: un estudio empírico basado en el análisis de la serie española Cuéntame cómo pasó.**

***Nostalgic representation of reality in television fiction: an empirical study based on the analysis of the Spanish television series Cuéntame cómo pasó***

---

128-142

Martín Oller-Alonso, Universidad Rey Juan Carlos (RJC), España.  
Daniel Barredo-Ibañez, Universidad de Málaga (UMA), España.

# Begoña IVARS-NICOLÁS\*

Herramientas Web en el proceso de enseñanza y aprendizaje del ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana  
*Web tools in the teaching-learning process of the on line journalism in the Comunidad Valenciana*

## Resumen

Internet es un recurso de trabajo imprescindible en la tarea del ciberperiodista. Los profesionales de este campo utilizan la red como fuente de información, para crear, editar y distribuir contenidos informativos. Estas nuevas formas de trabajo, apoyadas en entornos telemáticos, se están haciendo extensibles a la universidad española, donde se está produciendo un proceso de adaptación de metodologías, técnicas y herramientas en los estudios de Periodismo. Para facilitar este proceso de ajuste por parte de los profesores de ciberperiodismo, esta investigación pretende establecer una tipología del uso de estos instrumentos en línea según los objetivos planteados en las guías docentes. Para ello, se han estudiado los programas de las asignaturas relacionadas con la docencia del ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana. Se han seleccionado los instrumentos Web más utilizados por los profesores y se han organizado en una tabla según criterios de finalidad, acción y tipo de interacción que realiza el alumno con las herramientas y asimismo los objetivos ciberperiodísticos que pueden lograrse con cada una de ellas. La tabla ofrece información general de cada herramienta. El propósito es facilitar a los profesores un criterio de selección para elegir y profundizar en los espacios e instrumentos docentes más adecuados según las competencias que el alumno debe adquirir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en estos estudios.

## Palabras clave

Enseñanza-Aprendizaje; Periodismo; Internet

## Sumario

1. Introducción. 1.1 Cambios en el proceso de aprendizaje. 1.2 Espacios y herramientas Web. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Bibliografía

## Abstract

*Internet is an essential working resource for the task of the so-called on line journalist. For instance, the professionals on this field use the network as an information resource in order to create, edit or distribute informative contents. These new working techniques, supported on telematic environments, are expanding its range to university routines, where a process of adaptation concerning methods, techniques and tools in Journalism studies is being produced. In order to make easier the on line journalism professors' involvement in this process, this paper tries to establish a typology of the use of these on line tools, according to the goals put up by the teaching guides. For this purpose, contents of the courses related to the on line journalism ways of teaching in the Comunidad Valenciana have been studied. The most used Web tools by the professors have been selected and organized in a table according to objective criteria, action and type of interaction that the student does with the tools and the on line journalism goals that can be reached with each of them. This table offers general information about each tool. The purpose is to facilitate professors' criteria of selection to choose between and go deeper into the situations and teaching tools that are more appropriate according to the abilities the student should obtain during his/her studies.*

## Keywords

*Teaching-learning; Journalism; Internet*

## Summary

*1. Introduction. 1.1 Changes in the learning process. 1.2 Spaces and Web tools. 2. Methodology. 3. Results. 4. Bibliography*

## 1. Introducción

En la profesión periodística, la repercusión de las emergentes Tecnologías de la Información y Comunicación, en adelante TIC, ha convertido a Internet en la base de la Sociedad de la Información, obligando a los periodistas a idear nuevas estructuras de comunicación e información alterando procesos de trabajo como la documentación, los formatos, la distribución, etc. (López García, G. et al., 2005). Además, es notable en los últimos años que la incorporación de herramientas Web 2.0 en los ciberdiarios ha propiciado la participación de los lectores en la producción de contenidos informativos en línea (García de Torres, E. et al., 2008).

En la última década, estos entornos telemáticos basados en campos virtuales también se están integrando en los sistemas educativos tradicionales permitiendo ampliar, mejorar y fomentar la base didáctica sobre la que se están apoyando las comunidades educativas. Estos espacios digitales han actualizado los métodos de enseñanza y han favorecido el contacto con el alumnado.

Algunos de los factores relacionados con la transformación que se está produciendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las universidades españolas son: 1) la repercusión que tienen las TIC en las metodologías docentes; 2) las exigencias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) centrado en un modelo de enseñanza caracterizado por «aprender a aprender». Este sistema conlleva nuevos roles para el profesor y los alumnos y nuevos retos en cuanto a la incorporación de recursos tecnológicos (Cabero, J. y Aguaded, J. I., 2003); 3) y los nuevos hábitos que se están produciendo en la sociedad y, por consiguiente, en los métodos de trabajo profesional del periodismo en este caso en concreto.

Las metodologías tradicionales se están adaptando al contexto educativo actual del alumno utilizando herramientas apoyadas en Internet. Estos instrumentos complementan las metodologías pedagógicas y las técnicas habituales del sistema presencial permitiendo o facilitando llevarlas a cabo y beneficiando la formación personal, social y profesional del alumnado universitario.

### 1.1. Cambios en el proceso de aprendizaje

Nos encontramos en un ámbito universitario en el que el aprendizaje evoluciona y se extiende más allá de las aulas. Se deja atrás el modelo convencional de la clase magistral, donde la presencia de los alumnos era un requisito necesario

(Valenciano, R., 2008) y el aprendizaje se centraba en estrategias expositivas y/o memorísticas, basadas en las teorías del conductismo y dirigidas a un estudiante pasivo.

Los caminos emergentes en el campo educativo, liderados por la sociedad de la información y por las TIC provocan transformaciones que afectan a los procesos didácticos de aprendizaje.

Una de estas nuevas vías de formación ha sido la educación a distancia, nacida con la finalidad de ofrecer preparación a aquellas personas que tienen dificultades para hacerlo de manera presencial. Este proceso, que inicialmente se producía a través del correo ordinario, radio, televisión, video casetes, etc. (Gonzales, S. et al., 2006: 1), con el uso de las TIC ha dado lugar a nuevos conceptos relacionados con la educación.

Los vocablos más utilizados por Badrul Khan en su libro *Web-based training* publicado en 2001 en cuanto al aprendizaje basado en actividades de aprendizaje distribuidas, flexibles y abiertas son: aprendizaje electrónico *E-Learning*, aprendizaje basado en redes *Web-Based Learning (WBL)*, instrucción basada en redes *Web-Based Instruction (WBI)*, capacitación basada en redes *Web-Based Training (WBT)*, capacitación basada en Internet *Internet-Based Training (IBT)*, aprendizaje distribuido *Distributed Learning (DL)*, aprendizaje distribuido avanzado *Advanced Distributed Learning (ADL)*, educación a distancia *Distance Learning*, aprendizaje en línea *Online Learning (OL)*, aprendizaje móvil o nómada *Mobile Learning (m-Learning)* o *Nomadic Learning*, aprendizaje remoto *Remote Learning, Off-site Learning*, c-aprendizaje (de cualquier lugar, a cualquier hora) *A-Learning* (Khan, B., 2001).

El español Lorenzo García Aretio tiene en cuenta adaptaciones al idioma o las culturas académicas de los términos antes citados y contempla otros como teleformación (junto con teleaprendizaje y teleenseñanza), educación en línea, educación virtual, formación en espacios virtuales, etc. (García Aretio, L., 2007: 123).

El término utilizado en *El libro blanco de la universidad digital 2010* es *e-learning* y define este aprendizaje como (Laviña, J. et al., 2008: 39):

...proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a la adquisición de una serie de competencias y destrezas por parte del estudiante, caracterizado por el uso de las tecnologías basadas en Web, la secuenciación de unos contenidos estructurados según estrategias preestablecidas a la vez que flexibles, la interacción con la red de estudiantes y tutores y unos mecanismos

adecuados de evaluación, tanto del aprendizaje resultante como de la intervención formativa en su conjunto, en un ambiente de trabajo colaborativo de presencialidad diferida en espacio y tiempo, y enriquecido por un conjunto de servicios de valor añadido que la tecnología puede aportar para lograr la máxima interacción, garantizando así la más alta calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, de entre esta cantidad de designaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en esta investigación nos centraremos en la idea que presenta Michelle A. Recio Saucedo sobre el aprendizaje distribuido mostrado en su tesis *Enfoques de aprendizaje y desempeño en alumnos de educación a distancia*. Recio (2008: 17) expone que el aprendizaje distribuido se refiere al uso de ciertas formas de educación a distancia en beneficio de la educación tradicional. Esta autora se apoya en las ideas de Matheos y Archer que utilizan la siguiente definición de aprendizaje distribuido del Instituto de Tecnología Educativa de la Universidad de Carolina del Norte:

Un ambiente de aprendizaje distribuido es un enfoque de educación centrado en el alumno, el cual integra diversas tecnologías para brindar oportunidades de actividades e interacción tanto en modo asincrónico como presencial. El modelo se basa en unir el uso de tecnologías apropiadas con aspectos de la educación tradicional, el aprendizaje abierto y la educación a distancia. El enfoque brinda a los profesores la flexibilidad para personalizar los ambientes de aprendizaje para satisfacer las necesidades de poblaciones diversas de estudiantes, sin dejar de proveer aprendizaje de alta calidad y económicamente efectivo (Matheos, K. et al., 2004: 3).

Este enunciado muestra que la educación presencial (el aula) junto con el uso de las tecnologías emergentes (la computadora e Internet) es factible en el ámbito universitario para llevarla a cabo, de manera que los alumnos universitarios pueden desarrollar sus estudios en una especie de educación semi presencial (Levine, A. et al., 2002: 3-5).

El aprendizaje distribuido puede entenderse, por tanto, como una recopilación de características que presentan otros aprendizajes (aprendizaje abierto, sincrónico, asincrónico, en línea, electrónico, mixto, etc.). El aprendizaje distribuido se caracteriza por ser:

- Abierto (procedente del aprendizaje abierto): se refiere a la apertura del aprendizaje según Holmberg (1993: 82-86) en cuanto a que la toma de decisiones sobre el aprendizaje



recae en el alumno mismo siendo el responsable y, por consiguiente, afectando a todos los aspectos del aprendizaje (Lewis, R. et al., 1986: 102-108): se realizará o no; qué aprendizaje (selección de contenido o destreza); cómo (métodos, media, itinerario); dónde aprender (lugar del aprendizaje); cuándo aprender (comienzo y fin, ritmo); a quién recurrir para solicitar ayuda (tutor, amigos, colegas, profesores, etc.); cómo será la valoración del aprendizaje (y la naturaleza del *feed-back* proporcionado); aprendizajes posteriores, etc. (Salinas, J., 1997: 81-104). Todo ello, dirigido a potenciar en los alumnos el aprender a aprender y su aplicación al mundo real.

- Basado en redes de comunicación (procedente del aprendizaje basado en redes, *on line* o *e-learning*): aprovecha todos los recursos informáticos en red (haciendo referencia a las redes humanas que se generan y promoviendo las interacciones sociales entre los individuos) y que se ofrecen a través de Internet (Khan, B., 1999, en Tsai, S. et al., 2002). Permite el acceso a recursos y servicios que se caracterizan por una actualización instantánea, almacenamiento, recuperación y distribución e intercambio de información (dejando a un lado sistemas basados en distribución mediante discos compactos y dvds) entre los componentes del proceso. En este texto es de gran relevancia el aprendizaje en redes ya que aprovecha los recursos y herramientas Web durante su proceso y potencia la relación entre usuarios fomentando el aprendizaje colaborativo. Sin embargo, el aprendizaje en redes, en este caso, sería sólo una parte que conforma el aprendizaje distribuido.
- Las redes y las TIC implican dos características más del aprendizaje (procedentes de los aprendizajes sincrónicos y asincrónicos). Éste puede ser sincrónico porque permite el contacto (no presencial) en tiempo real entre profesor y alumno/s; o asincrónico posibilitando actividades de carácter más reflexivo y que pueden ser recuperadas en cualquier momento sin necesidad de cumplir horarios específicos sino más flexibles.
- Orientación educativa constructivista (procedente del aprendizaje a distancia): el estudiante construye él mismo su conocimiento, de forma individual o colaborativa, intercambiando conocimientos ya adquiridos y experiencias mediante los espacios virtuales construidos en Internet. El profesor es un guía (Khan, B., 1997).

Un término muy utilizado y similar al aprendizaje distribuido es el aprendizaje mixto. La diferencia entre ambos es que este último se suele llevar a cabo fuera de las universidades tradicionales siendo una opción de formación permanente en

el ámbito de la formación ocupacional y empresarial. No obstante, debido al fuerte carácter práctico en la formación que están adquiriendo los sistemas educativos universitarios podrían utilizarse indistintamente, aprendizaje mixto y distribuido, para referirse al mismo método.

Para el proceso de adaptación al EEES, en la actividad docente tienen que conjugarse las tradicionales clases magistrales con clases de seminarios, tutorías personalizadas, trabajo en grupo, prácticas externas, clases prácticas de diversa índole, etc., para que los alumnos se conviertan en sujetos activos en su propio proceso de formación (Laviña, J. et al., 2008: 19). El aprendizaje distribuido tiene la posibilidad de utilizar estrategias que combinan varias de las técnicas mencionadas a través o no de Internet (Gonzales, S. et al., 2006: 2), tratando de romper barreras de acceso a los estudios universitarios como son el tiempo, la distancia geográfica y el coste (Laviña, J. et al., 2008: 35).

Éste se apoya en una visión constructivista al igual que el aprendizaje *e-learning*. Una vez el profesor transfiere el conocimiento a los alumnos (en clases magistrales, a través del ordenador, con demostraciones, en seminarios, entregando documentación, etc.), los estudiantes desarrollan y generan su propio aprendizaje de forma activa, descubriendo, practicando, y validándolo. Pero en esta construcción del aprendizaje, el diálogo directo y personal que se produce entre el docente y los alumnos insta a un aprendizaje más intenso e implicado y, por tanto, de mayor calidad que el que se puede conseguir con el *e-learning* comunicándose sólo mediante las TIC.

Entramos en un contexto diferente que, aunque se apoya en metodologías tradicionales, las estrategias se adaptan (Mason, R., 1998) centrándose en el estudiante, convirtiendo la enseñanza y el aprendizaje en un proceso dinámico y participativo conforme a los nuevos entornos tecnológicos (Salinas, J. et al., 2008: 10-12). Los profesores universitarios tienen la labor de adaptar las estrategias al alumno (Michavila, F. et al., 2008 en Esteve, F., 2009: 65), a su momento y a sus necesidades actuales, atendiendo a nuevas competencias y a la personalización. Y puesto que el aprendizaje es una actividad propia del alumno, que él mismo traza, contando o no con el profesor, el docente sólo puede diseñar la enseñanza (Bartolomé, A., 2004: 7-20). A partir de ese momento, cada alumno tomará su camino para aprender, siendo el profesor el supervisor de ese aprendizaje. De ahí la procedencia del término *learning*, aprendizaje, del campo de la psicología escolar, dejando a un lado el vocablo *teaching*, enseñanza.

Para centrar la metodología en el momento y en las necesidades del estudiante, como proponen Michavila y Parejo (Michavila, F. et al., 2008 en Esteve, F., 2009: 65), es necesario conocer cuál es su contexto, qué quieren y cómo lo quieren. Marc Prensky (2001: 1-6) denomina a estos alumnos nativos digitales identificándolos así porque han nacido después de los años 80 y, entre otras características, manejan y aceptan la tecnología digital integrando el ordenador, el teléfono móvil, Internet, los videojuegos, las redes sociales, etc. en sus hábitos diarios. Una propuesta similar es la de Don Tapscott quien define esta generación con la letra "N" de Net, abanderados por la frase: "con el ordenador e Internet todo, sin ello prácticamente nada" (Tapscott, D., 2007: 267). Tapscott destaca que los niños y los jóvenes que forman parte de este colectivo suelen tener cierto deseo de controlar las nuevas tecnologías (desde que han nacido conviven con ellas en diversos aspectos de sus vidas, por tanto saben manejarlas y se adaptan con facilidad a las nuevas herramientas que aparecen en la red, estableciendo, ellos mismos, los nuevos lenguajes y formas de comportamiento) y participar en ellas de forma activa, bien para el entretenimiento, la diversión, la comunicación, la información o el aprendizaje (Tapscott, D. et al., 2007: 267).

Autores como Flores Vivar, Edo, Parra, Alonso-García y Marcos Recio coinciden con el punto de vista de Tapscott afirmando que los componentes de la Generación Red:

Quieren aprender por vías no tradicionales y siempre empleando nuevas tecnologías. El nivel de decodificación visual o iconográfica es mayor que en generaciones anteriores, por lo que a veces rechazan los modos tradicionales de exposición, solución de problemas, toma de decisiones de la vida misma y por supuesto, los que enfrentan en los procesos de educación tradicional. Prefieren modelos de actuación donde las TIC estén presentes (Flores Vivar, J. M. et al., 2009: 264).

Castaño nos presenta la Web 2.0 como una Web educativa por ser más abierta, personal, participativa y colaborativa en contraposición del uso tradicional que se le ha venido dando a la Red (Castaño, C. et al., 2008 en Laviña, J. et al., 2008: 35).

Es un hecho que los alumnos que llegan a las comunidades universitarias lo hacen con nuevas inquietudes, incapaces de permanecer en una clase magistral solamente escuchando o anotando en un papel. Acuden a las aulas con expectativas diferentes que se han transformado en investigar mientras aprenden, localizando fuentes, elaborando mapas conceptuales y construyendo su conocimiento (Flores, J. M. et

al., 2009: 267). No sorprenden opiniones como la de Fernando Santamaría González (2009) quien considera el aprendizaje como una actividad social puesto que el alumno ya no aprende sólo con el profesor y el libro de texto, sino que, a este proceso, se han añadido nuevos agentes: las nuevas tecnologías, que potencian el acceso a la sociedad de la información y la comunicación abierta (desde compañeros de clase hasta el contacto con expertos mediante un foro).

Pero la Red no debe limitarse a ser una herramienta a modo de repositorio para que el estudiante pueda simplemente leer los apuntes colgados por el profesor produciéndose sólo lo que Nonaka y Takeuchi (1995) llaman una lectura electrónica, *e-reading*. Surge el concepto *e-training*, entrenamiento electrónico, que, mediante Internet, simula técnicas de aprendizaje similares a la realidad para que el estudiante pueda practicar y aprender de la experiencia. Se trata de aplicar el conocimiento explícito para adquirir el conocimiento tácito (Laviña, J. et al., 2008: 251), como si se obtuviese por la experiencia.

Los estudiantes aprenden haciendo, marcándose objetivos que les interesan, experimentando, probando y equivocándose, reflexionando, razonando etc. y todo ello a través de proyectos próximos a la profesión que están estudiando (Vergara, E. P. et al., 2006 en Laviña, J., 2008: 263 ).

En el año 2009 el 83,7% de niños de la Comunidad Valenciana de entre 10 y 15 años utilizaba Internet y el número de alumnos por ordenador en la enseñanza no universitaria es más reducido cada año. Según el informe *The Future of the Internet In a survey, technology experts and scholars evaluate where the network is headed in the next ten years* publicado por la consultora estadounidense *Pew Internet & American Life Project* en el año 2008, el 64% de usuarios entre 12 y 17 años produjo contenidos en Internet, cifra que ha ido aumentando progresivamente con respecto al 57% del 2004. Algunas de las conclusiones de este estudio fueron que el uso de las tecnologías digitales robustecía la comunicación local y social y que además, no reforzaba el individualismo, sino que potenciaba las relaciones entre individuos.

Desde la perspectiva del profesor universitario, la repercusión de las TIC en la sociedad, en el desarrollo del alumno, en el sector laboral, etc. son consideraciones que se deben tener en cuenta al escoger las metodologías docentes. Estos aspectos se ciñen perfectamente a las demandas de los nuevos planes y grados, y a las de la convergencia europea. En este proceso de cambio la selección de métodos, técnicas y/o herramientas está tomando especial relevancia en el diseño de la enseñanza y la creación de estrategias. La

finalidad del docente es que el alumno alcance los objetivos que marcan las competencias en la guía docente y personalizarlas según cada necesidad educativa.

## 1.2. Espacios y herramientas web

Dentro del establecimiento del EEES, y como pauta fundamental para constituir los criterios educativos por parte del profesorado es necesario elaborar la guía docente. Ésta proporciona al alumno la información referente a las competencias (objetivos) que debe alcanzar al finalizar el curso o la asignatura. Estas competencias, sean generales o específicas, no son sólo la suma de saberes y habilidades, sino el resultado de la integración del estudiante en los distintos contextos que lo rodean. Esto implica un proceso activo y dinámico (Aguado, J. M., 2004), fundamentado en el uso de diferentes estrategias e instrumentos de aprendizaje, aprovechando las ventajas de cada uno de ellos y facilitando un desarrollo completo del alumnado. En este caso, las herramientas Web que proporciona Internet pueden posibilitar, ayudar y complementar el desarrollo de estas competencias.

El trabajo a través de la red fomenta y desarrolla determinadas habilidades y actitudes de alfabetización tecnológica y colaborativa, formando un entorno práctico que aumenta la socialización y la culturización de los jóvenes (Pérez Tornero, J. M., 2008). Además, implica la interacción entre el profesor y el alumno, el intercambio de los materiales didácticos digitales a través de Internet, y proporciona servicios en la red que permiten la comunicación, de forma simultánea o no, mediante herramientas colaborativas o de uso individual.

De esta manera, los entornos telemáticos se convierten en parte del escenario, junto al aula y al papel, del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dependiendo de las técnicas que el profesor haya trazado en su estrategia didáctica, el docente y los alumnos utilizarán uno o varios espacios durante el curso. Estos ámbitos pueden limitarse a proporcionar materiales para el alumno, basándose en un modelo transmisor de conocimientos; o pueden, además, generar el aprendizaje siendo el espacio en el que el alumno desarrolla su trabajo y aprende (Salinas, J., 2004b: 469-481).

A continuación se propone una clasificación de espacios según el tipo de contenidos que albergan. Para elaborar esta tipología se han tenido en cuenta las clasificaciones anteriores realizadas por McGreal, Gram y Marks (1999):

- Espacios de creación de materiales de aprendizaje: son

programas que se utilizan para crear contenidos de aprendizaje y organizarlos. Por ejemplo: los editores de páginas Web; las aplicaciones de creación y edición de contenidos multimedia; las herramientas de autor (que pueden ejecutarse en Internet a través de *plugins*); herramientas para configurar y realizar ejercicios de autoevaluación; simulaciones; etc.

- Espacios de comunicación y trabajo colaborativo: permiten la comunicación sincrónica y asincrónica y además colaborativa a través de redes. Pueden ser: aplicaciones compartidas que facilitan la creación conjunta y el intercambio de información; espacios de entrega de actividades y evaluación; espacios para la presentación de trabajos al grupo y donde los compañeros pueden realizar valoraciones o preguntas. Se puede establecer una comunicación privada entre el profesor y el alumno (orientación, seguimiento, resolución de dudas, presentación, etc.), una comunicación en grandes grupos (anuncios y aclaraciones a la clase, preguntas o comentarios por parte de los alumnos, etc.), e incluso una comunicación social no dirigida en la que el alumno puede intercambiar información relacionada o no con el curso; y espacios de comunicación didáctica para cada actividad. Para cualquiera de estas situaciones se pueden utilizar, por ejemplo, foros, *blogs*, redes sociales, etc.

- Espacios de gestión y desarrollo del curso: en los que se expone, dependiendo del grado de desarrollo de la propia herramienta, la información general del curso, los materiales de aprendizaje en diversos formatos, y otros recursos para la comunicación, colaboración y gestión de los contenidos. Un ejemplo es la Intranet o Web de la asignatura.

Otra clasificación es la que realiza Martínez de Salvo (2009: 4-6) en base a la función que se puede realizar en algunos espacios y/o con las herramientas. Por ejemplo, la red puede ofrecernos espacios o herramientas que permiten: buscar información; tomar notas; seleccionar, clasificar y compartir información; traducir; organizar y planificar; comunicar, dialogar e intercambiar ideas (alumno-alumno/alumno-profesor); trabajar individual y colaborativamente; revisar ortografía; y presentar y/o exponer proyectos.

Estos espacios pueden ser a la vez herramientas u ofrecen instrumentos y/o aplicaciones en red para que el alumno realice sus tareas. Estos instrumentos pueden ser colaborativos o individuales, unos permiten la comunicación de forma sincrónica (simultánea) o asincrónica (en diferido), unos se limitan a la recuperación de datos y otros ofrecen aplicaciones o servicios que posibilitan la creación, edición,

y/o gestión de la información, etc.

Cada entorno virtual se escoge o se diseña con objetivos pedagógicos y se organiza según la planificación del curso y su funcionalidad (por módulos, por tareas, por periodos de tiempo, por grupos de trabajo, etc.). Algunos son permanentes y contienen información de la materia o espacios de comunicación social, etc. y están disponibles durante todo el periodo académico; otros son temporales, abiertos con una duración determinada para entregar tareas, hacer intervenciones, etc. hasta que se cumple el periodo establecido y se cierran (Salinas, J. et al., 2008: 74).

Este contexto de trabajo supone menos contacto directo con el profesor lo que permite una mayor autonomía y flexibilidad para el alumno a través del contacto con situaciones reales y cotidianas, mediante la experimentación, manipulación, interpretación, validación, rectificación, evaluación, resolución de conflictos, etc. (Hannafin, M., 1999: 115-142). En estas circunstancias, el alumno necesita saber muy bien qué es lo que se espera de él. Es decir, qué debe hacer, como debe conseguirlo, qué competencias debe adquirir y de cuánto tiempo dispone (Salinas, J. et al., 2008: 49-50).

El profesor tiene que seleccionar las herramientas de Internet que mejor se orienten para que los alumnos logren los objetivos planteados en la guía docente (Bruns, A. y Humphreys, S., 2005). El docente debe introducirles en el manejo de dichos instrumentos y enseñarles a utilizarlos para que los alumnos aprendan por ellos mismos qué pueden conseguir y cómo hacerlo según sus necesidades.

Para escoger las herramientas Web, el profesor debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

a) La interacción es el diálogo y el intercambio de ideas e información que tiene lugar entre los individuos que forman parte del proceso, sea estructurado o no, construyendo comunidades de aprendizaje (Gunawardena, C. N. et. al., 2004: 362). Dependiendo de la interacción que se produce entre el alumno y los demás agentes, ésta puede ser:

- Alumno – contenido: refiriéndose a cómo se dirigen y se presentan los materiales que el alumno debe aprender y al provecho que éste obtiene (conocimientos, habilidades, destrezas, etc.) (Moore, M. G. 1993b: 19-24).
- Alumno – profesor: suscita el dialogo, la motivación y la retroalimentación mutua, esencial en un aprendizaje distribuido basado en un sistema constructivista guiado por el profesor (Moore, M. G., 1993b: 19-24).
- Alumno – alumno: permite el contacto permanente entre los alumnos de un curso y la construcción, por tanto, de

comunidades de aprendizaje interconectadas (Moore, M. G., 1993b: 19-24).

- Alumno-interfaz: las habilidades de manejo que el alumno tiene para desenvolverse por la red y el dominio de sus características principales como, por ejemplo, el hipertexto (Hillman, D. C. et. al., 1994: 30-42)

Es importante enseñar a los alumnos las posibles formas de interactuar en el ciberespacio. En los cibermedios la interactividad puede producirse (López García, G., 2005): 1) entre los lectores y los emisores de la información; 2) entre los lectores y la información personalizándola y adaptándola; 3) entre los mismos usuarios. En este sentido hay similitudes con las interacciones durante el aprendizaje, ya que el usuario, en este caso el alumno, interactúa: 1) con el profesor; 2) con contenidos en línea para preparar la asignatura; 3) con otros compañeros para compartir y trabajar colaborativamente. A la vez, adquiere habilidades en el uso y experiencia del manejo de Internet.

b) Los objetivos más relevantes que se pretenden alcanzar en la formación del ciberperiodismo (Tejedor, S., 2007):

- Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación.
- Analizar los medios de información y servicios multimedia en Internet.
- Aprender a crear contenidos informativos en línea.
- Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo.
- Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción.
- Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital.
- Conocer los elementos y las etapas propias de la concepción y desarrollo de un proyecto informativo multimedia.
- Gestionar contenidos en línea.
- Aprender pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet.

c) La acción que realiza el alumno durante el proceso de aprendizaje. Este modelo, el aprendizaje 2.0 apoyado en herramientas Web se caracteriza por ser participativo, colaborativo y social, convirtiéndose en un modelo pedagógicamente más productivo (Cobo, C. y Pardo, H., 2007) en el que el alumno puede:



- Aprender haciendo: el alumno, guiado por el profesor, construye su conocimiento mediante la fórmula de ensayo y error con las herramientas en red.
- Aprender interactuando: el alumno debe aprender a interactuar seleccionando la información mediante los hiperenlaces. Además, debe aprovechar otras herramientas Web que se ponen a su disposición para establecer relaciones de comunicación con el profesor y/o con otros alumnos o expertos generando diálogo e intercambio. Esta comunicación puede ser a través de herramientas interactivas a tiempo real o no.
- Aprender buscando: el alumno adquiere experiencia de uso buscando información. Aprende a entender qué información necesita y para qué, cómo (procesos y herramientas) y dónde conseguirla, y a seleccionarla y diferenciarla de otras informaciones erróneas o poco o nada fiables.
- Aprender compartiendo: el alumno participa de forma activa en acciones apoyadas en recursos colaborativos que le permiten trabajar en grupo y compartir las ideas y los productos educativos.

d) La función que se puede realizar con los espacios y/o herramientas. Tomando como referencia la clasificación realizada por Martínez de Salvo en 2009, este artículo propone una nueva tipología de uso de las herramientas Web en cuanto a su finalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- Publicación y almacenamiento: espacios Web que se utilizan como contenedores que ofrecen documentos en diversos formatos (texto, vídeo, audio, hipertexto, etc.).
- Búsqueda y documentación: herramientas Web que localizan de forma rápida información existente en Internet.
- Creación: aplicaciones en línea que permiten generar información y producir contenidos en distintos formatos.
- Edición: instrumentos Web cuya utilidad es editar la información o los materiales producidos.
- Gestión: herramientas telemáticas para el tratamiento y la distribución de los contenidos.
- Organización: aplicaciones en Internet que ayudan al profesor y al alumno a planificar el curso.
- Selección y clasificación: herramientas que posibilitan elegir y organizar la información en línea.
- Comunicación: servicios en Internet para compartir,

analizar, debatir o discutir ideas.

- Intercambio: recursos Web para poner en común contenidos promoviendo la participación activa del profesor y de los alumnos.

Evaluación: herramientas Web que ofrecen la posibilidad de valorar el desarrollo de una actividad, asignatura, etc. y adquirir retroalimentación tanto por parte del profesor como por los alumnos.

## 2. Metodología

Para realizar una propuesta de herramientas Web que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje del ciberperiodismo en la Comunidad Valenciana se ha procedido del siguiente modo:

a) Averiguar en qué universidades de esta comunidad autónoma se imparten los estudios de Periodismo. Es el punto de partida de la investigación y acota la muestra al ámbito territorial que interesa. En este caso se hace referencia a las universidades que imparten la Licenciatura de Periodismo sin contemplar estudios de tercer ciclo; y a los estudios de grado limitándose sólo a los cursos en funcionamiento.

b) Acceder, a través de la Web institucional de cada una de las universidades objeto de estudio, a la guía docente de cada asignatura ofertada para el curso 2009-2010 y 2010-2011. Debido al cambio del plan de estudios actual, se han tenido en cuenta todas las asignaturas que se han ofertado, tanto en las licenciaturas como en los grados. Se revisan los programas y se seleccionan aquellos cuyos contenidos corresponden o tienen que ver con el ciberperiodismo. Algunas guías docentes, al no estar publicadas, se han solicitado al profesor responsable de la asignatura o al departamento correspondiente.

c) Tomando esta muestra como corpus de la investigación, analizar la parte de cada guía docente concerniente a las prácticas que el profesor propone para conseguir los objetivos planteados en cada asignatura. En este apartado, el profesor suele exponer los espacios y/o herramientas que el alumno debe o puede utilizar para llevar a cabo las actividades del curso. Determinar otras secciones de la guía docente que pueden ofrecer información útil con respecto al uso de herramientas Web y revisarlas en busca de más información relevante.

d) Realizar una entrevista por correo electrónico o personalmente al profesor responsable de cada una de las asignaturas objeto de estudio. Este paso tiene la finalidad de

recabar información más detallada de la que en ocasiones ofrecen los programas de las asignaturas. En algunos de estos programas, las secciones de prácticas, recursos, etc., carecen de la información correspondiente o no están cumplimentadas. Además, a veces, el profesor publica un programa estándar que cada año desarrolla de manera diferente, adaptándolo a su alumnado. Esta entrevista se realiza al finalizar la asignatura y debe recopilar la siguiente información: 1) si el profesor ha utilizado herramientas Web en su metodología y, en ese caso, cuáles; 2) los objetivos y/o competencias que los alumnos deben haber adquirido mediante el uso de dichas herramientas Web; 3) la valoración por parte del profesor de la participación en el aprendizaje de los alumnos a través de estos recursos en línea; 4) y si al docente le ha parecido beneficioso el uso de estas herramientas telemáticas en el proceso de enseñanza aprendizaje dirigidos a una profesionalización.

e) Elaborar un listado provisional de herramientas Web resultantes de los pasos c) y d).

f) Investigar, seleccionar e incluir herramientas propias de la profesión ciberperiodística que puedan mejorar la docencia de estos estudios.

g) A través de una revisión bibliográfica, seleccionar y agrupar las herramientas generando una tipología según su función principal. Tras un estudio a fondo de cada herramienta propuesta por los profesores pueden encontrarse los siguientes casos: 1) dos términos que hagan referencia a un mismo tipo de herramienta (desconocimiento o falta de consenso en una terminología común); 2) una herramienta que en realidad es una técnica (algunos profesores no diferencian conceptos como metodología, técnica o herramienta didáctica confundiéndonlos); 3) herramientas y espacios de trabajo estrechamente relacionados y difíciles de definir y clasificar (conjunto de herramientas conformando nuevos instrumentos de trabajo).

Por ejemplo, *Wordpress* y *Edublog* son dos herramientas independientes que pertenecen al mismo grupo denominado *blogs*. A la vez, el *blog* puede estar conformado por un conjunto de herramientas con distinta función cada una de ellas (una permite configurar y personalizar el diseño del *blog*, otra insertar y gestionar *posts* en forma de texto, otra permite generar enlaces, otra permite incluir contenidos multimedia, etc.). Se debe tener en cuenta que al ritmo con el que evoluciona Internet y sus herramientas esta tipología deba actualizarse en un breve periodo de tiempo.

h) Recopilar información sobre cada una de las herramientas, estudiarlas y destacar sus principales características en una

tabla atendiendo a los siguientes aspectos: 1) función que se puede realizar con la herramienta; 2) interacción de los alumnos con los agentes implicados; 3) objetivos planteados en las guías docentes; 4) tipo de acción que desarrolla el alumno durante el aprendizaje.

### 3. Resultados

Durante el curso 2009-2010 y 2010-2011 los estudios de Periodismo se han impartido en cuatro universidades de la Comunidad Valenciana. La Universidad Jaime I de Castellón acaba de iniciar su enseñanza en Periodismo directamente con el nuevo plan de estudios, el grado. La Universidad Cardenal Herrera CEU tiene dos centros: la escuela de Elche que se encuentra en periodo de extinción, y la escuela de Moncada, que compagina la extinción de la licenciatura con el grado. Este también es el caso de la Universidad de Valencia y de la Universidad Miguel Hernández de Elche.

Entre estas cuatro universidades valencianas, se han impartido un total de 195 asignaturas en Periodismo, de las cuales sólo 20 asignaturas (10,25%) tienen contenidos relacionados con el ciberperiodismo. Tras estudiar las guías docentes de estas asignaturas que forman el corpus de la investigación se ha realizado una lista que describe brevemente las herramientas Web que se han hallado en los programas:

- Buscadores generales, específicos y académicos, bibliotecas, hemerotecas, enciclopedias virtuales, etc.: el alumno adquiere experiencia de uso buscando información (textos, videos, imágenes, sonido, fuentes, etc.). Aprende a entender qué información necesita y para qué; cómo y dónde conseguirla; y a seleccionarla y diferenciarla de otras informaciones erróneas o poco o nada fiables.
- Diccionarios: permiten al alumno revisar el vocabulario utilizado en sus textos y buscar sinónimos, antónimos, etc. para mejorar y enriquecer la redacción.
- Correctores ortográficos: permiten al alumno comprobar la ortografía y gramática de sus textos editando la información inicial. Además se puede trabajar la ortografía, la gramática y la morfología mediante herramientas como el foro, el «chat», el «blog», etc.
- Calendarios y planificadores: permiten al alumno organizar y planificar el tiempo durante el desarrollo del curso o la asignatura. Incluyen sistemas de alerta para avisar de fechas importantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Convertidores de documentos en otros formatos o en presentaciones: permiten a los alumnos convertir documentos

en distintos formatos para visualizar/presentar sus trabajos.

- Traductores: asienten a los alumnos en la traducción de documentos a otros idiomas. Además, permiten perfeccionar la escritura en idiomas extranjeros.
- Espacios de discusión y debate de temática general o específica en los que puede darse el intercambio de ideas y opiniones etc. Se pueden utilizar para hacer presentaciones al grupo; para tutorías grupales (anuncios, aclaraciones, resolución de preguntas o comentarios).
- Foros: comunicación no simultánea (asincrónica) y escrita.
- Chats: comunicación simultánea (sincrónica) y escrita que puede ser individual o en grupo. También se puede realizar «chats» con expertos, es decir, entrevistas y diálogos entablados entre los alumnos y expertos invitados por el profesor.
- Videoconferencias: comunicación sincrónica y audiovisual (puede ser a través de audio o vídeo).
- Correos electrónicos: comunicación a modo de tutoría privada entre el profesor y el alumno (orientación, seguimiento, resolución de dudas, etc. de una actividad en concreto o del curso en general). Permite adjuntar documentos (entrega de actividades).
- Blogs: espacios de opinión o información gestionados por los propios alumnos. Puede ser un blog de la asignatura gestionado por el profesor con información general; de temáticas relacionadas con la materia para que participen los alumnos; de actividades concretas; de expertos, etc. Permiten compartir e intercambiar materiales (textos, hipertexto, videos, etc.). También se usan como espacios de presentación, entrega de actividades y evaluación, donde profesor y/o compañeros realizan valoraciones o preguntas mediante un sistema de comentarios. Fomentan la reflexión, el análisis y la crítica por parte de los alumnos.
- Wikis: pueden utilizarse como repositorios de información de una asignatura para documentarse. Además, son sistemas de publicación y edición de carácter colaborativo para desarrollar colectivamente contenidos. Suelen emplearse para elaborar glosarios de las materias.
- Intranets o gestores de contenidos: herramientas para gestionar, compartir y distribuir la información. Se utilizan para entregar y/o recoger materiales (texto, vídeo, audio, hipertexto, etc.) de acceso abierto o restringido. Los alumnos pueden presentar y exponer trabajos o proyectos y ser evaluados. Entornos como los «blogs» y las «wikis» se pueden considerar gestores de contenidos, ya que el profesor o el

alumno crea y gestiona los contenidos como administrador además de ser usuario de los mismos.

- Bases de datos: el alumno crea, gestiona o usa las bases de datos. Éstas realizan la función de contenedores que almacenan bibliografía o documentos en diversos formatos para poder ser recuperados posteriormente en acciones de documentación normalmente.
- Web de la asignatura: es un espacio para publicar anuncios relacionados con el curso, actividades, etc. En ocasiones se permite adjuntar materiales y recursos (la guía docente, explicación de actividades, etc.). Los alumnos se informan sobre la asignatura y descargan materiales.
- Redes sociales: en la actualidad su uso didáctico es similar al de los blogs.
- Aplicaciones de creación y edición de materiales: herramientas que permiten desde tomar notas hasta crear, editar y compartir documentos académicos (textos, hojas de cálculo, gráficos, bases de datos, imágenes, etc.) en la red. Estos recursos pueden utilizarse para trabajo individual o colaborativo ayudando al alumno a practicar tareas como la citación, numeración, diseño, maquetación, estilos, etc.
- Galerías, repositorios u otros espacios para publicar contenidos como el e-portafolio o la Web del alumno: los alumnos pueden insertar sus materiales en espacios multimedia creando su propia carpeta de trabajos realizados durante el curso. El profesor también puede utilizar o crear repositorios de recursos digitales útiles (sonido, vídeo, gráficos, tutoriales, programas básicos, etc.) para la docencia.
- Encuestas, test, etc.: son sistemas interactivos que se encargan de definir una pregunta y un conjunto limitado de respuestas, entre las cuales el alumno selecciona aquella que se ajusta mejor a su opinión. Con ellos, los alumnos pueden valorar el desarrollo del curso y/o actividades dando su opinión al profesor; pueden valorar los conocimientos que van adquiriendo, etc.
- Recomendación de materiales: el profesor comparte información recomendando mediante mensajes de correo electrónico contenidos relacionados con la materia y publicados en otros espacios Web. De este mismo modo los alumnos pueden avisar de una nueva inserción en su herramienta Web de trabajo a otros compañeros o al profesor para que sea revisada o valorada.
- Votaciones: ofrecen la posibilidad de puntuar una asignatura, tarea, etc.
- Anuncios: la Web de la asignatura puede facilitar un

espacio para publicar anuncios informativos relacionados con el curso, actividades, etc. En ocasiones se permite adjuntar materiales y recursos (la guía docente, explicación de actividades, etc.).

- Aplicaciones de creación Web: herramientas Web que permiten el diseño, la creación y edición de un sitio Web en línea. Se trata de configurar espacios Web adaptados a las necesidades reales de los alumnos. Bien es el profesor quien crea aplicaciones de refuerzo, o bien son los alumnos los que aprenden a programar y crear sus propias utilidades informáticas, por ejemplo, una revista digital o la Web de la asignatura y/o del alumno.

Algunos profesores han citado las *Webquest* o los mapas conceptuales como herramientas Web, sin embargo se han desestimado porque se aproximan más a técnicas o procedimientos de trabajo que se apoyan, en ocasiones, en otras técnicas y además utilizan múltiples herramientas Web como medio para obtener la información, editarla, organizarla, publicarla, etc.

A la lista se han añadido otros instrumentos que, aunque no son mencionados por los profesores, son servicios que, en ocasiones, se incluyen o complementan los espacios y/o herramientas Web, además de utilizarse en los cibermedios (López García, G., 2008 y García de Torres, E., et al., 2008):

- Herramientas de personalización: el alumno puede personalizar su espacio; por ejemplo, de la Web de la asignatura, indicando los servicios en los que va a participar, cómo quiere que se le muestre la información, o cómo ser informado de los anuncios que publica el profesor (formato, importancia, etc.).
- Mensajes SMS o de correo electrónico: sistema que permite avisar mediante sms o correo electrónico de los anuncios de la asignatura que publica el profesor. Algunas universidades lo utilizan para avisar al alumno de la publicación de notas, de actividades, etc.
- Herramientas de votación: ofrecen la posibilidad de asignar una puntuación. Se pueden utilizar para valorar las actividades o los trabajos expuestos por los alumnos entre ellos mismos.
- Agregadores de favoritos, marcadores sociales (almacén de favoritos en red, no en local) y sindicaciones de contenidos mediante RSS: los alumnos aprenden a utilizar estas herramientas para suscribirse a contenidos de sitios Webs relacionados con la temática de la asignatura. Permiten a los usuarios que investigan sobre un asunto concreto estar informados de las últimas noticias relacionadas que se

publiquen en Internet. Son instrumentos muy útiles para seleccionar, clasificar y compartir la información.

Todas las herramientas Web resultantes se han agrupado según su finalidad estableciendo la siguiente tipología: herramientas de búsqueda y documentación; herramientas de organización; herramientas de selección y clasificación; herramientas de comunicación; herramientas de comunicación e intercambio (ideas, materiales, etc.); herramientas de creación; herramientas de edición; herramientas de publicación y/o almacenamiento; herramientas de gestión; herramientas de intercambio; y herramientas de evaluación.

Algunos de los recursos expuestos pueden pertenecer a más de un tipo. Por ejemplo, a través del correo electrónico que ofrece la universidad, el profesor puede comunicarse con el alumno, resolver dudas, intercambiar ideas, entregar documentación relativa a la asignatura a varios alumnos mediante una lista de distribución, etc. Además, la aplicación de correo electrónico puede disponer de otros instrumentos en línea que permiten gestionar los mensajes almacenándolos, eliminándolos, etc. Sin embargo, esta investigación se centra en la finalidad principal de cada herramienta considerando las demás utilidades como un complemento a dicho propósito.

Tras establecer una tipología y estudiar otras propiedades de cada una de las herramientas Web expuestas en el apartado de metodología (interacción, objetivos y acción), se presentan la siguiente tabla de apoyo al profesorado:

Tabla 1. Herramientas Web para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ciberperiodismo.

<b>Función: herramientas de búsqueda y/o documentación</b>			
Herramienta	Objetivos	Interacción	Acción
Buscadores generales, específicos y académicos.	Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. Aprender pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet.	Alumno-contenido/interfaz.	Aprender buscando.
Bibliotecas, hemerotecas, enciclopedias virtuales, etc.			
Diccionarios.			
<b>Función: herramientas de publicación, documentación y/o almacenamiento</b>			



Herramienta	Objetivos	Interacción	Acción
Wikis.	Aprender a crear contenidos informativos en línea. Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. Gestionar contenidos en línea.	Alumno- contenido/ interfaz. Alumno- profesor/ alumnos/ miembros externos a la comunidad.	Aprender buscando, haciendo y compartiendo.
Galerías o repositorios.	Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. Gestionar contenidos en línea.		
Bases de datos.	Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. Gestionar contenidos en línea.		
Anuncios.	Aprender a crear contenidos informativos en línea. Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. Gestionar contenidos en línea.		Aprender haciendo y compartiendo.
<b>Función: herramientas de planificación o gestión del tiempo</b>			
Herramienta	Objetivos	Interacción	Acción

Calendarios y planificadores.	Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo.	Alumno-contenido/interfaz.	Aprender haciendo.
<b>Función: herramientas de edición</b>			
Herramienta	Objetivos	Interacción	Acción
Correctores ortográficos, etc.	Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción.	Alumno-contenido/interfaz.	Aprender haciendo.
Convertidores de documentos en otros formatos o en presentaciones.			
Traductores.			
<b>Función: herramientas de comunicación y/o intercambio de ideas o materiales</b>			
Herramienta	Objetivos	Interacción	Acción
Foros.	Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción.	Alumno-contenido/interfaz. Alumno-profesor/alumnos/miembros externos a la comunidad.	Aprender haciendo y compartiendo.
Chats.			
Videoconferencias.			
Correo electrónico.	Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo.		
Blogs	Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. Aprender a crear contenidos informativos en línea. Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. Conocer los elementos y las etapas propias de la concepción y desarrollo de un proyecto informativo multimedia.		
Redes sociales.			

	Gestionar contenidos en línea.		
Recomendación de materiales.	Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. Gestionar contenidos en línea. Aprender pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet.		Aprender compartiendo.
<b>Función: herramientas de creación (y edición)</b>			
Herramienta	Objetivos	Interacción	Acción
Aplicaciones de creación y edición de materiales.	Conocer la estructura general de medios digitales de comunicación. Analizar los medios de información y servicios multimedia en Internet.	Alumno-contenido/ interfaz. Alumno- profesor/ alumnos.	Aprender haciendo y compartiendo.
Aplicaciones de creación Web.	Aprender a crear contenidos informativos en línea. Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital. Conocer los elementos y las etapas propias de la concepción y desarrollo de un proyecto informativo multimedia. Gestionar contenidos en línea.	Alumno-contenido/ interfaz.	Aprender haciendo.
<b>Función: herramientas de gestión de la información</b>			
Herramienta	Objetivos	Interacción	Acción
Intranets o gestores de	Conocer Internet como	Alumno-	Aprender

contenidos.	medio y herramienta del profesional del periodismo. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. Gestionar contenidos en línea.	contenido/ interfaz.	haciendo y compartiendo.
Personalización.	Gestionar contenidos en línea.		Aprender haciendo.
Alertas como mensajes SMS o de correo electrónico.	Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. Gestionar contenidos en línea.		
<b>Función: herramientas de selección y clasificación</b>			
Herramienta	Objetivos	Interacción	Acción
Agregadores de favoritos.	Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. Gestionar contenidos en línea. Aprender pautas para el manejo y validación de fuentes en Internet.	Alumno- contenido/ interfaz.	Aprender buscando y haciendo.
Marcadores sociales y etiquetas.			
Sindicaciones RSS.			
<b>Función: herramientas de evaluación</b>			
Herramienta	Objetivos	Interacción	Acción
Encuestas, test, etc.	Conocer Internet como medio y herramienta del profesional del periodismo. Aprender nuevos hábitos informativos y rutinas de producción. Aprender programas informáticos para la elaboración de información digital. Gestionar contenidos en línea.	Alumno- contenido/ interfaz. Alumno- profesor/ alumnos.	Aprender haciendo.
Votación.			

#### 4. Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación tratan de

contribuir al estudio de la docencia universitaria impartida de la materia de ciberperiodismo y a la caracterización del problema, teniendo en cuenta la escasa investigación existente a nivel universitario y a nivel de publicaciones en general. La irrupción de Internet y las emergentes Tecnologías de la Información y Comunicación están repercutiendo en diversos ámbitos, afectando directamente en el proceso para adquirir competencias profesionales, en la práctica de la profesión periodística, y en los estudios de Periodismo.

A partir de una labor de recopilación exhaustiva y a través de entrevistas y encuestas, se ha conseguido establecer una clasificación coherente sobre herramientas Web utilizadas en las asignaturas que imparten contenidos ciberperiodísticos o afines. Cada una de estas herramientas proporciona una serie de competencias y, dependiendo de la materia, los objetivos que se plantean en cada asignatura son diferentes. A través del uso de estos instrumentos en red, el estudiante aprende haciendo (construye su conocimiento), interactuando (con el profesor, con otros estudiantes o con la computadora), buscando (investiga y selecciona) y compartiendo (trabaja colaborativamente).

En ocasiones, su funcionalidad puede coincidir con la de otros recursos tradicionales, sin embargo, estos instrumentos tienen en común que se trabajan mediante Internet, potenciando el trabajo interactivo, hipertextual, multimedia y el uso de la red como una gran memoria de datos. Estas son características fundamentales de los cibermedios y, en el caso concreto del ciberperiodismo y la profesión ciberperiodística, sin estos instrumentos los procedimientos de trabajo propios de esta disciplina no podrían realizarse.

Sin embargo se debe recordar a la comunidad universitaria que se trata de herramientas que permiten el acceso a la información, pero es el profesor y/o el alumno quienes deben convertir dicha información en conocimiento. Este conocimiento puede multiplicarse a través de un óptimo uso de los instrumentos, o detraerse por un mal uso de los mismos.

Durante el estudio, se ha comprobado que tanto el alumno como el profesional del ciberperiodismo utilizan herramientas similares de búsqueda y documentación para obtener información; de publicación o almacenamiento como repositorios para divulgar contenidos en diversos formatos en los que pueden participar el emisor y el receptor de la información; de planificación para organizarse el tiempo; de creación/edición/procesamiento de datos para trabajar con la información y adaptarlas según las necesidades; de comunicación o intercambio de ideas para relacionarse con los demás y debatir ideas a tiempo real o no; de gestión para

gestionar y distribuir la información; de selección y clasificación para organizar la información; y de evaluación a modo de retroalimentación. Un total de treinta instrumentos.

Según los resultados de las entrevistas y encuestas realizadas, algunas de estas herramientas en el ámbito docente son utilizadas principalmente por los alumnos (encuestas, test, votaciones, etc.); y otras por el profesor (anuncios). Lo mismo sucede con los instrumentos en el desempeño de la profesión: unos se dirigen principalmente al usuario-lector (comentarios, cartas al director, encuestas, etc.) y otros los usa el cibermedio o ciberperiodista (gestores de contenidos para insertar la información).

Son claras las similitudes entre las competencias que el alumno adquiere con el manejo de estas herramientas durante su formación como ciberperiodista, con respecto a las labores que tendrá que desempeñar profesionalmente.

Otro aspecto a destacar es el papel activo, social y protagonista del estudiante (en la universidad); a la vez usuario (en Internet con herramientas Web 2.0); al mismo tiempo lector (del cibermedio practicando un Periodismo 3.0); y futuro ciberperiodista, que se encuentra y se encontrará en constante evolución descubriendo, explotando y desarrollando nuevas formas de aprender, de relacionarse, de comunicarse y de informar. Este rol presenta un paralelismo con el lector de los cibermedios que se ha transformado en usuario activo personalizando su propio proceso de comunicación e información. Pero también con el ciberperiodista, en constante renovación y autoaprendizaje.

Este comportamiento dinámico y constructivista se potencia con la interactividad y la integración de herramientas participativas y colaborativas, que: por un lado complementan las metodologías tradicionales en la universidad; y por otro facilitan la producción y participación en los contenidos informativos.

En esta investigación, se ha establecido la relación que hay entre los cambios en las metodologías docentes en los estudios de Periodismo con: a) la irrupción de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación; b) las demandas actuales de la labor periodística, la nueva disciplina de esta profesión en Internet y el surgimiento de nuevas profesiones y necesidades apoyadas en la red; y c) la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior. En el momento en el que se presentan interacciones entre las nuevas tecnologías, el ciberperiodismo y los nuevos procedimientos de trabajo, el EEES y el estudiante, se produce una evolución constante empujada, de manera diferente, por cada uno de estos factores. Esta situación no se puede

comprender ni analizar aislando cada uno de estos componentes porque no evolucionan de forma separada, sino relacionándose entre sí.

Y para facilitar la adaptación en el ámbito de la formación universitaria se ha elaborado una tabla de apoyo de instrumentos Web. Así el profesor puede conocer la utilidad de cada herramienta para seleccionar la que mejor se adapte a las necesidades del alumno y a cada uno de los objetivos que éste último debe alcanzar al finalizar la asignatura.

Esta investigación invita a una segunda parte que profundice en cada una de las herramientas y en su eficacia de uso en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Además, la metodología llevada a cabo en esta investigación se puede tomar como referencia para analizar estos instrumentos Web en otros estudios, por ejemplo, la publicidad y el marketing.

## 5. Biografía

[1] Aguado, J. M. (2004). *E-Comunicación. Dimensiones sociales y profesionales de la comunicación en los nuevos entornos tecnológicos*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

[2] Bartolomé, A. (2004) "Conceptos básicos" en *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación*, 23. Sevilla, pp. 7-20.

[3] Bruns, A. Y Humphreys, S. (2005). *Wikis in Teaching and Assessment: The M/Cyclopedia Project*. Brisbane, Australia.

[4] Cabero, J. y Aguaded, J.I. (2003). Tecnología en la era de la globalización, *Comunicar*, 23, 160-165.

[5] Castaño, C.; Maíz, I.; Palacio, G. y Villarroel, J. (2008). *Prácticas Educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis SA.

[6] Cobo, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios 'fast food'*. Barcelona / México DF: Universitat de Vic-Falcso.

[7] Esteve Mon, F. (2009). "Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0". En *La Cuestión Universitaria*, 5, pp. 59-68.

[8] Flores Vivar, J.M. y Esteve Ramírez, F. (eds.) (2009). *Periodismo Wb 2.0*. Madrid: Editorial Fragua.

[9] García Aretio, L. (coord.) (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.

[10] Gunawardena, C. N. y Mcisaac, M. S. (2004). "Distance Education". En D.H. Jonassen (ed.). *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2a. ed., pp. 355-

395.

[11] Hannafin, M., Land, S. y Oliver, K. (1999). "Open learning environments: Foundations, methods and models". En Reigeluth C. M. (ed.) *Instructional Design Theories and Models: vol.II. A New Paradigm of Instruction Theory*. Mahwah: Erlbaum, pp. 115-142.

[12] Hillman, D.C.; Willis, D.J. y Gunawardena, C.N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2); 30-42.

[13] Holmberg, B. (1993). "Key issues in distance education: an academic viewpoint". En Keith, H. Magnus, J. y Keegan, D. (eds.). *Distance Education: New Perspectives*. Londres-Nueva York: Routledge, pp. 79-86.

[14] Khan, B. H. (2001). "A framework for Web-based learning". En B. H. Khan (ed.), *Web-based training*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

[15] Laviña, J. y Mengual, L. (coords.) (2008). *Libro blanco de la universidad digital 2010*. Colección Fundación Telefónica. Barcelona: Editorial Ariel.

[16] Levine, A. y Sun, J. C. (2002). "Barriers to Distance Education. Distributed education: Challenges, choices, and a new environment". En *Monografía No. 6: American Council of Education*. Educause.

[17] Lewis, R. y Spencer, D. (1986). *What is Open Learning?, Open Learning Guide 4*. CET: London.

[18] López García, G. (2005). Modelos de medios de comunicación en Internet: desarrollo de una tipología, en López García, G. (ed.), *El ecosistema digital: modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València; 55-85.

[19] ---- (2008). *Los cibermedios valencianos: cartografía, características y contenidos*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

[20] Moore, M.G. (1993b). Three types of interaction, en H. Keith; J. Magnus y D. Keegan (Eds.), *Distance Education: New Perspectives*. Londres-Nueva York: Routledge; 19-24.

[21] Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press. New York.

[22] Pérez Tornero, J. M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información: nuevos lenguajes y conciencia*



crítica. Barcelona: Paidós.

[23] Salinas, J. (1997). "Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información". En *Revista Pensamiento Educativo*. PUC Chile. 20, pp. 81-104.

[24] ---- (2004b). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56 (3-4); 469-481.

[25] Salinas, J.; Pérez, A. y De Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Editorial Síntesis.

[26] Santamaría, F. (2008). Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas. En *Telos, Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 76, pp.53-60.

[27] Tapscott, D. et al., (2007). *Wikinomics*. Barcelona: Paidós.

[28] Tejedor, S. (2007). *La enseñanza del ciberperiodismo. De la alfabetización digital a la alfabetización ciberperiodística*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

[29] Vergara, E.P.; Ordieres, J.B.; Alba, F. y Castejón, M. (2006). "Buenas prácticas en entornos e-learning: del e-reading al e-training". En *X International Congress on Project Engineering*. Valencia.

#### Medios electrónicos

[20] García de Torres, E.; Rodríguez, Janet; Saiz, Jesús; Albarca, Helena; Ruiz, Silvana y Martínez, Silvia (2008). Las Herramientas 2.0 en los diarios españoles 2006-2008: tendencias. *Prisma.com*, 7; 193-222. ([http://prisma.cetac.up.pt/edicao\\_n7\\_dezembro\\_de\\_2008/las\\_herramientas\\_20\\_en\\_los\\_dia.html](http://prisma.cetac.up.pt/edicao_n7_dezembro_de_2008/las_herramientas_20_en_los_dia.html)) (17-7-2010).

[21] Gonzales, S. y Mauricio, D. (2006). "Un modelo blended learning para la enseñanza de la educación superior". En *Virtual educa 2006*. Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006. Página Web: <http://www.virtualeduca.org>. [Consultada el 30 de enero de 2007].

[22] Martínez De Salvo, F. (2009). Herramientas de la Web 2.0 para el aprendizaje 2.0. *Revics*, Vol.1, N°2. (<http://www.revics.com/ojs/index.php/revics/issue/view/4/showToc>) (17-7-2010).

[23] Mason, R. (1998). "Models of online courses". En *ALN Magazine* 2(2). Página Web: [http://www.aln.org/alnWeb/magazine/vol2\\_issue2/mason-final.html](http://www.aln.org/alnWeb/magazine/vol2_issue2/mason-final.html). [Consultada el 30 de enero de 2007].



[24] Matheos, K. y Archer, W. (2004). "From distance education to distributed learning. Surviving and thriving". En *Online Journal of Distance Learning Administration*, 7(4). Página Web: [www.westga.edu/%7Edistance/ojdl](http://www.westga.edu/%7Edistance/ojdl). [Consultada el 14 de febrero de 2007].

[25] Mcgreal, R., Gram, T. y Marks, T. (1999). *A Survey of New Media Development and Delivery. Software for Internet-Based Learning*. Página Web: <http://telecampus.com/developers/environment/index.html>. [Consultada el 8 de septiembre de 2009].

[26] Michavila, F. y Parejo, J. L. (2008). "Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia". En *Revista de Educación*, N° extraordinario 2008. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Página Web: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_05.pdf). [Consultada el 2 de febrero de 2010].

[27] Pew Internet & American Life Project Consultora estadounidense (2008). *The Future of the Internet In a survey, technology experts and scholars evaluate where the network is headed in the next ten years*. Página Web: [www.pewinternet.org](http://www.pewinternet.org). [Consultada el 2 de febrero de 2010].

[28] Prensky, M. 2001: "Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1". En *On the Horizon*, vol. 9, n.º 5. 1-6. Página Web: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. [Consultada el 27 de mayo de 2012].

[29] Tsai, S. y Machado, P. (2002). "E-learning, online learning, Web-based learning or distance learning: Unveiling the ambiguity in current terminology". En *E-learn Magazine*. Página Web: <http://www.elearnmag.org>. [Consultada el 30 de enero de 2007].

[30] Valenciano, R. (0000). *Patologías del e-learning*. Observatorio para la ciber sociedad. Página Web: [http://www.cibersociedad.net/recursos/art\\_div.php?id=270###](http://www.cibersociedad.net/recursos/art_div.php?id=270###). [Consultada el 13 de marzo de 2010].

**\*Dra. Begoña IVARS-NICOLÁS**

Profesora asociada del Área de Comunicación Audiovisual y  
Publicidad

Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH) – España

[bivars@umh.es](mailto:bivars@umh.es)



# Elsa-Simões-Lucas FREITAS \*

What makes an ad enjoyable? Analysing advertising appeals as viewed by Portuguese consumers

*¿Qué hace que un anuncio sea atractivo? Análisis de los formatos creativos en publicidad desde la perspectiva de los consumidores portugueses*

# Paulo RIBEIRO-CARDOSO

## Abstract

Nowadays, consumers are faced with a variety of media that convey myriad advertising messages, which struggle amidst a highly competitive environment, with a view to drawing the viewers' attention, raising awareness, creating interest and inspiring desire and, ultimately, leading to the purchase of the product/service at stake. For this, advertising professionals deliberately intertwine their selling arguments with emotionally-charged creative concepts.

It is the aim of this study to analyse the impact of the main creative appeals and to identify groups of consumers based on their attitudes towards them.

We have undertaken a quantitative study, by means of a survey administered to a convenience sample with a list of creative appeals, which had to be classified by the respondents according to their attitudes. Globally speaking, the preferred appeals were humour, music and animation. Nonetheless, it was possible to divide the respondents into three groups. 'Advertising fans', the 'rationally-minded' and the 'emotionally-minded'.

This study presents some limitations, especially as to the sample used. Apart from the reduced number of respondents and lack of more widespread geographic reach, some academic qualifications were underrepresented.

The results of this study offer some avenues to be explored by marketing and advertising professionals when it comes to deciding on the best creative approach to select for their advertising campaigns. Besides, this study paves the way to the development of future research on the issue of advertising appeals and its relationship with the psychographic characteristics of consumers.

## Resumen

Los consumidores se enfrentan, hoy en día, a una variedad de medios que transmiten una amplia gama de mensajes publicitarios con el objetivo de atraer la atención del público, aumentar la conciencia de marca e inspirar el deseo, lo que lleva finalmente a la compra del producto o servicio. Con este fin, los anunciantes asocian sus argumentos de venta con conceptos creativos que apelan a la emoción. El objetivo de este estudio es hacer un análisis del impacto de los formatos creativos utilizados en publicidad e identificar diferentes grupos de consumidores según sus actitudes. Los autores realizaron un estudio cuantitativo, a través de la aplicación de un cuestionario formado por una lista de formatos creativos de publicidad, con el objetivo de recoger las opiniones de los encuestados. En general, los formatos preferidos eran humor, música y animación. Fue posible hacer una división de los encuestados en tres grupos: "Los fans de la publicidad", "Los racionales" y "Los emocionales". Los resultados de este estudio ofrecen a los profesionales de la publicidad y marketing algunas aplicaciones prácticas en relación a los enfoques creativos a utilizar en sus campañas. El trabajo abre camino para un mayor desarrollo de futuras investigaciones sobre los formatos creativos en publicidad y su relación con las características de los consumidores.

## **Keywords**

Advertising; ad messages; creative appeals; consumers; survey; attitudes

## **Summary**

1. Introduction. 2. Associating meanings to products 3. The different creative appeals 4. Method 5. Data analysis. 5.1 Characterisation of the sample. 5.2 Attitude of consumers towards creative appeals in advertising. 5.3 Segments of consumers based on their attitude towards creative appeals. 6. Conclusions 7. References.

## **Palabras clave**

*Publicidad; mensajes publicitarios; formatos creativos en publicidad; consumidores; actitudes hacia la publicidad.*

## **Sumario**

*1. Introducción. 2. Asociando significados a los productos. 3. Los diferentes formatos creativos. 4. Método. 5. Análisis de Datos. 5.1. Caracterización de la muestra. 5.2. Actitud de los consumidores en relación a los formatos creativos en publicidad. 5.3. Segmentos de consumidores según su actitud hacia los formatos creativos. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.*



## 1. Introduction

Advertising communication – the conception of persuasive messages aimed at the masses – has a clear agenda: its main purpose is to make a specific message stand out from the clutter of similar messages with identical purposes. The aim of this communicative process is ultimately that of convincing the audience to acquire the specific product or service that is being divulged. For the successful pursuit of such a painstaking task and in order to successfully cut through the ad clutter, advertisers, in an increasingly more evident manner, speck their more rationally-minded selling arguments with emotionally-charged creative concepts, in an effort to associate memorable meanings with fact-laden brands (Myers, 1999: 5). In fact, emotional factors seem to play an important role in the processing and memorisation of ad messages (Holbrook & Hirschmann, 1982; Ray & Batra, 1983; Edson Escalas et al, 2004; hence the advisability of the widespread use of this strategy.

Based on a systematization of some of the main creative appeals used in advertising, it was the aim of this study to analyse their impact with Portuguese consumers, by means of a survey administered to a convenience sample in the metropolitan area of Porto, consisting of 264 individuals. Additionally, it was our purpose with the present study to identify groups of consumers based on their attitudes as to the different advertising appeals that were proposed to them for assessment. Our survey instrument contained a list of creative appeals the respondents had to classify, according to their attitudes towards them. A descriptive analysis allowed the identification of the respondents' favourite appeals, followed by cluster analysis that detected groups of consumers with different attitudes towards the different appeals.

From all the appeals responders had to classify (humour, product comparison, music, use of celebrities, product advantages, animation/cartoons, metaphors/analogies, slice-of-life, fantasy/surrealism, and product experts), the ones that gathered the most favourable attitudes were humour, music, and animation/cartoons. It was also possible to divide the respondents into three different groups: 'advertising fans' have an overall positive attitude towards all the creative appeals proposed; people in the 'rationally-minded' group express a clear preference for essentially rational appeals, such as ads that display 'product comparison', 'product advantages', and 'product experts'; finally, the members of the 'emotionally-minded' group display a preference for ads that contain 'metaphors', 'fantasy and surrealism'. The age of consumers does not diverge among the groups. However, the 'rationally-

minded' group has a higher relative percentage of men, whereas the 'emotionally-minded' group presents a higher relative percentage of women.

The limitations of the present study are mainly concerned with the features of sample used. Apart from the reduced number of respondents and a limited geographic reach, there was also a relative unbalance in terms of the representation of some academic qualifications. This is most visible in the dearth of respondents with primary education in the sample selected.

This article presents the following structure: broadly speaking, we have divided it into two main parts, where, in the first, (1) we discuss the issue of brand construction in terms of association of emotional meanings to products or services as a strategy to increase likeability and memorisation, and (2) we justify our option for a set of creative formats, in that we feel they correspond to the most common models of creative strategies used in contemporary ads. This theoretical part is followed by a second part, which is dedicated to (3) a brief presentation of the methodological approach adopted, and (4) data analysis, based on the results of the survey, followed by the conclusions of the study.

We believe that the results of this study can be further explored with advantage by marketers and advertisers when selecting the most adequate creative approach for their advertising campaigns. The conclusions we have drawn also concur to reinforce the need for further research on relating specific creative appeals with the psychographic characteristics of a given target audience.

## **2. Associating meanings to products**

'Ads don't sell things – they sell brands', as Myers (1999: 218) most aptly tells us. The association of meanings to products or services has been a commonplace strategy in advertising ever since the existing number of products per category began to exceed what was strictly necessary to satisfy people's basic needs (Myers, 1994: 20). When it comes to factual approaches, the bare facts about a given product can be remarkably similar to its competitor's. Therefore, a factual approach will imply a limited scope in terms of promotion. However, when the most important thing about the divulgation of a product is what using it can mean to its audience (rather than what it physically is), there are myriad possibilities in terms of creative concepts that can be used to promote it (Coelho & Rocha, 2007: 27), since the set of meanings that is ascribed to it can be radically different from the ones that have been attributed to other products in the same category – and there lies the

real differentiating factor when it comes to brands.

People interact with ads. They negotiate the meanings ads propose to them, that is, they use the contents conveyed by advertising messages according to their own purposes and needs (Myers, 1999: 14), and according to the kind of individuals they are (Edson Escalas et al, 2004). They are never neutral receivers of a predetermined and fixed advertising message, but rather active interpreters of it (Myers, 1994: 187), with further interpretive layers being added to the previous readings with every new campaign for the same and similar products that is broadcast in the different media (Cook, 1992: 4).

### 3. The different creative appeals

Ads have been using different appeals for a long time. However, classifying these appeals in a consensual manner can be a hard task, since different authors tend to group them in different ways, even though they are often covering roughly the same ground with different nomenclatures. Most seem to agree on a main division between 'informative' and 'emotional' ads, with authors such as Cook (1992: 10) listing possible sets of approximate correspondences between those two categories and their respective execution techniques: these would be 'hard sell', which harps on the product's defining characteristics, exhorting the audience to act quickly on the strength of the information conveyed, as opposed to 'soft sell' approaches, which stress the (positive) after-effects using the product at stake, without the direct appeal of the previous technique; or 'reason' ads and 'tickle' ads, where the former pile up arguments that logically justify the purchase of the product, whereas the latter base their approach on appeals to mood, lifestyle and emotion.

Another view by a contemporary academic of Cook's proposes five basic creative approaches in ads. These are 'argument', 'information', 'image', 'emotion' and 'entertainment' (Moriarty, 1991), which could be grouped under the major categories of 'rational/informational ads' and 'emotional/image' ads. However, this dichotomy is not always present or, at least, is diluted into further sub-classifications. For instance, Wells, Burnett and Moriarty (1989) point to other classifications, starting their definitions of possible creative executions with 'ads that have 'straightforward factual copy' or are 'straightforward and rational in tone', which include appeals such as demonstrations, comparisons, problem-solution ads, slice-of-life, spokespersons/endorsers and testimonials. Making the above formats less rational would be a matter of 'attitude' or even 'tone' in a specific ad (which will

correspond to its kind of emotional approach). Humour is pointed by the authors as one of the possibilities in terms of conveying an advertising message with emotion.

As to Belch & Belch (2004), they are very clear detailed as to the difference between 'advertising appeals' and their 'creative executions': according to them, 'appeals' are the basis of the message and, as in Cook (1992), they divide them into two major categories (1) informational/rational (which focuses on facts, distinctive product features and logical persuasion, and (2) emotional, which addresses the psychological feelings of consumers, rather than emphasizing conveyance of the products' characteristics. The authors point out that this appeal is very common in cases where there is not a marked difference between brands in the same product category.

Belch & Belch also note that contemporary ads often combine characteristics of both appeals, making it more difficult to obtain a clear classification. As to the execution possibilities (which correspond to the presentation of the message), these would include straight sell, technical evidence, demonstration, comparison, testimonial, slice-of-life, animation, personality symbol, fantasy, dramatization and humour, with a number of combinatory presentations.

More recent authors such as Yeshin (2006) also stress the main division between rational and emotional appeals, pointing to the existence of a number of sub-appeals, which are somewhat more detailed than the previous authors', although they come to describe approximately the same situations. These would be 'product feature', 'competitive advantage', 'price or value', 'quality', 'news', 'product or service popularity', 'ego or self-esteem', 'social acceptance', 'fear or anger', 'star appeals and testimonials', 'sensory' and 'novelty'. Although this list is already quite exhaustive, there are authors who provide even longer lists of possible appeals, which in some cases could reach a number of 24 (Appelbaum & Halliburton, 1993).

This abbreviated incursion into the different categories proposed for creative appeals confirms the existence of a nomenclature quagmire, which we have decided to address by using the methodology options described in point 3 below. As we have seen from this brief overview of the literature on this subject, there are many creative appeals based on emotion: in fact, contemporary ads have come to assume the same characteristics of the entertainment programs they constantly interrupt in every media (Freitas, 2008: 127), in an effort to downplay their intrusive nature and borrow from other neighbouring discourses the credibility they lack as a discursive



genre. In this manner, they blur the borders between 'entertainment' and 'promotion', since their sharing of a number of external features makes it difficult to pinpoint exactly where one begins and the other ends (Leiss et al, 1990: 115; Cook, 1992: 29, Fairclough, 1995: 77).

Although the ultimate aim of ads would be to sell (or, at least, to contribute to the generation of positive attitudes which may lead to the choice of product A instead of product B), this constant shifting of external features and appropriation of useful strategies makes one overlook that commercially-bound predetermination in order to enjoy the ad as an object of aesthetic fruition and contemplation (Nolke, 1993: 279; González Requena & Ortiz de Zárate, 1995: 12), which might make it easier to inspire the 'right' acquisition behaviour.

The betting on creative appeals based on emotion as used by contemporary ads as an effective strategy for increasing sales (however uncertain this corollary may be) is backed by studies published as early as 1983 - which, in their turn, were already working on previous studies which tentatively suggested the same notions: that it was possible, and even probable that people in general (1) paid more attention to affective advertising; (2) processed the ad better when in presence of emotional appeals; (3) assessed the ad message in a more positive way when the appeals were affective; and, lastly, (4) remember the ad better under those circumstances (Ray & Batra, 1983: 543-544).

#### **4. Method**

It is the aim of the present study to analyse the impact of the creative appeals we have previously described. It was also our purpose to identify consumer groups according to the attitudes expressed as to the different appeals. The tool used for gathering data was construed with elements based on the review of existing literature on this specific subject. As described in point 2 above, we tried to identify the largest diversity in categories of creative appeals proposed by different authors. From these appeals, we selected the ones which we agreed covered the most ground, avoided redundancy, would provide a reasonable amount of data for analysis and for the formulation of conclusions, and, most importantly, that would be simple enough for our respondents to understand and classify. For this purpose, especially those appeals that are more frequent in emotional executions would have to be almost self-explanatory, but not so detailed or fragmented that they would end up hindering the respondent's understanding of the question. By the end of this process, we have reached a set of ten creative appeals that,

in our opinion, illustrates the range of possibilities which are most commonly used in the creative conception of advertising messages. The final questionnaire was constituted by a list of ten advertising appeals which the respondents had to assess by means of a 5 point Likert scale (1= I totally dislike it; 5= I totally like it).

Due to the exploratory nature of the present study, we have decided, at this stage, to use only one item to evaluate each appeal and just one evaluation indicator. In this case, the fact that the respondent enjoys or dislikes a given appeal is related with an affective component of attitudes and is connected with the concept of *advertising likeability* ( $L_{ad}$ ), which evaluates the extent to which an individual enjoys or dislikes an ad (Bergkvist & Rossiter, 2008).

The survey also included a set of variables that allow the definition of a social and demographic profile of respondents, such as age, gender, area of residence, etc.

Our study was based on a quantitative approach, with the use of a non-probabilistic convenience sample of 262, both male and female, aged 18-65. This wide age range was meant to help us achieve a truer depiction of the population in its different age segments. This questionnaire was administered between February and April 2011, with a response rate of 90%.

## 5. Data analysis

### 5.1 Characterisation of the sample

The sample of the present study was constituted by 264 individuals, 53% female and 47% male (table 1). 22,7% were 18-25 years old, 24,6% were 26-35, 23,9% were 36-45, 18,9% were 46-55 anos, and, finally, 9,8% were 56-65. 4,9% of the respondents had primary education, 46,6% had secondary education, 38,3% had a B.A. and 10,2% had a M.A. All the respondents had their residence in the metropolitan area of Porto.

		Frequency	Percentage
<b>Gender</b>	Female	140	53
	Male	124	47
<b>Age</b>	18 – 25	60	22,7
	26 – 35	65	24,6
	36 – 45	63	23,9
	46 – 55	50	18,9
	56 – 65	26	9,8
<b>Academic qualifications</b>	Primary education	13	4,9
	Secondary education	123	46,6
	BA	101	38,3
	MA	27	10,2

<b>Total</b>		264	100,0
--------------	--	-----	-------

Table 1 – Gender, age and academic qualifications of respondents

## 5.2 Attitude of consumers towards creative appeals in advertising

The data analysis of consumers' attitudes towards creative appeals in advertising shows that two appeals gather the consumers' preference. Humour is the appeal respondents enjoy the most, with a mean score that almost reaches the top of the table ( $M=4,49$ ;  $SD=0,68$ ). This result demonstrates that the use of humour in advertising is effectively an appeal with a high degree of likeability. These results confirm the conclusions of Chung & Zha (2003) and Gulas & Weinberger (2006), which indicate the existence of strong positive relationships between a humorous advertisement and attitude towards the same advertisement.

Music also presents a very high score ( $M=4,27$ ;  $SD=0,74$ ), indicating that ads with sound tracks or jingles are enjoyed by consumers. These values confirm the results of researches by Fam & Waller (2006), which indicate that music is a key driver of likeability.

The following appeals obtained high mean scores, above the medium point of the scale: Animation ( $M=3,90$ ;  $SD=0,84$ ), Description of product's advantages ( $M=3,89$ ;  $SD=0,79$ ), slice-of-life ( $M=3,67$ ;  $SD=0,80$ ) and metaphors/analogies ( $M=3,66$ ;  $SD=0,90$ ).

<b>Creative appeals</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>
Humour	4,49	0,68
Music	4,27	0,74
Animation (cartoons)	3,90	0,84
Description of product's advantages	3,89	0,79
Slice of life	3,67	0,80
Metaphors/analogies	3,66	0,90
Product specialists	3,42	0,92
Comparison between products	3,36	0,98
Fantasy and surrealism	3,30	1,00
Use of celebrities	3,08	0,95

Table 2 – Attitude towards creative appeals in advertising

Finally, we come across a group of creative appeals that scored negatively, although in none of them the result has been too low, which means that no creative appeal is "thoroughly disliked". In the group of the less enjoyed we find the Specialists in the product, ( $M=3,42$ ;  $SD=0,92$ ), Comparison between products ( $M=3,36$ ;  $SD=0,98$ ), Fantasy and surrealism

(M=3,30; SD=1,00) e, finally, Use of celebrities (M=3,08; SD=0,95).

### 5.3 Segments of consumers based on their attitude towards creative appeals

Since it was our aim with the present study to identify different consumer segments based on their attitude towards creative appeals, we have decided to undertake a cluster analysis. On the path of Punj & Stewart (1983), we undertook a two stage cluster analysis using hierarchical and non-hierarchical methods.

The first step was to identify the number of clusters present in the sample using hierarchical methods. Specifically, Ward's method with Squared Euclidean distance was used to identify the number of clusters within the sample. After examination of the agglomeration matrix and dendrogram, a three-cluster solution was used.

Cluster one (n=131) represented 49,6% of the sample, cluster two (n=65) 24,6%, and cluster three (n=68) represented 25,8%.

A summary statistic of the three-cluster solution that derived from the k-analysis is represented in Table 3. The cluster descriptions were based on the standardised scores that have a zero mean and a standard deviation of one.

<b>Creative Formats</b>	<b>Cluster 1 (n=131)</b>	<b>Cluster 2 (n=65)</b>	<b>Cluster 3 (n=68)</b>
Humour	0,376	-0,583	-0,027
Music	0,404	-0,619	-0,005
Animation (cartoons)	0,316	-0,993	0,355
Description of product's advantages	0,470	-0,167	-0,602
Slice of life	0,424	-0,443	-0,239
Metaphors/analogyes	0,486	-0,809	-0,062
Product specialists	0,341	0,419	-0,945
Comparison between products	0,317	0,055	-0,569
Fantasy and surrealism	0,501	-0,781	-0,108
Use of celebrities	0,265	-0,126	-0,265

Table 3 – Characteristics of the clusters – mean scores

The univariate *F*-tests indicate that the scores obtained in the ten variables related with the creative appeals were significantly different across the three clusters at the  $p < 0.01$  level. Therefore, multiple comparisons with Tukey's Honestly Significant Difference (HSD) and a post hoc test were executed to evaluate differences in the ten variables between the clusters (table 4).

Creative appeals	Advertising fans	Rational	Emotional	Global Mean	F	P	Post hoc
	(49,6%)	(24,6%)	(25,8%)	(100%)			
Humour	4,75 (0,48)	4,09 (0,63)	4,47 (0,70)	4,52 (0,64)	27,891	,000	1>3>2
Music	4,57 (0,54)	3,81 (0,66)	4,26 (0,59)	4,30 (0,66)	36,361	,000	1>3>2
Animation (cartoons)	4,17 (0,72)	3,06 (0,75)	4,20 (0,56)	3,91 (0,84)	63,001	,000	1,3>2
Description of product's advantages	4,27 (0,58)	3,76 (0,70)	3,41 (0,76)	3,93 (0,75)	39,654	,000	1>2>3
Slice of life	4,01 (0,59)	3,31 (0,75)	3,47 (0,85)	3,70 (0,77)	25,748	,000	1>2,3
Metaphors/analogies	4,10 (0,65)	2,93 (0,75)	3,61 (0,85)	3,69 (0,87)	54,888	,000	1>3>2
Product specialists	3,74 (0,72)	3,81 (0,70)	2,55 (0,74)	3,45 (0,89)	69,187	,000	1,2>3
Comparison between products	3,67 (0,94)	3,42 (0,83)	2,80 (0,83)	3,39 (0,95)	21,238	,000	1,2>3
Fantasy and surrealism	3,80 (0,73)	2,51 (0,85)	3,19 (0,98)	3,33 (0,98)	52,857	,000	1>3>2
Use of celebrities	3,34 (0,97)	2,96 (0,73)	2,83 (0,93)	3,12 (0,93)	8,094	,000	1>2,3

Table 4 – Cluster profile with the mean values across the ten variables and post hoc test

In order to identify demographic profiles of the clusters, cross-tabulation analysis was used for the variables gender and age (table 5). The  $X^2$  statistic was employed in this case to assess whether there were any statistical differences.  $X^2$  showed significantly differences between groups regarding gender ( $X^2$  (2, N=264) = 8,260,  $P=0.016$ ). Female respondents were considerably represented in the groups "Advertising fans" and "Emotional". On the other hand, male consumers, which are also well-represented in the "advertising fans" group, are in higher percentage in the "rational" group.

The  $X^2$  statistic was also employed to assess whether there were any statistical differences between groups regarding age. The results demonstrated that there is no significant difference between the three groups when it comes to the age of consumers ( $X^2$  (8, N=264) = 9,856,  $P=0.275$ ).

		Advertising fans	Rational	Emotional	Total
<b>Gender</b>	Female	70 (49,6%)	26 (18,7%)	44 (31,7%)	140 (100,0%)
	Male	63 (50,4%)	38 (30,9%)	23 (18,7%)	124 (100,0%)
<b>Age</b>	18 - 25	26 (44,1%)	17 (28,8%)	16 (27,1%)	59 (100,0%)
	26 - 35	34 (52,3%)	12 (18,5%)	19 (29,2%)	65 (100,0%)

	36 - 45	39 (61,9%)	10 (15,9%)	14 (22,2%)	63 (100,0%)
	46 - 55	22 (44,9%)	16 (32,7%)	11 (22,4%)	49 (100,0%)
	56 - 65	10 (38,5%)	9 (34,6%)	7 (26,9%)	28 (100,0%)

Table 5 – Scores on the gender differences between groups

Cluster 1 represents 49,6% of the sample used in the present study and was named “advertising fans”. This group obtained the highest scores in almost every appeal, except for “animation” and “product specialist”. Therefore, this is a group that generically enjoys creativity in advertising in its different executions. It is the largest of the three groups, with a strong representation of both male and female individuals.

Cluster 2 is constituted by 24,6% of the sample and was named “rationals”. This segment obtained the lowest scores in some of the appeals with a more hedonistic execution. Therefore, this group is the one that less enjoys “humour”, “music”, “animation”, “fantasy” and surrealism”. It is the smaller cluster, with a strong representation of male consumers.

Finally, cluster 3 is composed by 25,8% of the present study's sample and was named “emotionals”. This group essentially undervalues rational appeals such as “comparison between products”, “product advantages” and “product specialists”. In terms of dimension, it is similar to the “rationals” group, but, unlike the other, it has a strong representation of female consumers.

## 6. Conclusions

This study allowed us to reach several conclusions. Generically speaking, all appeals received a positive score, which means that, in general, consumers enjoy creativity in advertising.

There are appeals which, very clearly, are preferred by consumers. Interestingly enough, these are appeals that are connected with the most hedonistic aspects of advertising, directly related with its more entertaining side. Within this context, humour, music and animation/cartoons are the favourite appeals. The appeal with the lowest score was “use of celebrities”.

We could identify three different groups of consumers based on their attitudes towards creative formats. This means that opinions on this subject are not consensual. “Advertising fans” enjoy practically every creative appeal in advertising and encompass both male and female consumers. It is the largest group of the sample, confirming that, in general, consumers have a positive attitude towards the use of creativity in advertising. The “rational group”, with strong male representation, reveals a preference for more objective and

factual appeals, seeking mainly information about the product in advertising messages. Lastly, the “emotional group”, with marked female representation, reveals a preference for the more hedonistic appeals, deriving enjoyment from the entertainment component of advertising messages.

The results of the present study have some implications for marketing and advertising professionals, namely when it comes to the definition of the creative strategy and creative appeals to be used in the advertising messages. The fact that “humour”, “music” and “animation” are the most enjoyable appeals should be matter for thought for the development of advertising campaigns. The use of these appeals could lead to increased awareness and more effective likeability eventually leading to an improvement in memorisation of the persuasive message.

The demonstration that attitude towards the different appeals is not a consensual issue may constitute an alert to professionals as to the adequacy of the advertising message to the profile of the product's consumer. Judging by the results obtained, in campaigns addressed to the male consumer, more rational appeals such as “product advantage” and “product specialist” should, at least, be taken into consideration. In the case of products exclusively addressed to female audiences, professionals should consider the possibility of adopting a more emotional approach, using “animation”, “humour” and “music”.

One of the main limitations of this study has to do with the sample that has been used: it is a convenience sample with a relatively reduced scope, which might compromise its representative character and the possibility of extrapolating the results to a more comprehensive reality.

Another limitation is related with the fact that the appeals were presented to respondents in an abstract manner without a more detailed explanation about the possible creative executions of each appeal or without the presentation of concrete stimuli. However, this was just an introductory approach to this theme, which could be later explored and developed in future studies.

Thus, in future investigations, it would be relevant to explore and develop the tool for gathering data eventually attempting to create dimensions constituted by a number of items which describe in a clearer manner each of the appeals.

The character of this study paves the way to international research. Within this context, it could also be relevant to compare the extent to which cultural factors could lead consumers from different countries to display different attitudes

towards the same appeal.

## 7. References

- [1] Appelbaum, Ullrich & HALLIBURTON, Chris, (1993), "How to develop international advertising campaigns that work: example of the European food and beverage sector", *International Journal of Advertising*, 12, pp.223-41.
- [2] BELCH, George E. & BELCH, Michael A. (2004), *Advertising and Promotion: An Integrated Marketing Communication Perspective*, McGraw-Hill; New York.
- [3] BERGKVIST, Lars. & ROSSITER, John R. (2008) "The role of ad likability in predicting an ad's campaign performance", *Journal of Advertising*, 37 (2), pp.85-97.
- [4] COELHO, Carlos. & ROCHA, Paulo, (2007) *Brand Taboos*, Booknomics, Lisboa.
- [5] COOK, Guy, (1992) *The Discourse of Advertising*, Routledge; London & New York.
- [6] CHUNG, Hwiman & ZHA, Xinshu, (2003), "Humour effect on memory and attitude: moderating role of product involvement", *International Journal of Advertising*, 22, pp.117-144.
- [7] EDSON ESCALAS, Jennifer, CHAPMAN MOORE, Marion & EDELL BRITTON, Julie, (2004). "Fishing for feelings? Hooking viewers helps!" *Journal of Consumer Psychology*, 14 (1&2), pp.105-114.
- [8] FAIRCLOUGH, Norman, (1995) *Media Discourse*, Routledge; London & New York.
- [9] FAM, Kim-Shyan and WALLER, David (2006) "Identifying likeable attributes: a qualitative study of television advertisements in Asia", *Qualitative Market Research: An International Journal*, 9 (1), pp.38-50.
- [10] FREITAS, Elsa, (2008), *Taboo in Advertising*, John Benjamins; Amsterdam & Philadelphia.
- [11] GONZÁLEZ REQUENA, Jesús. & ORTIZ DE ZÁRATE, Amaya, (1995) *El Spot Publicitario: Las Metamorfosis del Deseo*, Cátedra; Madrid.
- [12] GULAS, Charles S. & WEINBERGER, Marc G. (2006), *Humour in Advertising: A comprehensive analysis*, M.E. Sharpe; New York.
- [13] HOLBROOK, Morris B. & HIRSCHMAN, Elizabeth C. (1982), "The experiential aspects of consumption: consumer fantasies,



feelings and fun", *Journal of Consumer Research*, 9, pp.132-140.

[14] LEISS, William, KLINE, Stephen & JHALLY, Sut, (1990), *Social Communication in Advertising*, Routledge; London & New York.

[15] MORIARTY, Sandra E. (1991), *Creative Advertising: Theory and Practice*, Prentice-Hall, Englewood, New Jersey.

[16] MYERS, Greg, (1994) *Words in Ads*, Edward Arnold; London.

[17] ----- (1999) *Ad Worlds: Brands, Media, Audiences*, Arnold; London.

[18] NOLKE, Henning (1993), *Le Regard du Locuteur: Pour une Linguistique des Traces Énonciatives*, Kimé; Paris.

[19] PUNJ, Girish., & STEWART, David. (1983). "Cluster analysis in marketing research: Review and suggestions for application", *Journal of Marketing Research*, 20, pp.134-148.

[20] RAY, Michael L. & BATRA, Rajeev, (1983), "Emotion and Persuasion in advertising: What we do and don't know about affect", *Advances in Consumer Research*, 10 (1), pp.543-548.

[21] WELLS, William; BURNETT, John & MORIARTY, Sandra, (1998), *Advertising: Principles & Practice*, Prentice-Hall; London, Sidney, Toronto.

[22] YESHIN, Tony, (2006), *Advertising*, Thompson; London.

**Elsa-Simões-Lucas FREITAS**

Professora Associada  
Universidade Fernando Pessoa (UFP) – Portugal  
[esimoes@ufp.edu.pt](mailto:esimoes@ufp.edu.pt)

**Paulo RIBEIRO-CARDOSO**

Professor Associado  
Universidade Fernando Pessoa (UFP) – Portugal  
[pcardoso@ufp.edu.pt](mailto:pcardoso@ufp.edu.pt)



# Enrique CARRASCO-MOLINA\*

## **Apuntes sobre la percepción subconsciente en el cine. El ejemplo de *Alien, el octavo pasajero* (1979) y su propuesta orgánica de atracción/repulsión** ***Notes on subconscious perception in the movies. The sample of *Alien* (1979) and its organic proposal of attraction/repulsion***

### **Resumen**

En una revisión profunda en la que se aportan datos hasta ahora inéditos, el presente artículo analiza nuevas claves de por qué la película *Alien, el octavo pasajero* (Ridley Scott, 1979), ha causado una atracción sobredimensionada del espectador en su estreno y reposición a lo largo de más de tres décadas. Se propone la tesis de que el film emplea un conjunto de símbolos audiovisuales ocultos o semi-ocultos que provocan sensaciones de placer/displacer (eros y tanatos) y son las causantes directas de sus nutridas afinidades. Se explicita además cómo en el diseño/ presentación de un universo alienígena aparentemente nuevo (respecto al cine de ciencia ficción precedente) el espectador asume una mimesis identificativa y orgánica que se introduce en las profundidades del inconsciente, despertando un interés sorprendente entre audiencias de diferentes generaciones y edades. Se analiza el fenómeno subliminal o subconsciente en el cine, desde el punto de vista de la percepción, a partir de los experimentos publicitarios de los años 50 en una sala de exhibición de los Estados Unidos. También se estudia por primera vez el curioso paralelismo del argumento de la película con el impacto mediático previo y simultáneo del primer bebé probeta nacido el 25 de julio de 1978, en pleno inicio del rodaje de este film en los estudios londinenses Shepperton.

### **Palabras clave**

Percepción subliminal; inconsciente; estímulo; orgánico; Eros / Tanatos.

### **Sumario**

1. Introducción. (El engaño perceptual, la influencia cultural y el mensaje subconsciente). 2. Metodología. 3. Resultados. 3.1. Lo subliminal en el cine, algunas alusiones. 3.2. *Alien, el octavo pasajero* (Ridley Scott, 1979): Una experiencia extrañamente familiar y perversa. 3.3. ¿Por qué el mundo de Giger es tan cercano y lejano a la vez? 3.3.a. La asimilación orgánica, ósea, intestinal y fecundativa. 3.3.b. El guiño de *Alien* parte de una siniestra fecundación in vitro. 3.3.c. La cercanía del deseo sexual. La cercanía del miedo. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

### **Abstract**

*In a deep review with data previously unpublished, this article analyzes new clues on the movie *Alien* (Ridley Scott, 1979) and why it has caused an oversized attraction on its release and replenishment over more than three decades. We propose the thesis that the film employs a set of hidden or semi-hidden visual symbols which cause feelings of pleasure / displeasure (Eros and Thanatos) and those are the direct cause of its successful release. The article also explains how the design / presentation of a seemingly alien world (compared to previous science fiction films) suggest the viewer an organic mimesis which is introduced into the depths of the unconscious, raising a surprising interest among audiences of different generations and ages. We analyze the subliminal or subconscious cinema phenomenon from the point of view of perception experiments which began in the fifties since some advertising experiments were made in an American movie theater. We also study the curious parallels between the argument of the film and the first successful IVF experiment, the born of Louise Joy Brown on July 25, 1978, just at the beginning of *Alien* shooting in London (Shepperton Studios).*

### **Keywords**

*Subliminal perception; unconscious; stimulus; organic; Eros / Thanatos.*

### **Summary**

*1. Introduction. (The perceptual delusion, cultural influence and the subliminal message). 2. Methodology. 3. Results. 3.1. Subliminal experiments in movies, some allusions. 3.2. *Alien* (Ridley Scott, 1979): A strangely familiar and perverse experience. 3.3. Why Giger's universe is so near and far at once? 3.3.a. The organic, bone, intestinal and reproductive assimilation. 3.3.b. The script of *Alien* begins in a sinister IVF. 3.3.c. The closeness of sexual desire. The closeness of fear. 4. Discussion. 5. Conclusions. 6. Bibliography. .*

## 1. Introducción (El engaño perceptual, la influencia cultural y el mensaje subconsciente)

Los filósofos Heráclito y Parménides, [1] inauguraron una corriente filosófica (que más tarde derivó en distintas ramas del pensamiento) en la que se argumentaba que la información proveniente de nuestros sentidos podía ser procesada en nuestro entendimiento de forma distinta entre las personas debido a la propia experiencia del individuo y, sobre todo, teniendo en consideración el contexto de cada acto perceptivo.

Ambos pensadores coincidían en afirmar que los sentidos enmascaraban la concepción (o conceptualización) de la realidad, con la diferencia de que Heráclito creía que el entorno cambiante de las cosas ("nunca nos podremos bañar dos veces en el mismo río") impedía nuestra lectura correcta de la realidad, mientras Parménides decía que "lo auténticamente real (...) no nace, no muere, no cambia, no se mueve" y que "(...) nuestros sentidos nos engañan, nos disfrazan la verdad, nos ofrecen una realidad puramente ficticia". [2]

Por su parte, el filósofo Platón [3] describió, en su teoría de la gruta, cómo nuestros órganos sensibles (ojos, oído, etc.) podían mostrarnos una realidad alterada ante la detección de un conjunto de estímulos en distintas circunstancias perceptivas (ausencia de luz, restricción del modo de representación de las imágenes, etc.).

Se trata de una amplia explicación metafórica, realizada por el filósofo griego al principio del VII Libro de La República, sobre los límites y posibilidades del ser humano respecto a la aprehensión sensitiva de nuestro entorno y al entendimiento ulterior en virtud de las facultades de la razón.

Platón trató de analizar cómo podemos captar la existencia de dos mundos: el sensible (conocido a través de los cinco sentidos, vista, oído, olfato, gusto y tacto) y el mundo inteligible (sólo alcanzable mediante el uso consciente del razonamiento).

El estudioso explicó su alegoría como una cueva [4] en la cual se encuentran un grupo de prisioneros, desde su nacimiento, inmovilizados por cadenas que les sujetan el cuello y las piernas de forma que únicamente pueden mirar hacia la pared del fondo de la caverna sin poder nunca girar la cabeza.

Justo detrás de ellos, hay un muro con un pasillo y, seguidamente, por orden de cercanía respecto de los hombres, una hoguera y la entrada de la cueva que da al exterior. Por el pasillo del muro circulan hombres portando

<sup>1</sup> Cfr. Palacios, Javier (2000): "Dónde estamos, ¿Es real lo que percibimos?". Dossier Las grandes cuestiones de la vida, Muy Especial. Madrid-Barcelona: G y J España Ediciones, págs. 60-61.

<sup>2</sup> Palacios, Javier, op.cit., págs. 60-61.

<sup>3</sup> Cfr. Platón (1997): La República, Madrid: CEPC, 4ª edición.

<sup>4</sup> Ferrater Mora, José (1979) (coord.): *Diccionario de filosofía*, Madrid, Alianza Diccionarios, Alianza Editorial.

todo tipo de objetos cuyas sombras, gracias a la iluminación de la hoguera, se proyectan en la pared que los prisioneros pueden ver. Estos hombres encadenados consideraban como 'verdad' las sombras de los objetos.

Pues bien, todo este pensamiento fundamenta un principio estudiado en la era moderna con mucha mayor profundidad por fisiólogos y psicólogos: la engañosa información que nos pueden proporcionar nuestros sentidos en circunstancias específicas.

Al hilo de esta idea, Jung [5] decía que en el mecanismo del entendimiento humano, ante el necesario procesamiento de la información proveniente de un estímulo (los medios evidentes por los cuales la conciencia obtiene su orientación hacia la experiencia) pasa por cuatro fases: "(...) la percepción sensorial (que nos advierte de que algo existe); el pensamiento, que nos dice lo que es; el sentimiento, que informa sobre si es agradable o no lo es; y la intuición, que nos dice de dónde viene y a dónde va".

Además de la posibilidad de recibir una información que no siempre responde a la identificación de un objeto o al reconocimiento de ciertos patrones (ya predeterminados por nuestro conocimiento), lo cierto es que los estímulos pueden ser fácilmente asimilados de distinto modo entre unos individuos u otros en base a preceptos culturales, religiosos, éticos o de otra índole. [6]

Desde nuestro punto de vista, el reconocimiento de ciertos símbolos o códigos, y su correspondiente efecto en el estado emocional del sujeto, puede diferir entre distintas personalidades debido a varias causas como:

- a) Las experiencias vitales pasadas (positivas o negativas).
- b) Las reminiscencias psicológicas de la infancia (los recuerdos agradables o desagradables).
- c) El valor que individualmente se le concede a los sueños y la interpretación que de ellos puede realizar un psicoanalista.
- d) Las circunstancias físicas que mediatizan una determinada percepción sensorial:
  - d.1. Función o disfunción de un órgano: ojo, oído, tacto, papilas gustativas, glándulas olfativas...
  - d.2. Ámbito en el que se desarrolla el acto perceptivo: canal, luminosidad y posible incidencia de ruidos o perturbaciones (visuales, auditivas, gustativas, táctiles, olfativas).
  - d.3. Intensidad y duración del estímulo: La poca fuerza y duración de un estímulo puede motivar que la percepción no

5 Jung, Carl G. (coord.), Von Franz, Marie-Louise, L. Henderson, Joseph, Jacobi, Jolande, Jaffé, Aniela) (1995): El hombre y sus símbolos, Paidós Ibérica, Barcelona, pág. 61.

6 Esta hipótesis encaja con la lectura de los símbolos según distintas culturas: un ejemplo, si para Occidente el negro se vincula al luto, el blanco se asocia al duelo en otros países de Oriente como Japón.

7 Cuanto más simbólica es la imagen, cuanto más se aleja de su referente real y se

vertebra en torno a formas aleatorias, más se puede alimentar la imaginación creativa individualizada. Pensemos en un sencillo espectáculo de sombras chinescas: en él, nuestro pensamiento se puede disparar tratando de construir un universo alegórico que proporcione sentido a la supuesta narración que se nos está ofreciendo. Existe un estudio muy interesante del catedrático Justo Villafañe. En su libro *Introducción a la Teoría de la Imagen* (pág.41), Villafañe explica la escala de iconicidad de las distintas representaciones que llegan hasta nuestro cerebro a través de la vista. Villafañe establece el mayor grado de iconicidad o nivel de realidad (11) en la imagen natural (por ejemplo, un árbol), y finaliza esa misma escala con el grado 1, la representación no figurativa o abstracta, poniendo como ejemplo un lienzo de Miró.

8 C.G. Jung., op.cit., pág. 40.

9 Las asociaciones libres del pensamiento simbólico del inconsciente han sido vinculadas igualmente con fases creativas, de inspiración plena, de artistas e intelectuales.

10 C.G. Jung, op.cit., pág. 36.

se produzca o se procese de modo subconsciente (subliminal).

e) Los juicios de valor que se imponen en muchas conciencias ante la decisión de aceptación/rechazo de determinadas imágenes: códigos éticos, preceptos religiosos, etc.

Todos estos condicionantes subrayan la evidencia de que el acto perceptivo es diferente para cada persona. Imaginémos un ejemplo doble muy simple: la famosa mancha de Rorschach tendrá un significado quizá opuesto para varios individuos, al igual que la interpretación de un cuadro surrealista o minimalista. [7].

En paralelo al lenguaje verbal, igual que una imagen o un sonido pueden estimular de modo diferente a un individuo u otro –y así lo propone Jung-, una palabra "(...) significa algo ligeramente distinto para cada persona, aún entre las que comparten los mismos antecedentes culturales. La causa de esa variación es que una noción general es recibida en un conjunto individual y, por tanto, entendida y aplicada en forma ligeramente individual". [8]

Pero al margen del mecanismo humano de la captación de señales de contenido a través de nuestros sentidos existe una capacidad, también netamente humana, de generar otro tipo de pensamientos e ideas: el inconsciente.

Muy conectado al 'ello' freudiano, el inconsciente ha sido conceptualizado por distintos autores, como Jung, como una reserva mental [9] donde fluyen libremente todo tipo de pulsiones, pensamientos racionales e irracionales, miedos y fobias fundados o infundados, tendencias y represiones, anhelos e instintos, manifestaciones que afloran a nuestra conciencia en determinadas circunstancias: cuando nos sentimos amenazados, por ejemplo, o cuando construimos símbolos en la fase del sueño.

El material psíquico del inconsciente puede permanecer en este sustrato y ser reprimido intensamente por el sujeto por razones concretas, sobre todo cuando aquél forma parte de recuerdos o asociaciones desapacibles.

Jung [10] indica que Freud habló de varios patrones relacionados con el olvido, " (...) recuerdos desagradables que estamos dispuestos a perder. (...) entre los recuerdos perdidos, hallamos no pocos que deben su estado subliminal (y su incapacidad para ser reproducidos voluntariamente) a su naturaleza desagradable o incompatible. Los psicólogos los llaman contenidos reprimidos".

Pues bien, en este punto de nuestra argumentación conectamos con la propia naturaleza del mensaje

11 Jung (op. cit., pág. 85) apunta una verdad contundente sobre el sentido dual, dialéctico y contradictorio de la propia existencia humana: "La triste realidad es que la auténtica vida del hombre consiste en un complejo de oposiciones inexorables: día y noche, nacimiento y muerte, felicidad y desgracia, bueno y malo. Siempre lo fue y siempre lo será, y si no fuera así, la existencia llegaría a su fin." Jung hizo un trabajo muy notable en el estudio de lo que él llamó el inconsciente colectivo, un poso de experiencias e influjos mentales y conductuales enraizados con el instinto humano en su sustrato emocional libre (despojado de cortapisas culturales, o morales, y dotado de elementos comunes a distintas etnias o razas).

12 Es muy curioso cómo Lucas propone nuevos códigos estéticos y argumentales conjugando influencias de films anteriores, en este caso de aventuras marinas. Un ejemplo lo tenemos en los aires navales/corsarios que se le otorgan a los diseños de las grandes cosmonaves.

13 Con 'sobrepasada' nos referimos a lo mucho que la facturación de los juguetes de la 'Factoría Lucas' ha superado a los ingresos por la taquilla.

subconsciente o subliminal: la introducción de imágenes o sonidos subconscientes o subliminales en el cine podría inducir a la provocación de determinados efectos de rechazo o atracción por conexión directa con el inconsciente.

En otras palabras, la presentación de estímulos asociados con el placer, la muerte, y la identificación positiva de arquetipos y patrones culturales/religiosos, [11] de forma difícilmente detectable a primera vista, podría provocar emociones puntuales buscadas a priori por el autor o autores del guión y la realización de un film. Este ejercicio no es ajeno a la práctica de muchas películas que se han convertido en extraordinariamente sugestivas para audiencias de diferentes generaciones y nacionalidades. No por ello se menoscaba la capacidad de identificación positiva-lúdica que tiene cualquier espectador respecto a estímulos conscientes, razones más que poderosas para provocar que un film sea visionado repetidas veces e incluso que se convierta en una cult-movie.

Algunos films especialmente atractivos para públicos de dispares franjas de edad y procedencias culturales han podido registrar repetidos 'taquillazos' en reestrenos, reposiciones, reediciones (DVD), y ampliaciones argumentales (pre-cuelas y se-cuelas). Uno de los casos modélicos es la saga de la que parte *La Guerra de Las Galaxias (Star Wars, 1977)*, un inteligentísimo producto comercial tejido en la mente de George Lucas que ha seducido a públicos de distintas geografías e intereses.

Bajo un manto de epopeya galáctica (el género también denominado space-ópera) que mezclaba ingredientes de films de fantasía, aventura, western y piratas, [12] George Lucas no sólo engatusó a niños y adolescentes como fans de los miles de gadgets y artilugios tecnológicos (androides, cosmonaves) que luego alimentarían una sobrepasada [13] industria de *merchandising*.

Lucas nunca negó la fuerte influencia que le ejercieron, en su memoria cinéfila, films de Akira Kurosawa como *Los siete samuráis (1950)*, y las viejas películas de capa y espada. Así, una pléyade de elementos simbólicos, algunos más desapercibidos que otros, poblaron situaciones, decorados, vestuarios y diálogos del guión a lo largo de estas casi 20 horas de metraje que ocupan las seis cintas.

De hecho, ya se han publicado cientos de estudios que recogen todo tipo de referencias sobre el particular: desde el uso de los colores para marcar relaciones grupales o antagónicas (negro, gris y blanco para oficiales y tropas imperiales, marrones y ocre para los hábitos pertenecientes a la Orden de los Jedi, etc.), hasta reminiscencias de la

iconografía nazi (uniformología y cascos incluidos para el diseño de Darth Vader y la dotación militar que pilota la Estrella de la Muerte), entre otros muchos ejemplos.

Lucas logró además aplicar, a toda la maquinaria argumental de sus seis episodios, una pátina pseudo-religiosa (camuflada con abundantes simbolismos) que, con el sobrenombre de La Fuerza, persuadiría a millones de espectadores adultos identificados con un buen número de confesiones religiosas y niveles de formación.

Se sabe que Lucas consultó amplia bibliografía que bebía de diversas doctrinas espirituales (el Budismo, el Confucionismo, el Taoísmo, etc.), de varias disciplinas ancestrales de autodefensa (el Kung-Fu, etc.) y de la descripción técnica de antiguos armamentos [14] envueltos en los rituales de las artes marciales (por ejemplo, la katana de los samuráis), para proclamar a viva voz un paisaje de personajes y de arquetipos, situaciones y distintivos que conformarían un poderoso universo de fe entre héroes y villanos.

Manuel Piñón, José Viruete, Rubén Lardín y Tony García (2012), [15] desvelan en este sentido algunas de las fuentes de esta epopeya del espacio:

“(...) La lucha eterna entre el bien y el mal, el viaje del héroe, la espada como símbolo de sabiduría y talismán heredado, Prometeo, Jasón, el Ciclo Artúrico, los avatares del tarot, obras épicas como el poema anglosajón de Beowulf, las mitologías clásicas y un mejunje de religiones, desde el sintoísmo al cristianismo pasando por el budismo, resuenan en la saga y la nutren de sabiduría”.

Y enlazando con el asunto que tratamos podríamos decir que, igual que en otros muchos casos, esta saga de ciencia ficción conecta con variados gustos e identificaciones no sólo por lo que se ve y lo que se escucha, sino también por lo que cree ver y se cree escuchar, y sin embargo, permanece.

14 La espada fue considerada desde la Antigüedad como el instrumento de ataque-defensa acorde a los valores de honor de caballeros y luchadores.

15 Piñón, Manuel; Viruete, José; Lardín, Rubén, y García, Tony (2012): "Darth Vader, somos tus hijos", *Cinemanía*, nº 197, febrero 2012, pág. 66.

## 2. Metodología

Además de los recursos propios del análisis fílmico, la metodología empleada para desarrollar este estudio se ha fundamentado en dos parámetros:

a) Por un lado, se han conocido algunas de las definiciones bibliográficas que han trabajado el concepto de inconsciente y de percepción subconsciente/subliminal partiendo de la base de que nuestros sentidos pueden engañarnos en el acto perceptivo ante determinadas circunstancias. Se parte de las tesis de Platón y otros filósofos como Heráclito o Parménides, que defendieron la idea de que los sentidos nos 'disfrazan' la realidad, y de algunos experimentos de estimulación subliminal efectuados en un cine norteamericano en los años 50.

b) Y, por otro, se ha desarrollado una prospectiva audiovisual en la que se ha visionado el film y se han fijado todas las observaciones pormenorizadas resultantes de dicho análisis. De los apuntes se han extraído una serie de hipótesis que no sólo corroboran algunas de los postulados defendidos por distintos autores en la dirección investigativa sugerida sino que desvelan nuevas conclusiones sobre perspectivas hasta ahora no reveladas en la literatura especializada que toma como referencia la cinta de Ridley Scott para estudios diversos (sobre el cine de ciencia ficción, el género del terror relacionado con el psicoanálisis, las filmografías críticas del director, etc.).

## 3. Resultados

### 3.1. Lo subliminal en el cine, algunas alusiones.





16 En términos exactos, el Diccionario de la Real Academia Española, (VVAA, Edición de 1992, páginas 1354 y 1355) indica que subconsciencia “es un estado inferior de la conciencia psicológica en el que, por la poca intensidad o duración de las percepciones, no se da cuenta de estas el sujeto”, y, subliminal, “dícese de la idea, emoción o sensación que, por demasiado débiles, o por otras causas, no llegan a ser percibidas por la conciencia”.

17 La ilusión de realidad en virtud de la proyección de una sucesión de fotogramas (24 por segundo) fue físicamente posible gracias al fenómeno de la persistencia retiniana, descrito por Joseph Plateau como la capacidad de la retina de mantener la última imagen percibida, reteniendo la presencia de un objeto captado incluso cuando en el siguiente instante ya no esté. Todas estas investigaciones fueron publicadas por Plateau en su Ensayo para una Teoría General de las Apariencias Visuales (*Essai d'une théorie générale des apparences visuelles*, 1833) y en *Memoria sobre la Irradiación (Mémoire sur l'irradiation*, 1839).

18 Un mensaje subliminal es una señal ideada para pasar por debajo de los umbrales estándares de la percepción. Puede ser indetectable para la mente consciente pero detectable para la mente inconsciente o profunda; puede ser también una imagen transmitida de un modo tan breve que pase desapercibida por la mente consciente pero sí percibida inconscientemente.

19 Cuando James Vicary

Convendría señalar, antes de continuar, que existen confusiones conceptuales y terminológicas alrededor de términos como 'subconsciente' o 'subliminal'.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española [16] presenta dos entradas muy similares cuando nos referimos a subconsciencia y subliminal, aclarando que se trata, en el primer caso, de un estadio inferior a la conciencia psicológica en el que caben estímulos que no son percibidos por el sujeto por su baja intensidad o durabilidad, mientras que subliminal se entiende como una emoción que por presentarse de una forma demasiado débil, o por otro motivo, no llega a ser percibida por la conciencia. En ambos casos se insiste en el tiempo e intensidad del estímulo, lo cual nos aclara mucho cuando hablamos de lenguaje cinematográfico ya que, como sabemos, dada su natural fundamentación, el ritmo dinámico del film puede propiciar fácilmente la emisión de mensajes visuales o auditivos que por su intensidad o duración no son fácilmente detectables por la conciencia.

Curiosamente, el arte inventado por los Hermanos Lumière, fue uno de los primeros terrenos donde con premeditación se comenzó a analizar la percepción subconsciente. Razones no faltaron. El propio fenómeno de la persistencia retiniana [17] permite que el propio desplazamiento mecánico de fotogramas que descomponen un movimiento y luego éste se reproduce gracias a su paso a través de un proyector, a una velocidad de veinticuatro imágenes por segundo, sea un contexto más que atractivo para sugerir determinados 'elementos' intencionados camuflados bajo apariencias diversas.

Han transcurrido casi cincuenta años desde que por primera vez se hablara de estímulos subliminales [18] en las salas, remontándonos, como antecedente, a aquellas experimentaciones promovidas por el publicista James Vicary en 1957, en un cine de Fort Lee (New Jersey, EEUU), un punto de partida que, no obstante, fue más tarde duramente criticado por diversos equipos de psicólogos. [19]

**Fotograma congelado donde se aprecia el rótulo que reza “¿Tienes hambre?”- “Come palomitas”, primer ejemplo recogido en la bibliografía especializada de introducción de mensajes subliminales en el cine. La imagen pertenece a la película *Picnic* (Joshua Logan, 1955, Columbia Pictures).**



En dichos ensayos [20] se insertaron, dentro de una sucesión de veinticuatro imágenes/segundo, varios fotogramas no percibidos de forma consciente con frases del tipo “¿Tienes

aireó su descubrimiento y lo dio a conocer en diversas comparecencias públicas, su empresa atravesaba importantes problemas económicos. En 1962, el autor reconoció públicamente que los resultados no revestían del suficiente contraste científico: "Yo tenía una buena idea para vender: usar los espacios de las películas para introducir mensajes comerciales sin tener que interrumpirlas. Era sólo un truco que no sabíamos si funcionaría, pero la prensa filtró el borrador de un estudio que tenía unos pocos datos que no eran significativos...". Esta referencia se puede confrontar en la revista *Advertising Age*, de septiembre de 1962. Con todo ello, no se puede demostrar la veracidad de los experimentos pero sí tomarlos como modelo o punto de partida de una serie de ensayos que años después se han realizado.

20 Información publicada en el artículo de Luis Felipe Tenorio *Leyendas urbanas. Los mensajes subliminales de Coca-Cola*, publicado en el blog <http://luisftenorio.wordpress.com/tag/leyenda-s-urbanas/>), noviembre de 2009, rescatado el 13 de febrero de 2012.

21 Elemento óptico utilizado para medir un estímulo visual mediante un lapso de tiempo. Su estructura mecánica esencial corresponde a la de un proyector.

22 Cfr., Packard, Vance (1974): *Las formas ocultas de la propaganda*, Editorial Sudamericana.

23 Trappey, Charles (1996): "A meta-analysis of

hambre?"-"Come palomitas", "¿Tienes sed?"-"Bebe Coca Cola" en el pase de la película *Picnic* (Joshua Logan, 1955).

Se empleó un aparato conocido por taquitoscopio [21] que proyectaba un fotograma con un mensaje de invitación al consumo cada cinco segundos, expuesto en varias fracciones a lo largo del metraje del film. Según los resultados emitidos en su momento, tras la exhibición de la cinta, la solicitud de estos productos, sobre todo la del refresco, aumentó casi un 20%. El curioso planteamiento práctico fue recogido por el libro *Las formas ocultas de la propaganda*, de Vance Packard, [22] lo que causó la preocupación de las autoridades norteamericanas, en plena Guerra Fría con la entonces URSS. El gobierno estadounidense de entonces intuyó que se podría producir un descontrol en los efectos del experimento, por provocar una acción (la de comprar productos o promover determinadas ideas políticas contrarias a las del país) propiciada por una estimulación no demandada de antemano por el sujeto y suministrada bajo el umbral de la conciencia.

En 1996 [23] se dio un nuevo paso para esclarecer el alcance de este tipo de actividades. El meta-análisis de Charles Trappery tuvo muy en cuenta los resultados de veintitrés experimentos distintos. Ninguno de ellos refutó que los mensajes subliminales causaran efecto de comportamiento compulsivo (en relación a la adquisición de productos, por ejemplo).

Finalmente, [24] la observación de Trappery fue contrastada diez años más tarde, en 2006, por los investigadores Johan C. Karremansa, Wolfgang Stroebeb y Jasper Claus, del Departamento de Psicología Social de la Radboud University Nijmegen y del Departamento de Psicología Social y Organizacional de la Universidad de Utrecht, quienes citan el ejemplo de Vicary como un experimento desacreditado, que, sin embargo, no invalida la hipótesis de una acción-efecto [25] probable de los mensajes subliminales.

Estos investigadores concluyeron que si las condiciones son las correctas los mensajes subliminales podrían funcionar y de ahí la necesidad de restringir o regular su uso para fines terapéuticos. [26] Se sabe que aún hoy se sigue 'jugando a los fantasmas' con los mensajes [27] de índole cinematográfico, publicitario, televisivo, musical, o de ocio virtual [28], estableciéndose una dificultad manifiesta en el propósito de crear un mecanismo de control con garantías plenas que radiografiara todos los estímulos audiovisuales que potencialmente podrían contener registros no percibidos

consumer choice and subliminal advertising”, en *Psychology & Marketing*.

24 Información detallada en la entrada de la enciclopedia digital Wikipedia para “Mensaje Subliminal”, citando el artículo de Johan C. Karremans, Wolfgang Stroebe, Jasper Claus titulado *Beyond Vicary’s fantasies: The impact of subliminal priming and brand choice*, en *Journal of Experimental Social Psychology*, Volumen 42, número 6, Noviembre 2006, pp. 792-798.

25 Refiriéndonos a la capacidad de un mensaje de este tipo de inducir una conducta determinada (por ejemplo, la acción de comprar) a causa de la estimulación de un deseo (saciar apetito, sed, etc.).

26 Habría que estudiar el mejor uso de una estimulación dirigida a alguno de nuestros cinco sentidos (preferentemente la vista y el oído) con fines terapéuticos, por ejemplo, y no son pocos los ensayos que se han efectuado, bien mediante hipnosis, o con otros procedimientos, para la cura de enfermedades mentales, hábitos perjudiciales como el tabaquismo, etcétera.

27 Entendemos por mensajes, en este contexto genérico, tanto a contenidos de ficción (series, películas para cine y televisión) como a espacios documentales, programas de entretenimiento (reality shows, concursos de destrezas, talk shows, etc.) segmentos de continuidad, videoclips, o spots publicitarios.

conscientemente.



De izquierda a derecha, la máscara de *El exorcista* (William Friedkin, 1973, Warner Bros. Pictures), los títulos de crédito iniciales de *Segunda Piel* (Gerardo Vera, 1999), y un fotograma de *NO-DO* (Elio Quiroga, 2000, Eclipse Producciones Cinematográficas y La Huella Efectos Digitales.).

En la película de terror *El exorcista* (William Friedkin, 1973), el director empleó las técnicas de estimulación subliminal para infundir más miedo a los espectadores. En varias secuencias se interpusieron, por escasos instantes, y de forma repetida, máscaras tétricas del rostro del Capitán Howdy, el perverso espíritu que se adueña del alma de la niña protagonista del film. El semblante tenebroso sólo aparecía durante fracciones de segundo en la pantalla y lo mismo ocurría con una serie de efectos sonoros casi inaudibles (sonidos de avispa) [29]. Todo ello tenía un objetivo claro: potenciar desde el subconsciente la sensación de pavor e inquietud que de forma natural el espectador sentía –conscientemente– ante la recepción de estímulos siniestros.

En *Segunda Piel* (Gerardo Vera, 1999), los títulos de crédito iniciales se configuraban como un audaz collage audiovisual en el que se entremezclaban imágenes radiografiadas de esqueletos humanos con los rostros y cuerpos del trío protagonista. Ya que el argumento del film se centraba en las mentiras, los secretos y las infidelidades de sus protagonistas, probablemente, la intención sustentada bajo este efectismo sería la de subrayar un sustrato ‘peligroso’ del acto infiel, su desnudez moral, el engaño no habitual (se trata del adulterio del varón pero con alguien del mismo sexo) y la relación del placer y la muerte (eros y tanatos, o dos caras de una misma moneda como tema recurrente que tanto ha interesado a artistas, realizadores y publicistas).

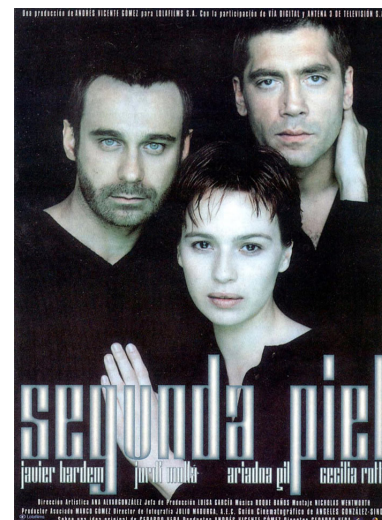
28 Refiriéndonos al entorno de los videojuegos, poderosa industria que mueve millones de seguidores y ganancias ingentes en todo el mundo cada año.

29 Eduardo García Matilla hace un sugestivo estudio de esta película y de otros estímulos subliminales dentro del ámbito publicitario en su libro *Subliminal: Escrito en nuestro cerebro*, Editorial Bitácora, Madrid, 1990, pág. 149.

30 Arena Vargas, Juan Pablo (2009): *El engaño de la mirada, del objeto al cine*, Universidad Javeriana, Bogotá, p.18.

**Cartel de Segunda Piel (Lolafilms, S.A.) y fotograma del film NO-DO. Imagen: Eclipse Producciones Cinematográficas y La Huella Efectos Digitales.**

El cartel de *Segunda Piel*, además, reforzaba este recurso de doble moralidad encubierta con un juego visual que no es fácilmente detectable a primera vista dado el fondo y ropas negras de los protagonistas. Parece que Ariadna Gil abraza a Jordi Mollá de forma natural y Javier Bardem hace un inusual gesto con la mano tocándose el cuello cuando, en realidad, es la mano de Jordi Mollá la que sutilmente toca a Bardem.



En *NO-DO* (Elio Quiroga, 2007), el realizador juega con las imágenes fantasmagóricas propias del cine de casas encantadas para narrar la historia de los No-dos secretos de la Iglesia (documentales que recogían fenómenos milagrosos y inexplicables para la formación de sacerdotes exorcistas). El film apunta la posibilidad del empleo de emblemas ocultos en el celuloide de estas cintas (tal y como descubre el padre Miguel, interpretado por Héctor Colomé).

Juan Pablo Arenas Vargas (2009), [30] en su libro *El engaño de la mirada*, explicita la total intromisión del aparato perceptual del espectador en la proyección a oscuras de una sala de cine:

“(...) la imagen, como una realidad variable, es percibida por un espectador confundido y aislado en la oscuridad de la sala, en una especie de hipnotismo, con la magia proyectada en la pantalla, debido a que se encuentra frente a lo único que está encendido y en constante movimiento, es decir, el espectador se vuelve parte de lo que sucede frente a él, involucrándose en otras realidades que, aunque no le pertenecen, tampoco le son ajenas”.

Este autor conecta sus hipótesis con el mecanismo de exhibición de imágenes propio del dispositivo fílmico y vincula la confusión en la que puede sumirse el espectador, en cuanto al entendimiento de mensajes y contenidos, a la propia oscuridad de la sala (se focaliza el mensaje sin distracciones, al contrario de lo que ocurre cuando se consume televisión), y a la habilidad de cada director de trasladar lo que quiere contar por senderos no siempre claros.

31 Un segmento de críticos y espectadores muy acostumbrados a ver cine, y dotados de un contrastado conocimiento de títulos y cineastas, y de cultura en general, emiten interpretaciones sobre lo que un director u otro ha querido decir introduciendo mensajes subrepticios en sus relatos.

32 La coexistencia de realidades que transitan entre la fantasía y la cotidianidad responde a un estilo narrativo, el de la literatura gótica, liderado por escritores como H.P. Lovecraft o Horace Warpole, autores cuya influencia en muchas películas ha quedado bien patente.

Dentro de este caldo de cultivo 'de confusión' es indudable que pueden tener mayor incidencia aquellos mensajes que el director desea introducir ocultos de forma que, en el paso normal de fotogramas, aquéllos no son detectados fácilmente.

Estos mensajes ocultos tratan de orientarse a aquéllos públicos especialmente observadores del subtexto pero también se dirigen a audiencias menos exigentes en cuyas fronteras emocionales se trata de buscar efecto. **[31]**

Arena Vargas estudia en este sentido interesantes ejemplos de películas estrenadas en años sucesivos con mensajes aparentemente contradictorios que ocultan interpretaciones no percibidas a primera vista:

“(...) Luc Besson, por ejemplo, lo plantea en su película *Juana de Arco* (1999), cuando su protagonista confunde la realidad de lo que percibe con la realidad de lo que sueña, confundiendo a su vez al espectador con su propia reinterpretación de la realidad, no sólo de lo que ve sino también lo que él mismo ve proyectado en la pantalla; o también cuando Christopher Nolan, en su película *Memento* (2000) coloca a su desmemoriado protagonista en un juego de tiempos y olvidos, donde el espectador, inocente en su realidad de la sala, se enfrenta a la realidad de Nolan; y por último, *Mulholland Drive* (2001), de David Lynch, con su realidad surrealista hace que nos introduzcamos en el subconsciente y en los anhelos perdidos y más íntimos de sus protagonistas hasta el punto de asistir a varias películas en una sola”.

Vargas se detiene en el recurso frecuente de presentar, en el cine, a personajes que viven realidades paralelas en lugares o planetas diversos, existencias a caballo entre el presente, el pasado o el futuro, vivencias que pertenecen a alteridades y a mundos invisibles o paranormales, existencias que remiten al más allá, o a la llamada de las regiones inferiores. **[32]**

Y el lenguaje cinematográfico tiene, entre sus auxilios narratológicos primordiales, ciertas herramientas que omiten el mensaje directo para hacer trabajar nuestra intuición y nuestra mente inconsciente: la elipsis o el espacio/tiempo fuera de campo, respectivamente, la bisagra espacio-temporal que nos transporta de un lugar o lapso de tiempo a otro y, por otra parte, la zona auditiva o visual que se establece fuera del marco que se nos muestra como perteneciente al plano (hablando en términos más sencillos, lo

que podemos intuir que está, o que se escucha, fuera de lo que el encuadre nos proporciona en ese momento).

### **3.2. *Alien, el octavo pasajero* (1979): Una experiencia extrañamente familiar y perversa**

Todos estos antecedentes descritos líneas atrás nos pueden ayudar a entender cómo la presencia de determinados símbolos, introducidos subliminalmente en mitad de la sucesión de los fotogramas de un film, encriptados en los diálogos o acciones de los personajes, u ocultos en algún rincón del decorado, pueden suscitar estados emocionales de aceptación/rechazo que establecen un vínculo de contacto/atracción capaz de producir un notable impacto en determinados públicos que se manifiestan fieles a una película con el paso de los años.

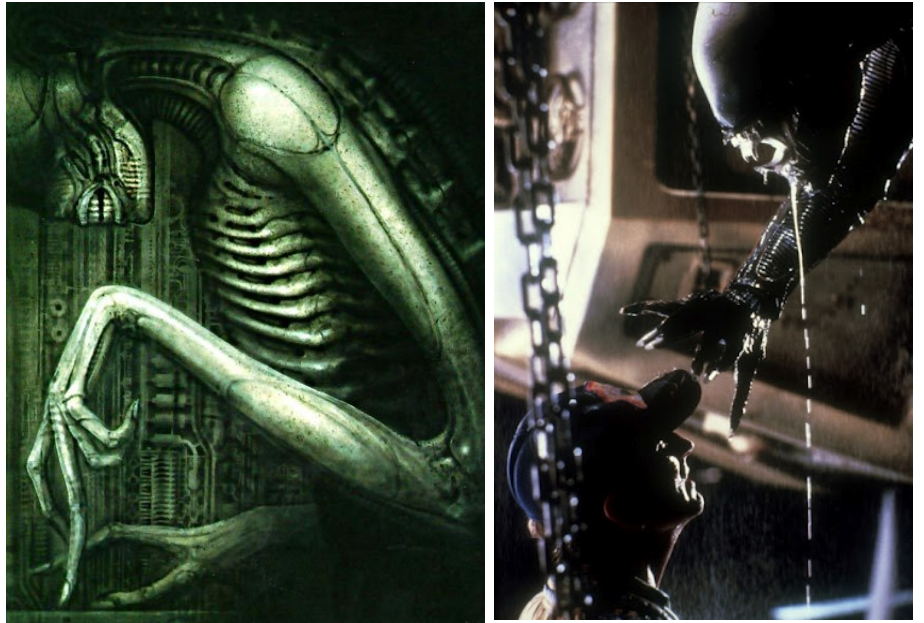
Valérie Tasso [33] afirma que "(...) los dos grandes temas ocultos –y los que resultan más siniestros cuando se confunden– son el sexo y la muerte". Citando un comentario de un debate televisivo, Tasso comparte la expresión de un contertulio en el sentido de que "hemos asociado lo siniestro a lo real" y que, curiosamente, matiza la escritora, "una relación de pareja tortuosa nos parece más real que una plácida convivencia". Valérie Tasso sentencia que "(...) el final tremebundo en una obra de ficción en la que es descuartizado hasta el apuntador resulta más verídico que el happy end de una comedia"

*Alien, el octavo pasajero* (Ridley Scott, 1979) tiene una envoltura estética y argumental tejida conceptualmente entre lo mortífero, lo tecnológico, lo perverso y lo sexual [34] que ha logrado un ingente tropel de seguidores. Nosotros nos preguntamos por qué.

Su irrupción en las salas internacionales, en mayo de 1979, (en España se pospuso hasta el mes de septiembre) fue todo un impacto para el género. Ciertos elementos estéticos recurrentes como el inquietante ciclo de vida del monstruo y su capacidad de metamorfosis, sus hábiles escamoteos entre la maquinaria de la nave, las emanaciones de vapor de la *Nostromo*, el sonido de alarmas, y los latidos del corazón de Ripley (Sigourney Weaver), entre otros muchos aspectos, contribuyeron a construir una atmósfera espesa, claustrofóbica y agobiante pocas veces vista antes en la gran pantalla.

33 Tasso, Valérie (2010): "Turbias pasiones. El morbo: Claves psicológicas de nuestro impulso más enigmático", en *Muy Interesante*, nº 350, julio, pág. 45.

34 Aunque su argumento descarta finalmente cualquier alusión directa al intercambio sexual entre los tripulantes de la nave.



35 Algunas informaciones de este artículo se extraen de la tesis doctoral del autor: Carrasco Molina, Enrique (1996): "El cine de Ridley Scott: Alien (1979) y Blade Runner (1982), aportaciones al Género de la Ciencia Ficción". Tesis doctoral dirigida por Olga Álvarez de Armas. Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de La Laguna.

36 Los datos de producción se tomaron de Scanlon, Paul y Gross, Michael (1979): Totem Especial Cine Extra 5, "Historia de Alien", Editado por Charles Lippincot, Twentieth Century Fox Film Corporation, traducción española Editorial Nueva Frontera.

37 Muchas películas de ciencia ficción que contaban con criaturas extraterrestres eran poco creíbles dada la naturaleza humanoide de las mismas y la efectividad anulada de trajes que no daban el aspecto de realistas.

38 Casado Neira, David (2009): "Representaciones paracientíficas de cuerpo y persistencias tecnológicas",

**Se trataba de buscar la originalidad no sólo sacándole rendimiento a la creatividad visual de H.R. Giger para el diseño del monstruo (izquierda) sino que se hizo un esfuerzo importante en mostrar la criatura desde caprichosos ángulos de cámara y posiciones de aquélla. En la muerte de Brett (derecha), el Alien aparecía inesperadamente pendido del techo de esta zona de la nave Nostromo. /Imágenes: Izquierda, H.R. Giger, y, derecha, Brandywine Productions. Twentieth Century Fox.**

Uno de los primeros aciertos de Ridley Scott [35] fue exigir, en el set de rodaje, que la criatura se filmara desde caprichosos puntos de vista aprovechando imprevisibles movimientos del monstruo, es decir, que en un momento dado pudiera dar la apariencia de reptil trepador y en otro, de repulsivo insecto perezoso, y todo ello se combinara con audaces emplazamientos de cámara.

Scott [36] quería huir del estereotipo de "hombre vestido con traje de goma" típico del cine de ciencia ficción precedente [37]. Estaba tan obsesionado con la idea de disimular la intervención de un actor bajo un disfraz xenomorfo que contrató a Bolaji Badejo, un estudiante de Artes Gráficas de origen nigeriano, con una altura de más de dos metros, y extremidades largas y finas, para dar vida a este insólito organismo con apariencia híbrida entre una larga serpiente, una amenazadora mantis religiosa y devorador lobo metálico.

Scott expresó su deseo, claramente, en los preliminares del rodaje:

"No. No quiero verle correr. Quiero que adopte una nueva aptitud cada vez que aparezca. Aunque sea, que aparezca en equilibrio sobre un dedo, ¿Entendido?, Cada gesto debe ser lento, muy gracioso, y el Alien tiene que

en Sociología y tecnociencia. Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico, Universidad de Vigo, Nº 0, Vol 1., diciembre, pág.19.

[39] Sánchez González, Santiago (1996): *Ridley Scott*, Royal Books, Barcelona, p 37.

[40] Giger fue distinguido con un Óscar por su extraordinario trabajo. *Alien*, el octavo pasajero, además, tuvo muchos premios más. Según la entrada de Wikipedia, *Alien* recibió una gran acogida por la crítica y un gran éxito de taquilla, recibiendo un Premio Saturn a la Mejor Película de Ciencia Ficción, un Premio Saturn a la Mejor Dirección por Ridley Scott y un Premio Saturn a la Mejor Actriz de Reparto por Cartwright, así como muchas otras distinciones. Ha sido muy elogiada en décadas posteriores, y ha sido incluida en el Registro Nacional de Cine de la Biblioteca del Congreso de EEUU (2002) para preservación histórica como una película que es "cultural, histórica y estéticamente significativa", y clasificada por el American Film Institute (2008) como la séptima mejor película de ciencia ficción. Datos consultados en «Awards database». Academy of Motion Picture Arts and Sciences, «Past Saturn Awards», The Academy of Science Fiction, Fantasy, & Horror Films, «*Alien* (1979) - Awards», e Internet Movie Database (IMDb).

41 García Ramón, Toni (2010): *Alien, el octavo pasajero*, Colección de Ciencia Ficción, Ediciones El País, Madrid, pág. 24.

42 García Ramón, Toni, (op.cit.), pág., 24.

cambiar de forma de tal suerte que no se sepa realmente a qué se parece."

David Casado [38] reseña algunos ejemplos cinematográficos, incluido *Alien*, en los que la criatura extraterrestre apela fisiológicamente a un isomorfismo con el ser humano (cabeza, tronco y extremidades superiores e inferiores):

" (...) los alienígenas que en su mayor parte se siguen representando como derivaciones del patrón humano (como nos lo encontramos en el cine desde *Encuentros en la Tercera Fase* -Steven Spielberg, 1977-, *Mars Attack* -Tim Burton, -1996-, hasta *La guerra de las galaxias* -George Lucas, entre 1977 y 2005- o *Crónicas marcianas* -Michael Anderson, 1980-), extremidades, tronco y cabeza que son sometidos a procesos de distorsión para hibridarlos con otras especies (incluso en *Alien* -Ridley Scott, 1979-)"

En su libro sobre Scott, Santiago Sánchez (1996) [39] subraya este aspecto de visto-no visto del monstruo porque alimenta la imaginación del espectador:

"El monstruo nunca es bien visto por el espectador. (...) lo cierto es que en la película nos lo imaginamos más que verlo. (...) La iluminación, una de las marcas de fábrica del director, nunca nos permite identificarlo con nitidez. (...) la planificación jamás llega a ofertar un plano general del ser (...) sugerir es mejor que mostrar; nuestra imaginación encontrará caminos por donde cabalgar y ese monstruo será siempre el que nosotros queramos y su miedo será el de nuestra realidad cotidiana y también el de nuestra infancia."

### 3.3. ¿Por qué el mundo de Giger es cercano y lejano a la vez?

#### 3.3.a. La asimilación orgánica, ósea, intestinal y fecundativa

Aunque el ejército de talentos que intervino en el diseño de producción de la cinta (en todos los departamentos) fue notable (y de ello se ha hablado en muchas referencias bibliográficas), la intervención del artista suizo Hans Rudi Giger, [40] fue crucial para entender el éxito de la película.

La frase que empleó el director Oliver Stone para describir gráficamente la expresividad de H.R. Giger fue la siguiente:

"Cuando la gente mire al Siglo XX, pensará en H.R. Giger; pocos artistas han logrado retratar tan bien el alma humana como él". [41]





43 Sánchez González,  
Santiago, op.cit., pág. 41

Toni García afirma que uno de los éxitos garantizados del film provenía, de antemano, del impresionante arte 'biomecanoide' del suizo señalando que "lo suyo era una aproximación al arte poco convencional que exploraba áreas del ser humano que a muchos le resultan incómodas". [42]

Santiago Sánchez [43] habla de genitalidad y asegura que el film destila elementos -no percibidos a primera vista- marcadamente sexuales:

"Hay en toda la película un carácter sexual latiendo a lo largo de sus fotogramas, algo de genital y también de femenino esparcido de forma más o menos difusa y, así mismo, de fatalista e irremediable. Es, a la vez, un sentimiento orgánico y psicológico".

44 Bertetto, Paolo, "La lágrima y el reflejo. Del análisis a la teoría del film", Trama & Fondo, nº 19, segundo semestre 2005, pág. 20.

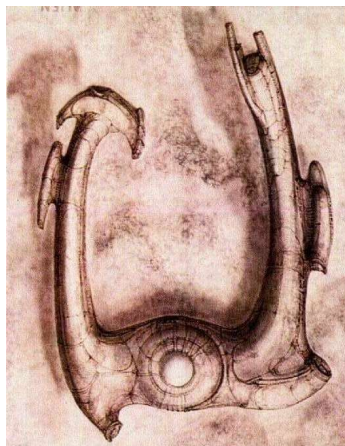
Y resulta recurrente, sobre este punto, la conceptualización que del dispositivo cinematográfico hace Paolo Bertetto en la revista Trama & Fondo que dirige Jesús González Requena. Bertetto [44] señala que:

"(...) la imagen fílmica trabaja constitutivamente sobre la apariencia, sobre la impresión/ilusión de realidad, sobre el mostrar cualquier cosa que no está en el mundo, pero se parece al mundo. El filme se ofrece por tanto como proceso que hace desarrollar una imagen como ilusión de realidad, como procedente del mundo fenoménico y niega estructuralmente, y de forma diversa, la impresión desarrollada. La imagen fílmica es la imagen simulacro".

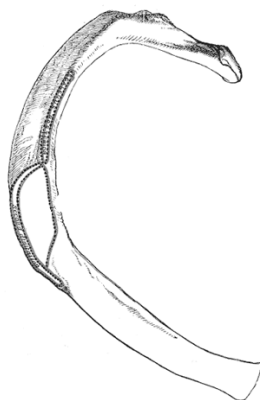
Bertetto afirma que el cine es simulacro pero se parece al mundo conocido. En este detalle conectamos con el universo alienígena que aquí rescatamos. Aunque en la ciencia ficción se concede un gran margen a la imaginación creadora y tecnológica, Scott y su equipo (incluyendo Giger) nos otorgaban una cercanía casi elemental: el fuego de los lanzallamas, el sudor de los cuerpos, el vapor de los conductos, la sexualidad subyacente; todo nos importaba porque, aunque el ambiente que se nos presentaba era extraterrestre, de algún modo nos sentíamos respirar una atmósfera terrestre, orgánica, material.

Giger fue responsable el inmenso set del Space Jockey, la cámara de huevos, los corredores de la nave extraterrestre, la propia estructura de la nave abandonada (que en su extraña visión nos trae a la memoria un familiar recuerdo a huesos humanos), la superficie del planeta alienígena, y el monstruo en las distintas etapas de desarrollo. Nada más comenzar su trabajo en la película, Giger pidió al departamento de producción un camión con numerosos huesos, esqueletos y

cráneos, tanto humanos como de animales. Con semejante y macabro cargamento, su aerógrafo en ristre, algunos otros elementos decorativos y un gran alarde de imaginación, fue capaz de construir todos los elementos no humanos del film.



Observando el alzado y la planta de la nave alienígena (arriba e izquierda) nos percatamos de un diseño irregular hasta ahora nunca visto en el cine de ciencia ficción. En una lectura adicional comprobamos cómo el creador ha tomado como referencias huesos humanos como una costilla (abajo izquierda), o clavículas, y fósiles (éste, abajo, derecha, pertenece a la concha de un *Amonites*, molusco cefalópodo desaparecido que vivió en los mares desde el Devónico hasta el Cretácico). Diseños superiores: H.R. Giger, 1978.





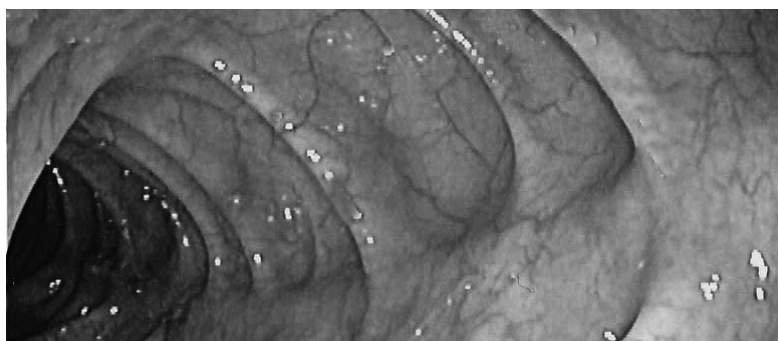
**En el set (arriba) donde se representa el planetaide y la nave extraterrestre (un diorama o escenificación) observamos una perfecta aplicación de la estética ósea inherente al arte de Giger. Sobre estas líneas tenemos un detalle de varias vértebras humanas. Imagen izquierda: Brandywine Productions. Twentieth Century Fox.**

La sorprendente creatividad de H.R. Giger estribaba en su capacidad para sintetizar fuentes de inspiración que están en nuestras entrañas físicas y psíquicas, forman parte de nuestra intimidad e integran también la memoria de nuestros antepasados, como los huesos y los fósiles.

Precisamente en esa identificación con los huesos de los que se nutren muchos de los diseños, el espectador se retrotrae a una sensación paralela de muerte y nacimiento: se trata de una visión interna de nosotros mismos y, por ello, el público edifica mental e inmediatamente un componente de reconocimiento y afinidad.

Podría hacerse un macabro paralelismo: la idea de que las vísceras, la sangre, o los huesos, pueden ser repugnantes en su visión fuera del cuerpo pero no dejan de pertenecer a nuestra esencia fisiológica y, por ello, su aceptación inconsciente nunca puede ser anulada completamente por un rechazo consciente condicionado por el asco.

Aunque el asco o la repulsión es, en sí mismo, un mecanismo de defensa que nos ayuda a equilibrar nuestro bienestar psíquico y a protegernos de las infecciones (y mostramos rechazo a la visceralidad manifiesta) sabemos que no podemos desentendernos de ella porque sigue estando ahí.



Los húmedos pasillos del extraño navío interestelar nos evocan nuestro propio tubo intestinal como comprobamos en la imagen de un examen colonoscópico (arriba a la derecha). La sección central de la nave alienígena (abajo, a la izquierda) alberga tres puertas de acceso u orificios que son

como esfínteres o cavidades vaginales. Imagen superior izquierda: Brandywine Productions. Twentieth Century Fox. Imagen inferior izquierda H.R. Giger, 1978.

Parece que a medida que los exploradores se van adentrando en los secretos de la silente nave alienígena vamos recorriendo endoscópicamente nuestro largo tubo digestivo. Desconocemos el destino porque su final es un misterio, como el descubrimiento del extraterrestre fosilizado con el pecho quebrantado, pero, gracias a las habilidades artísticas de Giger, reconocemos perfectamente las circunstancias del camino: las húmedas vellosidades del intestino, los esfínteres (las tres entradas a la nave), una cámara de huevos que puede identificarse como un útero o un gran estómago que ha ingerido huevos y que éstos, en plena y humeante digestión, están siendo descompuestos por un azulado ácido clorhídrico (las criaturas *facehugger* tienen su sangre corrosiva).

Toda la atmósfera intestinal del film tiene como uno de sus puntos álgidos la escena de la cámara de huevos. Admirando la extrañeza de lo que se podría denominar como la parte más profunda de la nave abandonada, como una caverna prohibida, Kane es, como propone Alfredo Manteca [45], un espermatozoide que entra en un gigantesco útero extraterrestre para fertilizar (como posterior portador) uno de los óvulos, proceso que más tarde tendrá como consecuencia la gestación y parto sumarásimos de una nueva criatura.

Ridley Scott reseñaba, en una edición especial DVD [46], que el interior del huevo estaba fabricado con estómago de vaca e intestino de oveja, vísceras que también se tuvieron que emplear en la escena del fatal nacimiento del *chestbuster*, lo cual aportaba una visión ventral y orgánica al conjunto.

Las asociaciones del tono estético general del film, con el funcionamiento de nuestro propio organismo desde el interior, incluso van más allá de lo expuesto pues incluso algunos autores como Timothy Leary [47], vinculan curiosamente el marchamo visceral, invertebrado y violento ideado por Giger como un inteligente retorno al pasado del hombre antes de evolucionar durante millones de años hasta convertirse en animal superior. Si el antepasado irracional del Homo Sapiens fue reptil, insecto, o anfibio, Leary no duda en afirmar que Giger acaba redescubriendo nuestro 'yo insectoide':

"(...) Giger nos da valor para saludar a nuestro yo insectoide. Le guste o no, todos somos extraños insectos a escondidas en cuerpos de ciudadanos. Los cuadros carnales de Giger, sus paisajes microscópicos son el toque de bocina que invita a la mutación. Giger, aunque nos remita a nuestro cenagoso pasado vegetativo insectoide, nos impulsa hacia adelante, en dirección al cosmos. (...) Nos enseña a apreciar nuestros

45 Manteca Cano, Alfredo (2011), análisis del film *Alien*, el octavo pasajero en el 30 aniversario de su estreno, mes de septiembre, en el blog [www.videodromo.es](http://www.videodromo.es), rescatado el 20 de marzo de 2012.

46 Ridley Scott hace comentarios visionando las escenas de la película en los estudios Shepperton para la edición especial DVD de 1999 (Contenidos adicionales). Rescatado de la edición DVD de 2010. Ediciones de El País S.L., bajo licencia de Twentieth Century Fox Home Entertainment España S.A.

47 Giger, H.R. (1996), *Giger Arh +*, Madrid: Taschen, .ed. castellano, pág.4.

cuerpos embrionales, para que luego podamos transformarlos. A todas luces, él ha logrado activar nuestros circuitos cerebrales que controlan la política unicelular del cuerpo, tecnologías botánicas, máquinas de aminoácidos. Giger se ha convertido en el retratista oficial de la época de oro de la biología”.

### **3.3.b) El guión de Alien parte de una siniestra fecundación in vitro**

Pero nosotros proponemos una lectura ulterior del guión de Alien que hasta ahora no se ha comentado en otros estudios sobre el film.

El primer embarazo inducido mediante Fecundación in Vitro (FIV) con un ovocito humano fue descrito por el equipo de Monash en la revista *The Lancet* en 1973, aunque sólo duró algunos días y hoy en día se denominaría un embarazo bioquímico. Más tarde, se publicó la noticia un embarazo ectópico en las trompas por Steptoe y Edwards en 1976, [48] un experimento que siguió desarrollándose y que, más tarde, concluyó con el feliz nacimiento de dos bebés, uno de ellos de nombre no desvelado, y el otro, una niña, Louise Brown el 25 de julio de 1978 en Oldeham and District General Hospital de Láncashire, cerca de Manchester (Reino Unido) [49].

El golpe mediático del acontecimiento fue sorprendente, pero aún más lo ha sido el desarrollo de esta técnica en miles de embarazos deseados por parejas que no han podido tener hijos de forma natural. Por esta razón, nos formulamos varias preguntas:

-¿No es demasiada casualidad que el primer bebé probeta, la niña Louise Brown, naciera en Reino Unido en julio de 1978, justo el momento en el que se comenzaba el rodaje de Alien, el octavo pasajero?

-¿Acaso no fuimos testigos del amplio eco que tuvo esta noticia y los experimentos previos en los medios de comunicación de todo el mundo?

-¿No fue también un momento de intenso debate social en torno a nuevas técnicas de crionización de seres humanos fallecidos para preservar las constantes vitales hasta que llegara un futuro medicamento más desarrollado para practicar reanimaciones o resurrecciones que garantizaran una vida eterna o la cura a enfermedades hasta ese momento incurables?

48 Steptoe PC, Edwards RG. (1976). «Reimplantation of a human embryo with subsequent tubal pregnancy». *Lancet* 1 (7965). 880-2.

49 Fernández Crehuet, Joaquín, y Gómez García, Enrique (1994): "Fecundación in vitro y transferencia de embriones (FIVET)", *Anuario Filosófico*, págs. 163-177.

Si nos proponemos aventurarnos un poco más allá de las posibles fuentes de inspiración del interesante libreto de la película nos damos cuenta de que el argumento parte de un perverso experimento: provocar por primera vez una fecundación in vitro humana/extraterrestre a partir de un organismo hostil de procedencia conocida (pero no aún del todo estudiado) sirviéndose de un grupo de cobayas humanas. Dicho en otras palabras; la empresa de la que parte la misión de la *Nostromo* tenía un conocimiento previo de la existencia de un planeta donde había 'naufragado' un extraño navío cósmico portador de huevos con organismos extraterrestres vivos.



Este gráfico reproductivo diseñado por Giger que no aparece en el film, sino en los bocetos previos, explica cómo era el ciclo reproductivo híbrido entre alienígenas y otras especies (los cosmonautas de la *Nostromo* descubrieron, efectivamente, cómo el piloto fosilizado de la nave abandonada había fallecido por la incubación forzosa de una de aquellas criaturas).

De algún modo, la Corporación intuía la posibilidad de que los organismos alienígenas pudieran cruzarse sexualmente con el equipo humano para garantizar una continuación del ciclo y la posibilidad de que la nueva especie híbrida llegara a la tierra para su análisis e incluso se pudiera incluir en algún programa nuevo de armamento biológico si llegara el caso.

Anteponiendo un 'destino tapadera', la extracción de refino, para engañar a los tripulantes, se dictó la orden 937 que definía la prioridad de retornar el organismo no terrestre a nuestro planeta para su observación científica, estimándose cualquier otra consideración secundaria, e incluso la tripulación sacrificable o prescindible.

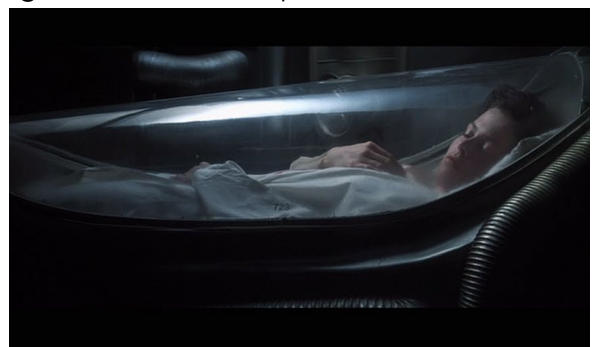
Para garantizar el término de la misión, la compañía dispondría de dos potentes mecanismos de control:

1) Madre, computadora central organizadora de todos los sistemas tecnológicos necesarios para el funcionamiento de la nave (propulsión, mantenimiento, etc.), imposible de manipular por los tripulantes [50].

2) Ash, androide de aspecto humano, que, como oficial científico de a bordo, y concedor del objeto de la expedición, se encontraba en una posición privilegiada para 'facilitar' el acceso del alien al interior de la nave. Como criatura cibernética, aunque poseedora de ciertas reacciones cercanas a las humanas, se hallaría inmune y carente de miedo ante cualquier agresión del nuevo polizón no humano.

50 La presentación de un personaje cibernético como Madre no sólo encajaba perfectamente con el objeto manipulador de la empresa sino que servía como referente y un homenaje particular a HAL 9000, la supercomputadora de 2001, una odisea del espacio (Stanley Kubrick, 1968).

**El experimento de fecundación in vitro está claramente simbolizado a través de los tubos de ensayo en los que dormían plácidamente los miembros de la tripulación en un sueño crónico inducido y programado para una reactivación en un futuro marcado por las nuevas posibilidades de fecundación (lo que pasaría a partir de la aventura en el planeta extraterrestre). Imagen derecha: Brandywine Productions. Twentieth Century Fox.**





51 La criónica como técnica de preservación de individuos y animales, desarrollada desde los años 60 sobre todo en EEUU, y su objetivo de prolongar la vida a épocas futuras para solventar patologías incurables en el momento presente, ha sido leit motiv para no pocas novelas y películas de ciencia ficción.

52 La cinta de Stanley Kubrick probablemente sirvió de inspiración a O'Bannon y Shuset para asociar fecundación con visión espacial pues ya en 2001: Una Odisea del Espacio veíamos referencias como las del bebé flotando en el cosmos, la alusión a Dios a través del poder del monolito negro y la semejanza de la nave con la forma de un espermatozoide humano.

En conclusión diríamos que la empresa que envió a la Nostromo a una misión programada de antemano había organizado una perversa macro-fecundación in vitro en la que seis seres humanos (semillas), crio-conservados [51] en probetas dentro de un laboratorio (Nostromo) antes de llegar a su destino, entrarían en contacto con una nueva raza con la que reproducirse y crear nuevos organismos biológicamente más fuertes y letales, para retornar a La Tierra con nuevas posibilidades de desarrollo en los planos científicos y probablemente también bélicos. [52].

Ridley Scott puso un empeño especial en que en su película todo sonara como "orgánico" y, por este motivo, reforzó la idea de 'vida latente' incluso en las propias entrañas de la nave. De este modo, presentó una Nostromo como 'ser vivo' que sudaba y respiraba. La sudoración podía verse rezumar desde todas las paredes pringosas y húmedas de la bodega de la nave. Desde diversos puntos se intuían fuentes de agua (las goteras de la zona de trenes de aterrizaje donde muere Brett), o escapes de vapor de agua caliente (los que activa Ripley cuando se ve amenazada en la cápsula de salvamento o los que expelle la tripulación a través del casco en la superficie del planetaide).

Los pasillos ventrales de la Nostromo también respiraban, y esto se trataba de reflejar con el sonido. Si ponemos mucha atención a la banda sonora del film, en sus matices más finos, nos damos cuenta de que parece que escuchamos una respiración pulmonar en todo momento. La sensación se hace más intensa especialmente en las escenas de laboratorio, y nos recuerda familiarmente a los momentos en los que nos encontramos solos, en silencio, o bajo el agua cuando buceamos con tubo o botella de oxígeno (escuchamos en nuestro interior cómo de forma mecánica ventilan nuestros pulmones). Si nos mantenemos atentos observamos cómo 'respira' sutilmente, también, la habitación donde se ubican los controles centrales de Madre.

La respiración es un acto rutinario también presente en los organismos extraterrestres presentados: ya desde su aparición en el interior del huevo, el facehugger, o araña reproductora que se adhiere al rostro de Kane y lo fecunda por la boca (inseminando por la tráquea hasta su cavidad pulmonar) convulsiona y respira. Al aferrarse con sus pezuñas a la cabeza de Kane también mantiene aprisionada a su víctima con su cola, y respira a través de una especie de extraño sistema pulmonar que funciona desde su vientre.

Otra idea de refuerzo orgánico es la funcionalidad del esfínter aplicado al diseño de algunos aspectos tecnológicos del mundo futuro que nos presenta Scott, lo que acerca nuestro organismo inconsciente aún más al complejo diseño del film.

**Fotograma que congela el momento en el que una de las 'compuertas esfinterianas' se cierra tras Dallas en su personal persecución del monstruo. Las concomitancias son claras. Imagen del film: Brandywine Productions. Twentieth Century Fox.**

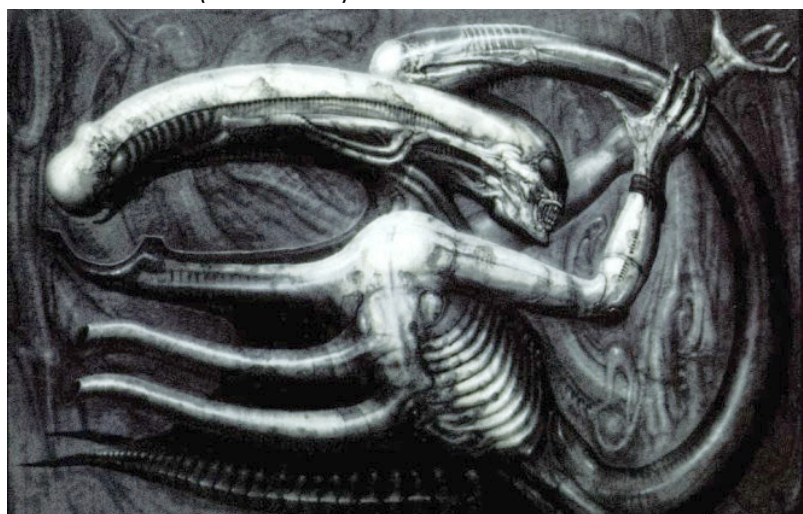


53 Para no tener problemas con la censura, y por ello también decidió descartar una escena de amor entre Dallas y Ripley, Ridley Scott le sugirió a H.R. Giger que disimulara la morfología vaginal del huevo superponiendo la apertura con otro 'corte' longitudinal en forma de cruz.

Además de las entradas a las cavidades naturales del mundo extraterrestre (los accesos a la nave abandonada, el orificio por el que penetra Kane para alcanzar la cámara de huevos, los labios vaginales que conforman las aperturas de los huevos, [53] etc.), tenemos el hecho de que las válvulas metálicas que aíslan los pasadizos por los que se mueve el capitán Dallas para cazar al alienígena se cierran como un músculo anal.

### **3.3.c. La cercanía del deseo sexual. La cercanía del miedo.**

Finalmente, y en este punto sustentamos una de nuestras principales argumentaciones, es crucial entender cómo el espectador identifica la humanidad que esconde el entramado argumental y visual de esta película, con las pulsiones que se presentan de miedo (tanatos/muerte) y de deseo sexual (eros/vida).



**Imagen: H.R. Giger, 1978.**

El miedo a fallecer es tan poderoso en el ser humano como la necesidad del intercambio sexual/afectivo como válvula de generación de placer y propensión reproductiva; por eso, en el film cohabitan con intensidad ambos instintos naturales.

Si bien la sexualidad no se exhibe de forma explícita en la película, y aunque se desecharon algunas escenas delatadoras (como una secuencia de amor entre Ripley y Dallas o una conversación entre Lambert y Ripley en la que la primera pregunta a su interlocutora si ha tenido sexo con Ash), Scott logra deliberadamente sugerir una pátina sexual de todo cuanto acontece:

--Los diseños de H.R. Giger evocan numerosas referencias al falo, a la vagina y a los orificios humanos. Todo está impregnado de sexualidad, incluso el diseño del propio monstruo, cuya cabeza es un pene.

--Las charlas entre los miembros masculinos y femeninos de la tripulación denotan una complicidad que va más allá de la imaginación, y se intuye que entre ellos ha habido o puede suscitarse el acto sexual.

--Existe una distinción jerárquica de quien ordena en el equipo humano y de este modo parece que también se intuyen las vedadas relaciones íntimas. Dallas es el capitán, y Ripley, la segunda de a bordo, mientras que Ash asume el rol de oficial médico y -en su naturaleza de androide que simula ser un individuo normal- trata de garantizar que la siniestra misión 937 se cumpla, mientras Lambert, Kane, Brett y Parker conforman un escalafón inferior. En el plano relacional-afectivo, a través de los diálogos se intuye que el equipo de oficiales tiene mayores probabilidades de relacionarse sexualmente. Lambert está sutilmente celosa de Ripley. Kane se muestra extrovertido con todos, y Parker y Brett, los mecánicos de la nave, reivindican sus derechos y no tienen claramente relaciones sexuales con nadie pues practican el onanismo con el estímulo de a revistas pornográficas y pósters que cuelgan de las paredes de la bodega y la cocina.



**En este momento del film, mientras el equipo espera comprobar cómo evoluciona Kane, Parker ojea una revista pornográfica. Brandywine Productions. Twentieth Century Fox.**

En toda la trama subyace un sentimiento de sexualidad palpable (aunque no se manifieste con el coito o en el acercamiento físico entre miembros de ambos sexos). Veamos por qué se nos sugiere esto:

--El entorno asfixiante presionado por un xenomorfo hostil invita a la entrega sexual como mecanismo de supervivencia.

--Aunque la nave *Nostromo* es una plataforma de dimensiones colosales, las zonas comunes habitables de control y convivencia (carlingas de mando, laboratorio, cocina, etc.) son pequeñas y estrechas, y tienen sus techos situados a baja altura. La atmósfera claustrofóbica y calurosa que se propone visualmente, justificada por estancias angostas que producen vapor de agua y sudoración en quienes las habitan, invitan al roce físico. Aunque los dormitorios no se muestran porque se adivinan inexistentes o estrechos (las largas distancias de los viajes interestelares condicionan el hecho de que los tripulantes siempre viajen las cámaras de hipersueño) se sugiere escasa intimidad en todos estos espacios.

--Debido al calor reinante, los cosmonautas visten ropas frescas de algodón que facilitan la transpiración (mangas cortas) y el atuendo comparte un aire militar (kakis, verdes, algunos celestes, insignias) con un tono más bien informal.

Pero *Alien*, el octavo pasajero ahonda su preocupación argumental en alimentar la conexión con un espectador que demanda pavor y sensaciones fuertes. El film se despacha a gusto en este sentido.

Las principales angustias mortíferas del ser humano pueden clasificarse, con toda lógica, en tres:

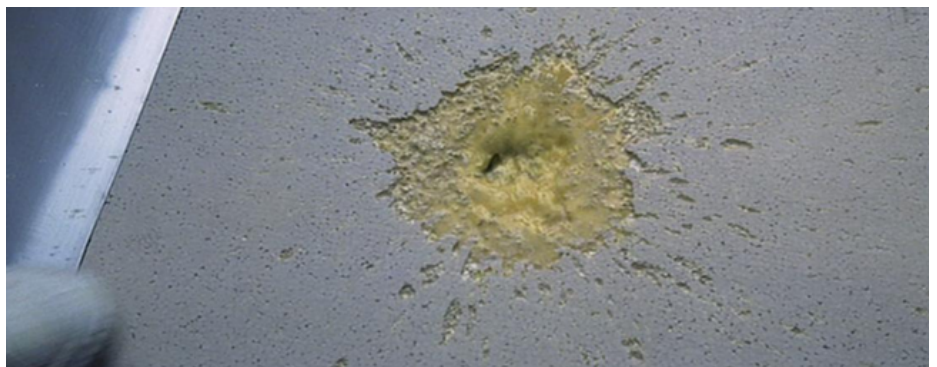
- 1) El miedo a morir por enfermedad, contagio, asfixia o envenenamiento.
- 2) El miedo a morir en un accidente o debido a una agresión física violenta.
- 3) El miedo a morir por una violación.

En el film, el guionista Dan O'Bannon se ocupa de dejar bien patentes cada uno de estos miedos en aspectos puntuales.

1) **Enfermedad, contagio, asfixia, envenenamiento: Esta sensación se vehicula a través de escenas concretas.**

1.a) Por estricta prevención, y acatando los protocolos de

cuarentena de la Corporación, Ripley no quiere permitir la entrada a la nave del equipo que traslada a Kane con 'algo' adherido a su rostro y por tanto con demanda de asistencia médica. Ripley teme que la nave se contamine y en esta escena se contradicen esas normas con la moral y el compañerismo. Al final se abre la compuerta por intercesión de Ash, que se antepone a la negativa de Ripley como oficial médico (aunque oculte sus verdaderas intenciones).



**Imágenes: Brandywine Productions. Twentieth Century Fox.**

1.b) En la sala aséptica se aísla a Kane y se observa la reacción de la criatura que ha entrado a su organismo por la boca. El equipo observa atónito como el facehugger ejerce un doble control sobre su víctima: por una parte le aprisiona el cuello para garantizar el tiempo de su función de inseminación sin desprenderse pero también impide que se asfixie suministrándole oxígeno líquido. Por otra parte lo mantiene dormido con algún tipo de sustancia.

f1.c) Cuando se trata de quitar a la criatura ésta se inmoviliza con una pinza y gasa y se trata de cortar una de sus patas. La sangre corrosiva que emana traspasa varios niveles de la nave. Todos tratan de no rozar el potente ácido porque han comprobado su toxicidad.

1.d) Una vez que el facehugger se desprende se busca en el techo del laboratorio con un punzón eléctrico.

1.e) Ya muerto este parásito fecundativo se examina con sumo cuidado e instrumental propio.

1.f) Cuando el monstruo muta y crece rápidamente, va mudando su piel, y abandona los restos epiteliales en los pasillos de la nave. También expele una especie de baba viscosa. La sensación de asco se esboza rápidamente cuando la tripulación se topa con alguna de estas señales.



Imágenes: Brandywine Productions. Twentieth Century Fox.

## 2. Accidente o agresión física violenta:

2.a) Cuando Brett, Lambert y Parker mueren adivinamos su cruel sufrimiento debido a los gritos de la bodega de la nave.

2. b) El Alien mata de una forma extraña y terrorífica. Inserta velozmente su lengua dentada (como un pene dentado en lanzadera) dentro del cráneo de su víctima penetrando y destrozando su cerebro.

c) La muerte del androide Ash no puede ser más violenta. Parker le separa la cabeza con una herramienta contundente.



**Dos fotogramas de la escena del intento de violación bucal que propicia Ash a Ripley. En las paredes cuelgan varias referencias sexuales (mujeres desnudas) y fecundativas (huevos fritos). Imágenes: Brandywine Productions. Twentieth Century Fox.**

### 3 La violación

Éste es uno de los puntos más originales y controvertidos del sentido sexual del film. La tripulación de la *Nostromo* al completo, y el espectador, que se identifica con las necesidades y temores de la misma, se siente rodeada en todo momento por elementos funcionales, estéticos y ambientales fuertemente mediatizados por un componente sexual. En el curso del visionado del film el espectador siente que puede ser violado/a en cualquier momento, en cualquier rincón de la nave o del planeta extraterrestre. Es un temor visual, sonoro, palpable desde la luz o desde las tinieblas, y viene de fuera y de dentro al mismo tiempo. Todo ello se subraya tanto en el ámbito narrativo como en el diseño de decorados, y todo se vincula a la cantidad de símbolos que de forma consciente o subconsciente se sugieren: orificios, vaginas, conductos, líquidos densos a modo de semen, corredores lubricados.

El universo visual perverso y erótico de Giger, y las intenciones afines de Dan O'Bannon [54], en el guión, condicionan la presentación de la película y la posición identificativa del

54 El guionista ya conocía la obra de Giger y al artista en persona antes de terminar el libreto.

espectador. Algunos psicólogos han llamado al temor generalizado a ser violado/a la agrafobia.

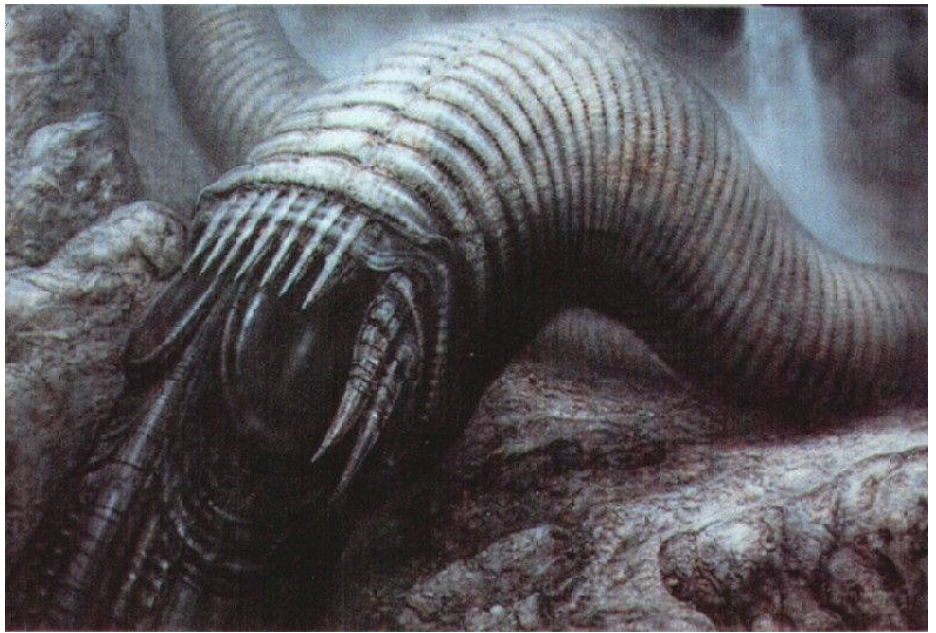
Las violaciones que se producen en el film no son violaciones convencionales (si a este acto perverso se le puede tildar de "convencional"); se trata de violaciones extrañas, anormales: los ejemplos son claramente dos:

- a) La embestida de Ash a Ripley: Aparentemente, el androide no siente deseo sexual ni puede realizar una violación física probablemente por una imposibilidad fisiológica. Por este motivo, trata de forzar cruelmente a la víctima fabricando una especie de pene artificial con una revista enrollada y, nuevamente, el acto vil se ejecuta de forma oral (por la boca).
- b) Kane es violado oralmente por un espécimen que lo inseminará contra natura: no sólo será un varón quien engendre un nuevo ser sino que, además, no será la cavidad uterina el recipiente seleccionado para la gestación, sino los pulmones.



Arriba, a la izquierda, un diseño de Giger (1978) sobre la violación oral de un varón con objetivo fecundativo. En la escena del combate "cuerpo a cuerpo" de Ripley con el monstruo (arriba, a la derecha) se establece un claro temor a la violación. Mientras la criatura con cabeza de pene acecha, oculta, la joven trata de relajarse desvestiéndose y quedándose en ropa interior. Por otra parte, la escena de la muerte de Lambert (izquierda) tiene momentos que finalmente no se incluyeron en el montaje definitivo del film pero que formaron parte del material extra de una edición especial DVD: El alienígena, agazapado y de cuclillas, amenaza a la chica con su cola acabada en agujón. Las referencias sexuales evocadoras de una descomunal erección probablemente motivaron la exclusión de la secuencia. Imágenes: Brandywine Productions. Twentieth Century Fox.





**Arriba vemos un dibujo de Giger que ilustra algunas de sus perversas ideas sobre un acto sexual claramente mortífero, incluyendo el temor a la vagina dentada. La lengua arrojadiza del alienígena, que emerge de una terrible boca llena de afilados colmillos, tiene forma de pene con dientes.**

55 Lanctôt Bélanger, Marie Claire (2007): "Fantasía de la Vagina Dentada", entrada en Diccionario Internacional de Psicoanálisis (I), bajo la dirección de Alain de Mijolla, pág. 481.

El alienígena no sólo presenta una fisionomía sexuada sino que evoca con sus actos el miedo del varón a que su pene quede atrapado por una vagina dentada. El psicoanálisis define [55] el Síndrome de la Vagina Dentada como una "representación horripilante del sexo femenino que hace derivar de la cavidad de la boca a la de la vagina una amenaza referida a la mujer (...). El horror a la mujer (...) ligado en el hombre a la angustia de castración disfraza otros aspectos: representación de la madre omnipotente en la que el hombre coloca en el exterior (...) una componente oral agresiva; castigo contra el deseo de fusión con la madre arcaica, contra el vínculo incestuoso o la vuelta al vientre materno en el momento del coito (Sándor Ferenczi). La fantasía de ser (...) devorado por el sexo de la mujer trae consigo en su vertiente pasiva una parte de deseo bisexual".

56 Casetti, Francesco (1989):  
El film y su espectador,  
Madrid: Cátedra, pág.125.

#### 4. Discusión

##### La bisexualidad del monstruo

Y definitivamente nos debemos cuestionar ¿Cuál es el móvil del monstruo? ¿Por qué mata metódicamente a toda la tripulación? El film no sólo nos descubre una perversa simbiosis entre el acto sexual y la muerte, sino también el claro sentido bisexual que recorre todo el hábitat alienígena (las cavidades y los apéndices sexuales lo demuestran) y sus objetivos aniquiladores. Es evidente que dada la naturaleza reproductiva, bisexual-hermafrodita y no discriminativa de esta criatura tanto los varones como las mujeres de la misión pueden ser “sacrificados” e “inseminados” en pro de un experimento mucho más ambicioso como es la preservación de un número indeterminado de nuevos seres xenomorfos en una nave con destino a la Tierra. El fin es evidente: la creación de un arma biológica destructiva, e indestructible.

##### Una estructura narrativa edificada a partir de la teoría de las cajas chinas

Con frecuencia el cine metamorfosea en interpretaciones simbólicas que habitan dentro de otras interpretaciones y, a su vez, las nuevas interpretaciones conviven cómodamente con las anteriores. ¿Cómo se edifica el guión del film? Alien, el octavo pasajero, desde el punto de vista de su estructura narrativa, no es más que eso: un complejo sistema de cajas chinas (dentro de unas cajas aparecen otras más pequeñas) donde todos los simbolismos estéticos (algunos de percepción consciente, y otros no) dan paso a nuevas significaciones que perturban e imantan en simultáneo nuestros deseos. Como dice Francesco Casetti [56] “(...) a menudo en film se abre a pasajes que de golpe reduplican las posibilidades, ya sea porque las imágenes y los sonidos dan paso a nuevas vías de sentido, ya sea porque cuanto se muestra revela la posesión de su propio mundo entre bastidores”.

#### 5. Conclusiones

El cine es un medio de comunicación de masas que, mediante un conjunto de estímulos activados por los acontecimientos que se representan, suscita la exaltación de determinados sentimientos o reacciones psicológicas en el espectador dentro de la sala (pavor, deseo, rechazo, esperanza, riesgo, apetito, repugnancia, prejuicios morales, etc.).

Aunque el destinatario del mensaje conozca de antemano

que se expone a la naturaleza ficticia de la diégesis, y pese a que, a priori, trate de abstenerse de tener prejuicios, firma una especie de pacto primario que no suspenda su incredulidad ante esta 'representación de la realidad' que es el cine.

Sin embargo, aún no tratándose de un tema recurrente dentro del espectro genérico de análisis filmicos, lo cierto es que hemos detectado en *Alien*, y en otras películas de las que se podrían hacer otros tantos estudios, que estos sentimientos de atracción/rechazo han sido introducidos a posta de forma subconsciente en la propia narración, produciéndose un efecto de placer/displacer (está demostrado que el miedo provoca atracción en la gran pantalla) que se deriva en un éxito continuado de esta fórmula-tipo.

Una de las pruebas más fehacientes del palmarés de *Alien*, el octavo pasajero ha sido su larga lista de imitadores. La concentración en un mismo tiempo y lugar de un conjunto de mentes realmente brillantes (en el ejercicio de distintos aspectos de la producción de un film: dirección, diseño de decorados, maquetas y vestuario, guión, música, fotografía...), originó un fruto tan jugoso y único que cosechó una enorme estela de presuntos y baratos remakes (en los ámbitos del guión y el aspecto de los alienígenas presentados) que aún hoy subsiste: Algunos de estos títulos fueron, por orden cronológico, *Inseminoide* (1980), *Humanoides del abismo* (1980); *Alien 2* (1980), *Contaminación: Alien invade la Tierra* (1980), *Galaxina* (1980), *The Alien dead* (1980), *Scared to death* (1980), *El intruso* (1981), *La galaxia del terror* (1981), *Galaxia prohibida* (1982), *Criatura* (1984), *Lifeforce* (1985), *El caballero del dragón* (1985), *Invasores de Marte* (1986), *La loca historia de las galaxias* (1987), *Creepozoides* (1987), *El submarino de la muerte* (1987), *Del espacio profundo* (1988), *Profundidad Seis* (1989) y *Leviathan* (1989).

Por otra parte, y de aquí parten nuestras hipótesis, diferentes estudios filosóficos primeramente, y, más tarde, fisiológicos y psicoanalíticos, han demostrado el influjo de estímulos no claramente percibidos por nuestra conciencia en el cerebro. En el cine y en la publicidad se han realizado, desde los años 50 del Siglo XX, algunos experimentos de mensajes subliminales introducidos por debajo del umbral perceptivo humano que han ratificado algunos cambios de conducta (como el aumento de una necesidad compulsiva, por ejemplo, el consumir un producto determinado).

El cine ya no utiliza taquitoscopio, sino que introduce mensajes y subtextos (bajo diálogos, descripciones argumentales, locuciones en off, imágenes ocultas de la percepción a priori) para sugerir determinados mensajes emitidos por el autor de

la obra que esconden premisas ideológicas, culturales, religiosas, políticas, o de otra índole. Como también se ha hecho alusión en este artículo, un destacado porcentaje de la inserción de mensajes subconscientes tendrá un cariz sexual o vinculado a la muerte.

Algunas películas que han propiciado secuelas o precuelas (y se pone el caso de *Star Wars*, inmediatamente antes que *Alien*, que también ha generado taquilleras secuelas, y ahora, también, una precuela rara avis propuesta por Ridley Scott denominada *Prometheus*) han experimentado hitos de audiencia debido a la influencia determinante de una serie de elementos artístico-narrativos (culturales, simbólicos, estéticos, ideológicos, religiosos, etc.) presentados de forma subconsciente que provocan, por afinidades propias, una identificación con el discurso y los personajes del film. Este análisis nos ha llevado a concluir que las claves ocultas, o semiocultas, que inducen algunos estados emocionales relacionados con el miedo, la seducción sexual, o la intención fecundativa, en *Alien el octavo pasajero*, han aumentado exponencialmente la filiación del film entre legiones intergeneracionales de espectadores.

## 6. Referencias bibliográficas

[1] Arenas, Juan Pablo (2006). *El engaño de la mirada del objeto al cine*, Universidad Javeriana de Bogotá: Editorial Pontificia.

[2] Bertetto, Paolo (2005). "La lágrima y el reflejo. Del análisis a la teoría del film". *Trama & Fondo*, nº 19, segundo semestre, p. 20.

[3] Carrasco Molina, Enrique (1996): "El cine de Ridley Scott: *Alien* (1979) y *Blade Runner* (1982), aportaciones al Género de la Ciencia Ficción". Tesis doctoral dirigida por la Dra. Olga Álvarez de Armas. Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de La Laguna (Tenerife).

[4] Casado Neira, David (2009). "Representaciones

paracientíficas de cuerpo y persistencias tecnológicas". *Sociología y tecnociencia. Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico*, vol.1, diciembre.

[5] Casetti, Francesco (1989). *El film y su espectador*, Madrid: Cátedra.

[6] Fernández Crehuet, Joaquín, y Gómez García, Enrique. 1994. "Fecundación in vitro y transferencia de embriones (FIVET)". *Anuario Filosófico*, pp. 163-177.

[7] Ferrater Mora, José (1979) (coord.). *Diccionario de filosofía*, Madrid: Alianza Diccionarios, Alianza Editorial.

[8] García Matilla, Eduardo (1990). *Subliminal: Escrito en nuestro cerebro*. Madrid: Editorial Bitácora.

[9] García Ramón, Toni (2010). *Alien, el octavo pasajero*. Colección de Ciencia Ficción. Madrid: Ediciones El País.

[10] Jung, Carl G. (1995) (coord.). Von Franz, Marie-Louise; L. Henderson, Joseph; Jacobi, Jolande; Jaffé, Aniela. *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Paidós Ibérica.

[11] Lanctôt Bélanger, Marie Claire (2007). "Fantasía de la Vagina Dentada", entrada en *Diccionario Internacional de Psicoanálisis (I)*, bajo la dirección de Alain de Mijolla. Detroit: Thomson Gale.

[12] Manteca Cano, Alfredo (2011). "Análisis del film Alien, el octavo pasajero en el 30 aniversario de su estreno", [www.videodromo.es](http://www.videodromo.es), septiembre 2009, rescatado el 20 de marzo de 2012, en <http://videodromo.es/2009/10/14/la-semana-alien/>

[13] Packard, Vance (1974). *Las formas ocultas de la propaganda*. Editorial Sudamericana.

[14] Palacios, Javier (2000). "¿Dónde estamos, ¿Es real lo que percibimos?". *Dossier Las grandes cuestiones de la vida. Muy Especial*. Madrid: G y J España Ediciones.

[15] Piñón, Manuel; Viruete, José; Lardín, Rubén, y García, Tony (2012). "Darth Vader, somos tus hijos". *Cinemanía*, nº 197, febrero.

[16] Plateau, Joseph (1833). *Ensayo para una Teoría General de las Apariencias Visuales (Essai d'une théorie générale des apparences visuelles)*.

[17] Plateau, Joseph (1839). *Memoria sobre la Irradiación (Mémoire sur l'irradiation)*.

[18] Platón (1997). *La República*. Madrid: CEPC, 4ª edición.

[19] Sánchez González, Santiago (1996). *Ridley Scott*. Barcelona: Royal Books.

[20] Scanlon, Paul y Gross, Michael (1979). "Historia de Alien". Totem Especial Cine Extra 5. Charles Lippincot, Twenty Century Fox Film Corporation, traducción española, Editorial Nueva Frontera, Barcelona.

[21] Steptoe PC, Edwards RG. (1976). "Reimplantation of a human embryo with subsequent tubal pregnancy". *Lancet* 1 (7965), pp. 880-882.

[22] Tenorio, Luis Felipe (2009). "Leyendas urbanas. Los mensajes subliminales de Coca-Cola", en blog <http://luisftenorio.wordpress.com/tag/leyendas-urbanas/>, noviembre de 2009, rescatado el 13 de febrero de 2012.

[23] Trappey, Charles (1996). "A meta-analysis of consumer choice and subliminal advertising", *Psychology & Marketing*, Volume 13(5), August, pp. 517-530.

[24] Claus, Jasper; Karremans, Johan C., y Stroebe, Wolfgang (2006). "Beyond Vicary's fantasies: The impact of subliminal priming and brand choice", *Journal of Experimental Social Psychology, Society of Experimental Social Psychology (SESP)*, Texas, vol. 42, nº. 6, pp. 792-798.

[25] Villafañe, Justo (1985). *Introducción a la Teoría de la Imagen*. Madrid: Editorial Pirámide.

**Enrique CARRASCO-MOLINA**

Doctor en Ciencias de la Información. Investigador  
Universidad de La Laguna (ULL) – España  
[enrique.carrasco.molina@gmail.com](mailto:enrique.carrasco.molina@gmail.com)



# Sebastián SÁNCHEZ CASTILLO\*

Valores morales, empatía e identificación con los personajes de ficción. El universo representativo de "Cuéntame cómo pasó" (TVE)  
*Moral Values, Empathy and Identification with Fictional Characters: The Representative Universe at "Cuéntame cómo pasó" (TVE)*

## Resumen

En la presente investigación se muestran los resultados de un estudio de base experimental sobre el análisis de los valores morales presentes en la serie emitida por Televisión Española "Cuéntame cómo pasó". La discusión se centra en los valores morales como el aspecto nuclear de este constructo audiovisual, en especial en su posible correlación con la identificación de los personajes y la empatía ficcional del formato. En el estudio participaron 47 estudiantes universitarios y 36 personas de más edad, quienes fueron sometidos a unos cuestionarios analíticos anteriores y posteriores al visionado de dos capítulos de la serie televisiva. Tras la aplicación pre-test y post-test de la Escala de Comportamientos Morales Controvertidos, y las escalas EDI (Identificación con los personajes de relatos audiovisuales de ficción) e IRI (Interpersonal Reactivity Index), se revela que aunque el sexo y la edad no son factores explicativos, el visionado del capítulo de ficción es capaz de provocar un cambio en la escala moral en los sujetos.

## Palabras clave

Valores morales; televisión; sociología; problemas sociales.

## Sumario

1. Introducción. 1.1 Valores morales y ficción televisiva. 1.2 La empatía afectiva como constructo audiovisual. 1.3 Identificación con los personajes. 2. Objeto e hipótesis de estudio. 3. Métodos estadísticos. 3.1 Sujetos, diseño y procedimiento. 3.2 Variables e instrumentos. 3.3 La ficción objeto de estudio. 4. Resultados. 4.1 Prueba t de Student para muestras relacionadas. Comportamientos Morales pre-test y post-test. 4.2. Dependencia entre el sexo y los valores morales pre-test y post-test. 4.3 La empatía y la identificación como codificadores de la escala de comportamientos morales. Grado de covariación. 4.4 La edad como variable criterio frente a la moral, empatía e identificación como explicativas. 5. Conclusiones y discusión. 6. Bibliografía. 7. Anexos. Tablas.

## Abstract

The present paper contributes the results of an experimental base study on the analysis of the moral values present in "Cuéntame cómo pasó", a TV series broadcast by public Spanish TV channel TVE-1. Discussion focuses on moral values as the core issue in this audiovisual construct, particularly as they are likely to be related to the format's characters and fictional empathy. 47 undergraduates and 36 older individuals took part in the study, thus being asked to fill in analytical questionnaires both before and after watching some chapters of this TV series. The application of the pre- and post-test in the Morally Debatable Behaviours Scale as well as the Scales of Identification and Empathy with Fictional Characters (EDI) and Interpersonal Reactivity Index (IRI) reveals that, although gender and age are not explanatory factors, chapter viewing can lead to substantial changes in the viewers' moral scale.

## Keywords

Moral values; television; sociology; social problems.

## Summary

1. Introduction 1.1 Moral values and television fiction. 1.2 Affective empathy as an audiovisual construct. 1.3 Identification with characters. 2. Object of study and hypotheses. 3. Statistical methods. 3.1 Sample, design and procedure. 3.2 Variables and instruments. 3.3 The studied fiction. 4. Results. 4.1 Student's t-test for related samples. 4.2 Dependence between gender, and pre- and post-test moral values. 4.3 Empathy and identification as codifiers of the moral behaviour scale; degree of covariance. 4.4 Age as a criterion variable vs. morals, empathy and identification as explicative variables. 5. Conclusions and discussion. 6. Bibliography. 7. Appendix. Tables.

## 1. Introducción

Uno de los temas que más preocupa a educadores, padres y programadores de televisión en general, es la violencia que se presenta en los medios, y en general cómo estos influyen en los valores morales y sociales de la población. Varias investigaciones de carácter experimental ya han incidido en este aspecto, Wartella & Reeves (1987) y Viemero (1986). En concreto sobre las muestras violentas, en la mayor parte de los estudios realizados hay una correlación positiva entre la violencia de ficción y la conducta agresiva del televidente, sin embargo, otros estudios muestran que no hay una relación importante entre ambas variables. A priori, se desprende que no hay una conclusión clara y sistemática sobre los posibles efectos causados por la violencia de la televisión en la conducta agresiva (Wiiio, 1994).

Diversas teorías se centran en la fuente, concediendo una gran influencia por parte de los medios. Los enfoques «marxistas» y las teorías «críticas» con sus tres variantes: la teoría «político-económica», la teoría hegemónica (Poulantzas, 1975; Althusser, 1971), y la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer); esta última ha influido en el enfoque «culturalista» de la «Escuela de Birmingham». Hoy día los «estudios culturales» provienen de influencias marxistas, la semiótica, el post-estructuralismo y la etnografía. De la misma forma la teoría «funcional» de los medios masivos, el «difusionismo», las teorías del «control social» y de la «formación de conciencia» y la del «efecto directo» presuponen una gran influencia por parte de los medios (De Toda, 1998).

Teorías posteriores sobre los efectos («hipodérmica» y «persuasiva»), derivadas de la teoría anterior del «efecto directo», aseguran lo vulnerable que es el receptor, quien reacciona casi automáticamente ante la fuente. Sin embargo el modelo «estímulo-respuesta» (E-R) acepta algo de interacción entre medios y receptor, dándole a éste algo de elección. Los estudios sobre el pánico, los desórdenes y el terrorismo también han mostrado el «efecto contagio» (Phillips, 1980). Finalmente muchas de las teorías centradas en el contenido dan también mucha importancia a la fuente, al enfatizar el poder de los medios, por ejemplo la «lingüística estructuralista» y la «semiología», o la ciencia general de los signos.

Sin embargo, numerosas investigaciones, realizadas entre el



final de los años 1930 hasta las del comienzo de los 1960, llegaron a la conclusión de que la «comunicación masiva» no es una causa necesaria y suficiente de los efectos en la audiencia, sino que más bien funciona a través de un «conglomerado de factores mediadores» (Klapper, 1960: 8).

## 1.1 Valores morales y ficción televisiva

Aunque las investigaciones que han abordado los efectos mediáticos no presentan conclusiones definitivas en cuán grande es el impacto moral y social de los medios masivos, todos están de acuerdo en que al menos tal impacto es a veces negativo. Cada escuela propone diferentes formas de regular los medios, por lo tanto se puede considerar que los medios masivos gozan de un nivel excepcional de libertad y autonomía. Esa libertad es un elemento vital en una sociedad democrática, una salvaguarda teórica de los derechos humanos en una sociedad civil. Ciertamente este estatus especial constitucional de los medios y su libertad deben ser respetados y defendidos. Pero los medios masivos acarrear deberes y responsabilidades, que reclaman una regulación normativa, como parte de la esfera de la ecología cultural. Así, «las teorías «normativas» especialmente las que indican «cómo deben ser los «medios», han favorecido este planteamiento» (De Toda, 1998: 169).

1. Los «dilemas morales» son relatos de situaciones ficticias o reales, que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él. Con el complemento de una serie de preguntas sobre los mismos fueron utilizados por Lawrence Kohlberg (1992) como un medio para evaluar la capacidad de razonamiento moral de individuos de diferentes edades, clases y culturas (Linde, 2008: 52).

Desde la filosofía moral se han planteado unos conceptos, procedimientos y métodos que pueden aplicarse a los contenidos de los media, en especial en la televisión. Uno de esos procedimientos es el de «dilemas morales»<sup>1</sup>.

La idea fundamental que se defiende es que el trabajo con dilemas morales reales, extraídos de contenidos televisivos, es una vía valiosa y no adoctrinante de educación ciudadana, por cuanto ayuda a estimular por ejemplo a los estudiantes el hábito de deliberar para elegir correctamente, considerando los principios y criterios éticos, los valores más universales de nuestra cultura, las normas profesionales y las circunstancias contextuales de cada problema moral presentado (Linde, 2008).

En una primera etapa hace más de una década, la ficción televisiva irrumpió de forma inesperada con un éxito sin precedentes en series con el protagonismo familiar como

núcleo de la trama, fiel reflejo de una regresión de costumbres que se materializaron en “Médico de Familia” (Tele 5) y “Cuéntame cómo pasó” (TVE).

Años más tardes reapareció un nuevo realismo moral, inoculando los nuevos valores morales de la modernidad. Estos valores morales constituyeron el nuevo marco de referencia que vivieron los espectadores de ficción. En casi la totalidad de las tramas creadas para la ficción española de los últimos años, es posible comprobar una evolución que transcurre desde una narrativa conservadora y de consenso a la narrativa individualista e incorrecta socialmente, donde han adquirido protagonismo “los personajes complejos, alternativos, desinhibidos o catárticos” (García, 2008: 153). En la actualidad el paradigma resulta ser la desestructuración en “Aquí no hay quién viva” (Antena 3) y “Aída” (Tele 5).

Para valorar las series de ficción es necesario identificar los conflictos y los desenlaces. Los primeros son necesarios para la existencia del drama y la acción, que son la clave de la ficción, y que en general sirven para desarrollar conflictos morales. Lo relevante es averiguar cómo se resuelven, ya que ahí se pone de manifiesto la idea del hombre y de la sociedad implícita en la serie (Thornham y Purvis, 2005). Será importante descubrir los referentes morales o los personajes que los encarnan, para ayudar a formar criterios permanentes y válidos en la audiencia, especialmente en los más jóvenes considerando para ello muy adecuado el empleo de la serie “Cuéntame cómo pasó” para establecer el estudio de los valores morales inherentes en su narrativa.

## 1.2 La empatía afectiva como constructo audiovisual

La empatía en el lenguaje audiovisual ha sido estudiada y aplicada como variable predictoría en distintas investigaciones, aunque en la actualidad no existe ningún instrumento eficaz para la medición de la empatía disposicional y mucho menos adaptado al ámbito español. En distintas investigaciones internacionales se han utilizado varias escalas para la medición de la empatía desarrollados sobre la base de un modelo teórico, como por ejemplo el Hogan Empathy Scale HES, (Hogan, 1969), el Questionnaire Measure of Emotional Empathy QMEE, (Mehrabian y Epstein, 1972) y el Interpersonal Reactivity Index IRI, (Davis, 1980). El QMEE fue desarrollado como una medida de empatía emocional y el

2. La adaptación de la escala IRI al español ha sido abordada por Pérez-Albéniz (et al, 2003), mostrando tras los análisis realizados que, la versión del IRI traducida y adaptada al español

funciona de manera adecuada.

*HES* puede ser considerado como una medida más cognitiva (Cliffordson, 2001). Que la empatía debe ser un conjunto de constructos y no una realidad unidimensional fue asumido por Davis (1980, 1983, 1996), algo que le sirvió para el diseño de la escala IRI, el Interpersonal Reactivity Index<sup>2</sup>, instrumento de medida consolidado y considerado investigación adecuado para la presente investigación.

Desde el punto de vista de la recepción, la empatía es un rasgo de personalidad o una habilidad personal, que puede ejercer una incidencia directa en el impacto de los contenidos de entretenimiento mediático, como los largometrajes de ficción (Igartua, *et al*, 2009:6). Ha sido definida como "una habilidad social que permite a la persona anticiparse a lo que otras personas piensan y sienten, para poder comprender y experimentar su propio punto de vista" (Gómez, 2006, p. 353).

El mismo Davis (1980) define la empatía como un constructo multidimensional compuesto por los siguientes elementos: a) fantasía, la tendencia del individuo a identificarse con personajes de libros, películas y juegos; b) toma de perspectiva, la tendencia o habilidad para adoptar la perspectiva o el punto de vista de otra persona; c) preocupación empática, tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación, sobre todo por aquellos que sufren consecuencias negativas; y, d) angustia personal, tendencia a experimentar sentimientos de disconformidad y ansiedad cuando se es testigo de las experiencias negativas de otros (Gómez, 2006), en (Igartua, *et al*, 2009:7).

La empatía es un importante constructo en la investigación sobre entretenimiento mediático (Nathanson, 2003), en particular en su dimensión relacionada con la capacidad de fantasear, que mide la implicación con la ficción, convirtiéndose en la principal dimensión en relación con el impacto de los personajes mediáticos en el contexto de la narración mediática (Igartua, *et al*, 2009:10). Por otro lado, Zillmann (2006) considera que las reacciones empáticas que se establecen con los protagonistas de las ficciones audiovisuales, son un componente fundamental para comprender el proceso de recepción de los contenidos de entretenimiento mediático y explicar el disfrute e impacto afectivo provocado durante la exposición a los mismos<sup>3</sup>.

La observación desde la perspectiva de "tercera persona"

3. En este sentido, Davis *et al*. (1987) encontraron que cuando a personas con alta capacidad empática se les daban instrucciones de observar objetivamente "trata de observar cuidadosamente la conducta de los personajes" una serie de escenas ensambladas (de 15 minutos de duración) de películas

dramáticas (Virginia Wolf y Brian's Song), se inducían respuestas emocionales de menor intensidad.

4. Sin embargo, un problema vinculado con el estudio de Davis et al. (1987) es haber trabajado exclusivamente con segmentos cinematográficos, por lo que convendría contrastar el impacto de la empatía ante situaciones de visionado de obras fílmicas completas, y con ello incrementar la validez externa (Igartua, et al, 2009:10).

5. Averiguar la conexión entre la empatía como rasgo de personalidad y la identificación con los personajes, ha sido el objeto de dos recientes investigaciones empíricas (Calvert et al., 2006; Chory-Assad y Cicchirillo, 2005).

provoca reacciones emocionales positivas y de compasión. En cambio, instruir a dichas personas a observar empáticamente la narración ("trata de visualizar cómo se sienten los personajes, concéntrate en su experiencia, identifícate con los personajes") producía fundamentalmente una reacción emocional negativa; es decir que, al empatizar o compartir con los protagonistas la situación dramática que se retrataba en las escenas de la película, los participantes experimentaban reacciones afectivas negativas congruentes con el contenido de la misma (Igartua, et al, 2009:11). En definitiva, la empatía puede influir en las reacciones fílmicas de los participantes<sup>4</sup>.

También, diversas investigaciones sobre identificación con los personajes de ficción han tratado de analizar los factores antecedentes de la misma, es decir, cuáles son las variables que predicen una mayor identificación. De esa forma se ha aceptado que los factores relacionados con el diseño de los personajes, su introducción en las narraciones y el contexto de la recepción, tienen una incidencia directa en el grado con el que los espectadores experimentan la identificación con los personajes de obras de ficción (Cohen, 2001, 2006; Hoffner y Cantor, 1991).

Por otra parte, es necesario indicar que las características de personalidad de los individuos, pueden ejercer un efecto significativo en la identificación con los personajes<sup>5</sup>, en especial con la empatía (como rasgo de personalidad), el conocimiento previo con las situaciones y/o personajes, las expectativas hacia los mismos, y factores evolutivos (Calvert, Murray y Conger, 2004; Calvert, Strouse y Murray, 2006; Chory-Assad y Cicchirillo, 2005).

En las investigaciones citadas, se ha contrastado que la capacidad para ponerse en el lugar de otras personas en la vida cotidiana, se convierte en un prerrequisito para experimentar una mayor implicación con los personajes de la ficción y disfrutar más de la narración de ficción (Igartua, et al, 2009:7). Sin embargo, hasta la fecha sigue siendo muy limitada la investigación sobre la relación entre empatía (como rasgo de personalidad) y los comportamientos morales. Por otro lado, aún no se han desarrollado investigaciones sobre el poder predictivo de la empatía y la identificación con los personajes, para explicar la posible modificación de los comportamientos morales provocado por la exposición a narraciones audiovisuales de ficción.

### 1.3 Identificación con los personajes

La identificación con los personajes de ficción, ya sean audiovisuales o escritos, puede ser considerada como una experiencia cotidiana con la que el espectador puede sufrir estados alterados de conciencia de intensidad (Cohen, 2001: 252). En este contexto, se ha propuesto que la recepción empática que supone la identificación con los personajes protagonistas constituye uno de los mecanismos principales para explicar los efectos del entretenimiento mediático (De Wied *et al*, 2004; Igartua, Páez, 1997a, 1997b y 1998; Zillmann 1991, 1994). Los medios, y en concreto la televisión tienen importancia porque implícita y explícitamente tratan de aspectos socio-morales que afectan y explican el desarrollo de los valores, así como algunas identificaciones con determinados personajes, estilos relacionales, concepciones de vida, estereotipos, prejuicios, etc, (Medrano y Aierbe, 2008 :55).

Bajo postulados psicoanalíticos la identificación con los personajes fue utilizado como método explicativo para conceptos de recepción artística (Freud 1985; Paraíso 1994). Posteriormente, y basándose en las claves psicoanalistas, en la investigación cinematográfica se implantó una separación conceptual entre la identificación primaria y la secundaria (Zillmann 1994; Zunzunegui 1989; Igartua 2008; Metz 1982).

La identificación primaria es la que lleva a cabo el espectador con la cámara cinematográfica, de modo que el sujeto se identifica a sí mismo en cuanto a la mirada. La identificación secundaria se corresponde con la identificación con tal o cual personaje de la ficción cinematográfica; este tipo de identificación "es susceptible de circular de un personaje a otro a lo largo de un film, interviniendo en su rotación las diversas técnicas de *découpage* –selección progresiva de puntos de vista–, el juego de la escala de planos, las angulaciones y, sobre todo, las miradas de los actores, que juegan un papel fundamental" (Zunzunegui, 1989:152).

A partir de estas propuestas, las investigaciones sobre los procesos psicológicos de las narraciones audiovisuales y escritas, aceptan que la identificación con los personajes allí

representados son un constructo central en la comprensión de los efectos de las obras de entretenimiento mediático, evidentemente dentro de su amplia representatividad tipológica (De Wied 1994; Cohen 2001 y 2006; Basil 1996; Hoffner 1996; Hoffner y Buchanan 2005; Igartua y Páez 1997<sup>a</sup> y 1997<sup>b</sup>; Zillmann y Cantor 1977; Zillmann 1991 y 1994; Igartua y Muñiz 2008; Nathanson 2003; Oatley 1994 y 1999).

Pero también, y tal como se ha indicado anteriormente, es un constructo multidimensional que comprende entre sus procesos psicológicos la empatía. Además, reconociendo la empatía como una de las dimensiones básicas, la identificación de los personajes comprende otros procesos psicológicos (Cohen 2001 y 2006; Davis et al 1987; Hoffner et al 1991; Konijn y Hoorn 2005; Igartua y Páez 1998; Oatley 1994, 1999 y 2002), como la empatía emocional (*empathic concern*), la empatía cognitiva (*perspective-taking*), la experiencia de volverse el personaje (*become character*) y la pérdida de autoconciencia, así como la atracción personal hacia los personajes, (Basil 1986; Hoffer y Cantor 1991; Hoffner y Buchanan 2005; Hoffner 1996; Igartua y Muñiz 2008:9).

Concretando en la intención de esta investigación, es necesario indicar que la identificación con los personajes se establece como una variable importante y mediadora para explicar algunos de los efectos mediáticos, como el aprendizaje de comportamientos agresivos, el disfrute mediático y el impacto afectivo (Turner y Berkowitz 1972; Davis et al 1987; Hoffner y Cantor 1991; Igartua y Páez 1997; Tannenbaum y Gaer 1965; Zillmann 1991 y 1994)<sup>6</sup>.

Para el presente estudio se empleó la escala *EDI* (Identificación con los personajes de relatos audiovisuales de ficción), que está compuesta por 17 ítems que hacen alusión a las dimensiones de: empatía cognitiva (ejemplo de ítem: "he intentado ver las cosas desde el punto de vista de los protagonistas"), empatía emocional (ejemplo de ítem: "yo mismo he experimentado las reacciones emocionales"), atracción hacia los personajes (ejemplo de ítem: "me ha gustado la forma de ser o de actuar de los protagonistas"), y la sensación de volverse el personaje o *melding* (ejemplo ítem: "me he sentido como si yo fuera uno de los protagonistas"). Es necesario indicar, tal y como señala Cohen (2001) que la atracción hacia los personajes no es un componente básico de la identificación con los personajes, aunque se relacione con esta. En la línea opuesta, otros autores (Hoffner y Cantor, 1991; Slater y Rouner, 2002; Slater,

6. Con respecto a la relación entre identificación con los personajes y disfrute estético, Cohen ha sugerido que dado que la empatía es un componente central de la identificación con los personajes, es probable que una mayor identificación con los protagonistas conduzca a un mayor disfrute de los mensajes (Cohen 2001). En el estudio desarrollado por de Wied, Zillmann y Ordman (De Wied et al 1994), en el que se controló la influencia de la variable sexo, se observó una correlación parcial positiva entre el grado de tristeza empática experimentada durante el visionado de la película *Magnolias de acero* (Herbert Ross, 1989) y el grado de disfrute provocado por la misma ( $r$  parcial= 0.32,  $p < 0.001$ ,  $N=99$ ). Por su parte, Igartua y Páez observaron que el disfrute provocado por el visionado de largometrajes de la Guerra Civil Española se asociaba a una mayor identificación con los personajes protagonistas de los mismos ( $r=0.48$ ,  $p < 0.001$ ,  $n=85$ ) en (Igartua y Páez 1997<sup>b</sup>; Igartua y Muñiz 2008: 11).

Rouner y Long, 2006) señalan tesis opuestas. Así mismo, Hoffner y Buchanan (2005) observaron que a la percepción de similaridad con los personajes (que constituye una de las dimensiones de la atracción hacia los mismos) precedía el grado de identificación, observándose una fuerte asociación entre dichas variables. También los mismos autores, en el marco de los estudios sobre recepción audiovisual obtuvieron pruebas de que las audiencias establecen relaciones con los personajes de la ficción (por ejemplo, admiración o imitación) que pueden llevarles a cambiar actitudes, valores, aspiraciones o creencias morales.

## **2. Objeto e hipótesis de estudio**

Esta investigación tiene como objetivo principal comprobar si el visionado de los capítulos de ficción considerados provoca un cambio sustancial en la escala moral de los sujetos. En este contexto, se pretende también analizar el poder explicativo de la escala de moral en comparación con la identificación de los personajes y con la capacidad empática de los observadores.

En este contexto experimental, y tomando como referencia las investigaciones previas citadas respecto al impacto de procesos mediadores, se estableció las siguientes hipótesis:

H1: Los sujetos expuestos a los capítulos de la serie de ficción mostraran cambios en su escala moral con respecto a la revelada con anterioridad al visionado.

H2: El grado con el que la escala de valores morales se ve modificada tras el visionado de la ficción, tendrá una correlación positiva con el grado de empatía y de identificación de los personajes.

H3: El sexo y la edad son variables explicativas de la vinculación de la escala de comportamientos morales, la empatía y la identificación con los personajes de ficción.

## **3. Métodos estadísticos**

### **3.1 Sujetos, diseño y procedimiento**

7. En este tipo de investigaciones lo verdaderamente relevante no es cómo se ha efectuado la selección de la muestra, sino el análisis de la relación entre variables que dan lugar a procesos mediáticos de diversa naturaleza: la preocupación fundamental no es la inferencia poblacional, sino la inferencia sobre procesos causales. Por ello, en gran parte de las investigaciones que utiliza el cuestionario en comunicación como herramienta de recogida de datos se recurre a técnicas de muestreo no probabilísticos, como el uso de muestras de conveniencia, tal como se produjo en la presente investigación (Baxter y Babbie, 2004).

8. La tolerancia de los comportamientos oralmente controvertidos pueden estar referidos a tres grandes aspectos, desde la perspectiva del instrumento utilizado (Escala de Comportamientos Morales Controvertidos), denominados: Sexualidad, Legalidad y honorabilidad

En la investigación participaron de forma voluntaria personas de distinta edad que eran conocedoras con anterioridad de la serie de ficción, algunas de las cuales eran coetáneas a la cronología en el que la serie es ficcionada. Por una parte, 47 estudiantes universitarios de Comunicación Audiovisual (04/04/2011), y además 36 personas de más edad del Centro Social "Plaza de Pueblo" en la localidad valenciana de Paterna (08/04/2011) fueron sometidos a unos cuestionarios analíticos anteriores y posteriores al visionado de la serie televisiva. Según la muestra de conveniencia<sup>7</sup> (Igartua 2006) en total 83 fueron personas (M.edad=41,96 años, rango 22-73 años; 43.3% mujeres, n=39).

En concreto, antes del visionado realizaron el cuestionario pre-test referente a la Escala de Comportamientos Morales Controvertidos y la escala IRI (Interpersonal Reactivity Index) de empatía personal. Tras el visionado de dos capítulos de la serie de televisión, cumplimentaron el cuestionario sobre valores morales post-test y el de la escala EDI (Identificación con los personajes de relatos audiovisuales de ficción). Los dos capítulos propuestos son; el capítulo 110 de la séptima temporada "La parcelita", y el capítulo 206 de la duodécima temporada, "Un cuerno al año no hace daño".

### 3.2 Variables e instrumentos

Para la toma de datos se realizaron un total de cuatro test con escalas autoaplicadas. En primer lugar se consideró las variables de «edad» (M=41,96; DT=20,49); «sexo» (M= 1,47; DT= 0,502) y «perfil de procedencia» (alumno universitario o socio del centro cultural) (M= 1,43; DT= 0,499).

1. Aspectos morales. La escala de Comportamientos Morales Controvertidos (The Morally Debatable Behaviors Escale) de Harding y Phillips (1986) está formada por 22 ítems, y en cada ítem el sujeto debía indicar en qué medida se sintió identificado personalmente con el aspecto moral señalado, en una escala Likert de 5 puntos (1=nunca aceptable, 2=aceptable en pocas ocasiones, 3=aceptable en varias ocasiones, 4=aceptable bastantes veces, 5=aceptable siempre)<sup>8</sup>.

Así, se podría adoptar valores entre 22 (baja importancia



personal e Integridad Personal (Harding & Philips, 1986; Mathiesen, Mora, Chamblás & Navarro, 2004; Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991) y poseen una moderada consistencia internacional probada en varios países (Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991).

9. El coeficiente Alfa de Cronbach es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Entre las ventajas de esta medida se encuentra la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empejaría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem. Los valores entre 0,65 y 0,80 representan una buena consistencia interna.

10. Las escalas Likert presuponen que cada afirmación de la escala es una función lineal de la misma dimensión actitudinal subyacente. Esto significa que todos los ítems de la escala deberán estar correlacionados entre sí y que existirá una correlación positiva entre cada ítem y la puntuación total de la

personal del ejemplo moral) hasta 110 (alta importancia personal del ejemplo moral). El cuestionario para medir los Comportamientos Morales Controvertidos o "CMC" fue cumplimentado antes y después del visionado de la serie obteniéndose datos concluyentes y explicativos a las hipótesis del presente estudio. Los ítems de la escala son los siguientes (no se ha considerado oportuno indicar la media y desviación típica de los resultados pre-test y post-test, ya que lo realmente concluyente es la correlación y grado de dependencia para las muestras relacionadas): (CMC1) «Reclamar beneficios estatales que no corresponden». (CMC2) «No cancelar la tarifa en el transporte público». (CMC3) «Evadir impuesto si hay oportunidad de hacerlo». (CMC 4) «Comprar algo sabiendo que es robado». (CMC 5) «Tomar un vehículo sin permiso». (CMC 6) «Fumar marihuana o hashish». (CMC 7) «Conservar dinero encontrado». (CMC 8) «Mentir por su propio interés». (CMC 9) «Hombres o mujeres casados teniendo aventuras». (CMC 10) «Relaciones sexuales antes de la mayoría de edad». (CMC 11) «Aceptar soborno en el curso de las obligaciones». (CMC 12) «La homosexualidad». (CMC 13) «La prostitución». (CMC 14) «El aborto». (CMC 15) «El divorcio». (CMC 16) «Pelear con la policía». (CMC 17) «La eutanasia». (CMC 18) «El suicidio». (CMC 19) «No informar del daño a un vehículo estacionado». (CMC 20) «Amenazar a trabajadores para que no participen en una huelga». (CMC 21) «Matar en defensa propia». (CMC 22) «Asesinatos a políticos». La consistencia interna es de (Alfa de Cronbach)<sup>9</sup>  $\alpha = 0,655$  pre y  $\alpha = 0,579$  post respectivamente, aceptable aunque un tanto baja.

2. Identificación con los personajes. Como ya se explicó anteriormente, la identificación con los personajes de ficción de la serie se realizó con la escala EDI (Igartua y Páez, 1998) y se aceptó que este es un proceso complejo que indica varios procesos psicológicos (Igartua y Páez, 1998; Eyal y Rubin, 2003; Maccoby y Wilson, 1957; Cohen, 2001; Igartua, 2007; Davis, 1983; Davis, Hull, Young y Warren, 1987; Hoffner y Cantor, 1991; Tannenbaum y Gaer, 1965; Turner y Berkowitz, 1972; Wilson y Cantor, 1985; Zillmann y Cantor, 1977). La escala EDI, tipo Likert<sup>10</sup> de intensidad, está formada por 17 ítems. (1=nada; 5=mucho). Se estableció valores desde 17 (ninguna identificación) hasta 85 (mucho identificación). Dicha escala, que resultó tener una consistencia interna evaluada mediante el coeficiente alpha de Cronbach de  $\alpha = 0,694$  está compuesta por los siguientes ítems: EDI1 «me ha gustado la forma de ser o de actuar de los protagonistas» (Media-

escala. Ello permitirá sumar las puntuaciones obtenidas por cada sujeto ante cada afirmación para formar las puntuaciones total, que representará la actitud hacia el objeto particular (Baxter y Babbie, 2004; Igartua, 2004:281).

11. La Desviación Típica "DT", es la medida de dispersión más utilizada en la investigación cuantitativa en Comunicación. Se obtiene a partir de la diferencia que existe entre cada valor individual y la Media "M" (Igartua, 2008: 293). De forma repetida en la presenta investigación se utilizará la forma abreviada "M" y "DT".

M)=2,40; Desviación Típica-DT)= 0,910)<sup>11</sup>; EDI2 «me he sentido implicado afectivamente con los sentimientos de los protagonistas» (M=2,42; DT= 0,627); EDI3«me he sentido como «si yo fuera uno de los protagonistas» (M=2,46; DT= 0,770); EDI4«he imaginado cómo actuaría yo si me encontrara en el lugar de los protagonistas» (M=2,52; DT= 0,651); EDI5«he intentado observar cuidadosamente cada una de las acciones de los protagonistas» (M=2,51; DT= 0,632); EDI6«pensaba que yo me parecía o era muy similar a los protagonistas» (M=2,53; DT= 0,669); EDI7 «me he sentido preocupado por lo que les sucedía a los protagonistas» (M=2,55; DT= 0,667); EDI8 «he comprendido la forma de actuar, pensar o sentir de los personajes» (M=2,52; DT= 0,669); EDI9 «yo mismo he experimentado las reacciones emocionales de los protagonistas» (M=2,52; DT= 0,669); EDI10 «pensaba que me gustaría parecerme o actuar como los protagonistas» (M=2,37; DT= 0,728); EDI11 «He intentado imaginar los sentimientos, pensamientos y reacciones de los protagonistas» (M=2,47; DT= 0,650); EDI12 «he tenido la impresión de vivir realmente yo la historia de los protagonistas» (M=2,46; DT= 0,704); EDI13 «he entendido los sentimientos o emociones de los protagonistas» (M=2,45; DT= 0,667); EDI14 «me he sentido como "formando parte" de la historia» (M=2,46; DT= 0,686); EDI15 «he sido capaz de anticipar lo que les iba a ocurrir a los protagonistas» (M=2,47; DT= 0,687); EDI16 «he intentado ver las cosas desde el punto de vista de los protagonistas» (M=2,45; DT= 0,685); EDI17 «me he identificado con los protagonistas» (M=2,40; DT= 0,748).

3. Empatía. Los ítems que definen la escala de empatía es la IRI Interpersonal Reactivity Index de Davis (1983), (publicada por Gómez, 2006). Al igual que la escala EDI, se empleó un cuestionario tipo Likert de intensidad, formada por 28 ítems. (1=nada; 5=mucho). Así, se establecieron valores desde 28 (ninguna identificación empática) hasta 140 (mucho identificación empática). Son las siguientes: IRI1 «A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otros» (M=2,35; DT= 0,706); IRI2 «En un desacuerdo con otras personas, trato de ver las cosas desde el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión» (M=2,33; DT= 0,700); IRI3 «A veces intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo ven las cosas desde su perspectiva» (M=2,41; DT= 0,564); IRI4 «Si estoy seguro/a de que tengo la razón en algo, no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de otras personas» (M=2,36; DT= 0,636); IRI5 «Creo que todas las cuestiones se pueden ver desde dos perspectivas e intento

considerar ambas» (M=2,31; DT= 0,697); IRI6 «Cuando estoy molesto con alguien, generalmente trato de "ponerme en su pellejo" durante un tiempo» (M=2,37; DT= 0,657); IRI7 «Antes de criticar a alguien, intento imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar» (M=2,27; DT= ,798); IRI8 «Con cierta frecuencia sueño despierto y fantaseo sobre cosas que podrían pasarme» (M=2,24; DT= 0,774); IRI9 «Realmente me siento "metido" en los sentimientos de los personajes de una novela» (M=2,23; DT= 0,754); IRI10 «Generalmente soy objetivo cuando veo una película o una obra de teatro y no me suelo meter completamente en ella» (M=2,25; DT= 0,746); IRI11 «Es raro que yo me "meta" mucho en un buen libro o en una película» (M=2,28; DT= 0,738); IRI12 «Después de ver una obra de teatro o una película, me siento como si fuese uno de los protagonistas» (M=2,33; DT= 0,700); IRI13 «Cuando veo una buena película, puedo ponerme muy fácilmente en el lugar del protagonista» (M=2,36; DT= 0,708); IRI14 «Cuando estoy leyendo una novela o historia interesante, imagino cómo me sentiría si me estuviera pasando lo que ocurre en la historia» (M=2,27; DT= 0,717); IRI15 «A menudo tengo sentimientos de compasión y preocupación hacia gente menos afortunada que yo» (M=2,25; DT= 0,730); IRI16 «A veces no me dan mucha lástima otras personas cuando tienen problemas» (M=2,35; DT= ,652); IRI17 «Cuando veo que se aprovechan de alguien, siento necesidad de protegerle» (M=2,28; DT= 0,721); IRI18 «Cuando veo que alguien se hace daño, tiendo a permanecer tranquilo» (M=2,31; DT= 0,643); IRI19 «Las desgracias de otros no suelen angustiarme mucho» (M=2,31; DT= 0,623); IRI20 «Cuando veo que alguien está siendo tratado injustamente, no suelo sentir mucha pena por él» (M=2,34; DT= 0,668); IRI21 «A menudo me conmueven las cosas que veo que pasan» (M=2,39; DT= 0,678); IRI22 «Me describiría como una persona bastante sensible» (M=2,41; DT= 0,681); IRI23 «En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo» (M=2,49; DT= 0,669); IRI24 «A veces me siento indefenso/a cuando estoy en medio de una situación muy emotiva» (M=2,41; DT= 0,681); IRI25 «Me asusta estar en una situación emocional tensa» (M=2,39; DT= 0,730); IRI26 «Generalmente soy bastante efectivo/a afrontando emergencias» (M=2,55; DT= 0,610); IRI27 «Tiendo a perder el control en las emergencias» (M=2,41; DT= 0,663); IRI28 «Cuando veo a alguien en una emergencia que necesita ayuda, pierdo el control» (M=2,47; DT= 0,650). En este caso el coeficiente alpha de Cronbach de consistencia interna de la variable «empatía» quedó fijado en  $\alpha = 0,782$ .

### 3.3 La ficción objeto de estudio

La serie “*Cuéntame cómo pasó*”, está siendo uno de los productos de ficción con más antigüedad en la parrilla de programación de la televisión pública española TVE. Producida por Miguel Ángel Bernabeu, la serie es un camino hacia la Historia recorriendo los senderos de la intrahistoria. De forma sencilla y próxima, lo popular se mezcla con los estamentos políticos y sociales de una alta cultura pasando de puntillas por las tesis que avalan la memoria histórica. Estrenada el 13 de septiembre de 2001, en la actualidad y a través del Canal Internacional de TVE es emitida a EE.UU, Puerto Rico, Argentina y México, entre otros muchos países. En Italia y Portugal las adaptaciones realizadas por la RAI (*Raccontami*, 2006-2008) y RTP (*Conta-me como foi*, 2007-2009) respectivamente, han gozado de un éxito de pantalla sin precedentes.

A lo largo de sus más de 10 años de emisión, ha recibido numerosos premios tanto fuera como dentro de España, como el International Montecarlo Festival (mejor productor internacional a M.A. Bernabeu, 2008), Seoul Drama Awards (mejor director en 2007 y mejor guión en 2006), International Emmy Awards (finalista 2003 y 2005), Premios de la Academia y las Artes de Televisión ATV (de 2001 a 2008 en diferentes nominaciones), Premios Ondas (2002 y 2003), Premio TP de Oro (mejor actriz Ana Duato en 2010), y un largo etcétera. Con un casting<sup>12</sup> perfectamente ajustado, la ficción se inicia en abril de 1968, y traza, a lo largo de los más de 215 capítulos emitidos, un retrato de la España contemporánea a través de las peripecias de una familia de clase media, los Alcántara, que vive día a día la transformación de la España franquista en una democracia moderna..

En los años sesenta España vive una revolución económica que cambia su forma de ser. El turismo y la industrialización hacen que el nivel de vida de millones de españoles mejore sustancialmente. En 1968, los Alcántara son una familia feliz que puede comprar su primer televisor, y en las primeras vacaciones de su vida, ver el mar todo un hito para la gente del interior.

Según fuentes de TVE, “la serie proyecta pequeños y grandes momentos de la historia se cuelan en la vida de los personajes a través de las imágenes de los archivos del NO-DO, el noticiario cinematográfico del franquismo que representa el

12. Imanol Arias en el papel de Antonio Alcántara, y Ana Duato en el de su mujer Mercedes, comparten protagonismo con María Galiana (Herminia) que interpreta a la abuela, y con los hijos Ricardo Gómez (Carlos) y Pablo Rivero (Toni). La primogénita, Inés, ha sido interpretada por dos actrices, Irene Visedo en la primera etapa y Pilar Punzano en la actualidad. La niña Celine Peña da vida a la benjamina, María. El actor Juan Echanove es el hermano de Antonio, Miguel Alcántara, y Ana Arias interpreta a su mujer, Paquita.

13.

[www.rtve.es/television/cuentame/la-serie/](http://www.rtve.es/television/cuentame/la-serie/) (consultado el 02/05/2011).

archivo audiovisual más completo y sistemático de este periodo. El recurso de insertar a los protagonistas en imágenes de acontecimientos históricos, y el uso regular del super-8 son dos de los pilares estilísticos que dan carácter al formato"<sup>13</sup>.

Es necesario indicar que la serie de TV3 *Temps de Silenci*, que comenzó también en 2001, cuyo eje principal era la historia de la posguerra de una familia acomodada de Barcelona, los Dalmau, realizó una interpretación muy negativa del mismo periodo de la España antes y después del yugo del franquismo.

La serie no muestra la realidad social y las labores de ciertos grupos que sufren discriminaciones, tales como las mujeres, los homosexuales y los inmigrantes, sino una imagen de homogeneidad imaginaria con la que el público puede identificarse sin problemas. Y, al tiempo que no se le cansa con "temas para la reflexión", la audiencia va asumiendo en esa representación familiar algo de su subjetividad, de tal manera que su identidad de género, queda movilizada y construida (González, 2008:177).

Sin embargo, tanto las formas románticas del choque generacional que muestra la serie, como la lectura inocua de la dictadura Franco y su posterior proceso democrático han provocado enconadas discusiones, en ocasiones rechazando su posible pátina nostálgica.

Mientras el pasado y el mundo rural está representado por el personaje de la abuela, Herminia, el cambio dentro de la familia está inspirado por los hijos. La mayor, Inés, se rebela contra una sociedad en donde no se autoriza el uso de la píldora anticonceptiva. Tras intentar encontrar su propio camino, Inés tiene que exiliarse en el extranjero por razones políticas, y regresa en el otoño de 1978 para reunirse de nuevo con su familia.

Su hermano Toni, el primer universitario de la familia, trabaja como periodista en el diario 'Pueblo' y representa a la generación que en 1975, hará posible la transición política. Carlos, el pequeño de la familia con ocho años al inicio del drama es el narrador atónito de las peripecias familiares, a las que aporta su peculiar sentido del humor e ingenuidad. La más pequeña, María, nace poco antes de la muerte de Franco.

También, conceptos como el paternalismo muestra una

masculinidad implícita con un resultado devastador, ya que en la serie transcurren todos los elementos de la posmodernidad, como la narración de la historia, la fragmentación del discurso, el anti-ilusionismo, las sincronías, etc, para mostrar una serie de valores que no alientan no ya la continuidad del proyecto ilustrado, sino la más rancia masculinidad: la del hombre del miedo. A pesar del miedo, y más bien gracias a él, construye su identidad, inmadura y frágil (González, 2008).

14. Inspirado por el concepto *ürbe-sexual* este término de cosecha propia pretende reflejar la imagen que algunas ficciones televisivas dan de la mujer contemporánea. Ésta trasciende las funciones de la heroína tradicional: es madre, tiene una carrera profesional impecable, vive su individualidad sin complejos y es muy atractiva. Durante un tiempo, Mercedes encaja en este estereotipo y recuerda a personajes estadounidenses como Sabrina, Mackenzie Allen y Elastigirl (González, 2008: 177).

Tras una supuesta emancipación, Mercedes pasa a convertirse en una auténtica *über-heroína* que no sólo se acerca a las tesis de la superwoman, que en ese momento podía trabajar dentro y fuera de casa, y pasar por innumerables ritos de paso tejidos por el varón, formas perversas de la fantasía masculina y femenina (Martín, 2005), se le hace optar entre dos caminos: su trabajo o su matrimonio que hace aguas, como le explica a su marido, por su éxito laboral. Esto se traduce de forma irremediable en un *conservative nationalist feminism* (Cohen, 2006: 245)<sup>14</sup>.

## 4. Resultados

### 4.1 Prueba *t* de Student para muestras relacionadas. Comportamientos Morales *pre-test* y *post-test*

15. Para informar en el texto sobre los resultados de las diversas pruebas de contraste de hipótesis, se han aceptado las normas APA (American

En contestación a la hipótesis 1, y según la correlación existente entre la medida *pre-test* (n=3893), (M= 46,90, DT= 7,251) y la variable *post-test* (n=3236), (M=38,99, DT=4,363), para un intervalo de confianza del 95%, se puede apreciar que ambas puntuaciones están asociadas de forma positiva,

*Psychological Association*), que son las referencias más habituales en publicaciones científicas en Comunicación, (grados de libertad=valor  $p <$  nivel de significación bilateral), en (Igartua, 2006: 534).

16. El diagrama de dispersión muestra los valores de dos variables para un conjunto de datos. Los datos se muestran como un conjunto de puntos, cada uno con el valor de una variable que determina la posición en el eje horizontal y el valor de la otra variable determinado por la posición en el eje vertical. Un diagrama de dispersión se llama también gráfico de dispersión.

aunque el resultado es mayor que 0,05 [ $r(10) = 0,046$ ,  $p < 0,678$ ]<sup>15</sup>.

Sin embargo, los resultados de la Prueba de muestras relacionadas con el estadístico  $t$  de Student (8,701) con una significación de ( $p < 0,002$ ) presenta una media de las diferencias relacionadas (7,91) y un error típico de las medias relacionadas (0,910) con ( $n=82$ ) grados de libertad.

Estos datos apuntan, y tal y como se muestra en el diagrama de dispersión<sup>16</sup> del gráfico 1, a que las diferencias entre ambos grupos, aunque de forma compleja y parcial, son estadísticamente significativas [ $t(82) = 8,701$ ,  $p < 0,002$ ], y que el visionado del capítulo de ficción considerado provoca un cambio en la escala moral en los sujetos.

#### **4.2 Dependencia entre el sexo y los valores morales pre-test y post-test**

Mediante la prueba  $t$  de Student para muestras independientes (Independent-sample  $t$ -test) se comprueba el grado de dependencia entre la variable sexo y la Escala de Comportamientos Morales Controvertidos en sus formas pre-test y post-test, es decir aquellos datos obtenidos antes y después al visionado de la serie de ficción.

Se configura la variable independiente o intersujeto (between subjects factor) de forma dicotómica (hombre=1/mujer=2). Como se ha señalado anteriormente, la variable dependiente, de valores morales, tendrá una escala de 5 puntos (1=nunca aceptable, 2=aceptable en pocas ocasiones, 3=aceptable en varias ocasiones, 4=aceptable bastantes veces, 5=aceptable siempre) sobre 22 ítems.

En primer lugar, las mujeres puntuaron más alto en pre-test ( $M=47,38$ ,  $DT=4,794$ ) que los hombres ( $M= 46,48$ ,  $DT=8,920$ ). También se puede observar que tras el visionado de la serie siguen siendo las mujeres las que mayor modificación presentan en su escala moral frente al pre-test ( $M=39,33$ ,  $DT=4,403$ ) en comparación a los hombres ( $M=38,68$ ,  $DT=4,355$ ). También se observa que el valor de la  $F$  de Levene no es significativo en ninguna de las variables ( $F= 3,028$  y  $0,117$ ), cumpliéndose por ello el supuesto de varianzas iguales u homocedasticidad (Igartua, 2006:549). Sin embargo, con

estos datos se puede concluir que las modificaciones anotadas en la Escala de Comportamientos Morales Controvertidos posteriormente al visionado de la serie no depende de forma estadística del sexo del observador, [ $t(81)=0,677, p<0,501$ ].

Este dato es consustancial a los datos obtenidos con anterioridad del visionado al mostrar también una pobre significación entre el sexo y la Escala de Comportamientos Morales Controvertidos pre-test [ $t(81)=0,567, p<0,573$ ].

### **4.3 La empatía y la identificación como codificadores de la escala de comportamientos morales. Grado de covariación**

La realización del análisis bivariable mediante el coeficiente de Pearson ( $r_{xy}$ ) servirá para analizar la asociación o correlación entre variables y determinar el grado de asociación conjunta. Para resolver la hipótesis 2, este análisis proporcionará la fuerza de asociación (hipótesis nula o alternativa) además del de varianza explicada. Así, en la tabla 1 se descubre los datos de correlación.

17. El coeficiente de correlación de *Pearson* oscila entre  $-1$  y  $+1$ . No obstante ha de indicarse que la magnitud de la relación viene especificada por el valor numérico del coeficiente, reflejando el signo la dirección de tal valor. En este sentido, tan fuerte es una relación de  $+1$  como de  $-1$ . En el primer caso la relación es perfecta positiva y en el segundo perfecta negativa.

El ítem CMC5 «tomar un vehículo sin permiso», ha resultado tener una correlación positiva en cuanto a la edad del sujeto en la escala post-test ( $0,267^*$ ), además de la procedencia en post-test ( $0,269^*$ ). La acción de «fumar marihuana», tiene una correlación negativa en el modelo pre-test con relación al sexo ( $-0,239^*$ ). Las «relaciones sexuales antes de la mayoría de edad» aunque son estadísticamente dependiente según la procedencia del espectador ( $0,217^*$ ) no sufre modificación como escala moral tras el visionado de la serie<sup>17</sup>.

En cuanto a la «prostitución» y «el aborto», ( $-0,248^*$ ) y ( $-0,229^*$ ) respectivamente, en su consideración de comportamientos morales son reconsiderados por los espectadores tras la exposición de los capítulos de ficción. Finalmente «el divorcio», como concepto de índole moral tiene una correlación de dependencia con el sexo del observador, tanto antes como después de la proyección, ( $-0,267^*$ ) y ( $0,255^*$ ) respectivamente.

### **4.4 La edad como variable criterio frente a la moral, empatía e identificación como explicativas**



El análisis de regresión lineal múltiple es la técnica multivariable válida para resolver la hipótesis 3, ya que permite evaluar las relaciones de dependencia entre los valores de una variable criterio y dos o más variables predictorias o explicativas. En definitiva, predecir los valores que adoptará la variable dependiente (edad  $M=41,96$ ,  $DT=20,49$ ) a partir de una serie de independientes, como los comportamientos morales pre-test, ( $M=46,90$ ,  $DT=7,25$ ), y pos-test, ( $M=38,99$ ,  $DT=4,36$ ), empatía, ( $M=65,71$ ,  $DT= 4,99$ ) e identificación con los personajes, ( $M=41,94$ ,  $DT=3,63$ ). Así, el análisis de los coeficientes de regresión estandarizados, o coeficiente beta, demuestra que no todos son estadísticamente significativos. Sólo superan el valor de significación ( $p<0,05$ ) la escala de empatía IRI, [ $\beta = 0,250$ ,  $t(83)= 2,26$ ,  $p< 0,026$ ]. La escala de identificación con los personajes EDI, muestra un coeficiente nada significativo [ $\beta = -0,050$ ,  $t(83)= -0,454$ ,  $p< 0,651$ ], como tampoco la escala de comportamientos morales (pre-test y pos-test), [ $\beta = 0,102$ ,  $t(83)= 0,930$ ,  $p< 0,355$ ] y [ $\beta = -0,054$ ,  $t(83)= -0, 495$ ,  $p< 0,622$ ] respectivamente.

Por su parte, el sexo de los espectadores no resultó en ningún caso significativo o explicativo para la resolución de las escalas consideradas, ya que no superó en ninguna dimensión el valor de significación. Para acabar de resolver la hipótesis 3, la escala de empatía IRI resultó [ $\beta = -0,038$ ,  $t(83)= -0,334$ ,  $p< 0,739$ ], la identificación con los personajes EDI [ $\beta = -0,036$ ,  $t(83)= -0,319$ ,  $p< 0,750$ ], y la escala de comportamientos morales (pre-test y pos-test), [ $\beta = 0,055$ ,  $t(83)= 0,489$ ,  $p< 0,627$ ] y [ $\beta = 0,071$ ,  $t(83)= 0,622$ ,  $p< 0,536$ ].

## 5. Conclusiones y discusión

Como se ha indicado anteriormente, el objetivo principal de la investigación que aquí se presenta es analizar la relación entre la tendencia general a empatizar, la identificación con los personajes y la escala de comportamientos morales tras el visionado de dos capítulos de “*Cuéntame cómo pasó*”, ya que el espectador empatiza al cabo de un proceso racional en el que evalúa el “hacer del personaje de ficción con arreglo a sus principios morales e ideológicos” (Zumalde, 2011: 12).

Se ha pretendido crear una variable dependiente; “los valores morales”, y tratar de averiguar si estos valores presentados y

analizados con anterioridad, sufren alguna modificación tras el visionado de la serie de ficción “*Cuéntame cómo pasó*”, tomando en cuenta las peculiaridades de los contenidos mediáticos y también las características de los espectadores (la identificación con los personajes y la empatía) y los procesos de recepción (Bryant y Vorderer, 2006). Más concretamente, uno de los principales objetivos es analizar en qué medida la identificación con los personajes y la empatía que presentan de los espectadores constituyen un proceso explicativo del cambio en la escala moral ocasionado por el visionado de la ficción considerada.

Tras analizar los resultados obtenidos en el proceso experimental, en términos generales se observa que los valores morales personales de los observadores antes del visionado de los dos capítulos de “*Cuéntame cómo pasó*”, sufren una modificación y una correlación parcial positiva tras la lectura audiovisual. Sin embargo, el resultado *pre-test* de la escala moral no muestra una dependencia significativa al sexo del espectador analizado, y los valores de empatía se entienden sólo bajo la variable explicativa de la edad.

En primer lugar, esta investigación corrobora la premisa de que el razonamiento moral se puede cultivar, discutiendo en grupos casos de conflictos reales generados por actividades de la televisión (Merino y Grimaldo, 2010; Kohlberg, 1992) algo muy importante para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad plural. El estudio de los valores morales puede cubrir un extenso elenco de problemas sociales, aunque lógicamente los dilemas que podamos construir a partir de la televisión suele ejemplificar ciertos problemas más que otros (Linde, 2008). Es evidente que no es posible responsabilizar a la televisión de todos los valores morales implícitos y explícitos (Medrano, *et. al.*, 2007). A través de las distintas teorías expuestas en capítulos anteriores, se desprende que más que impactar directamente al espectador, un grupo de factores mediadores como las vivencias, la familia, lazos sociales, y también los valores morales, actúan como filtro de percepción, a través del cual el contenido de los medios, (en este caso las narrativas de ficción) son interpretados con características especiales por cada miembro de la gran audiencia (De Toda, 1998).

Por otro lado, la fuerza de asociación entre los distintos ítems que componen la variable de la escala de Comportamientos Morales Comprometidos, en su dimensión pre y post-test es más significativa en alguna tipología de comportamientos en

concreto. En este sentido, los cambios observados en el acto delictivo de apropiación indebida de vehículos, son explicativos según la edad y precedencia de los espectadores. También el consumo de sustancias estupefacientes se correlaciona con el sexo de los sujetos. En cuanto a realidades sociales inmersas en la narración de ficción como las relaciones sexuales antes de la mayoría de edad, el aborto y la prostitución, la procedencia de los espectadores es una variable decisiva para explicar su posible aceptación moral. De forma más contundente se demuestra que el sexo del sujeto observador es concluyente para demostrar sus cambios de comportamientos morales frente a la legalización histórica del divorcio guionizado en la serie.

Los resultados del estudio son congruentes con investigaciones previas sobre el impacto persuasivo y efectos por la exposición de ficción audiovisual y su posible inducción en el estado de ánimo, disfrute, impacto afectivo y consideraciones morales, (Cohen, 2001; Chory-Assad y Cicchirillo, 2005; Calvert *et al.*, 2006; Oliver, 2008). Aunque es necesario indicar, tal como indican las teorías centradas en la audiencia, que la influencia de los medios no es tan grande, dadas las características «interpretativas» de la audiencia (White, 1994).

Debido a que este tipo de investigaciones se basa en datos correlacionales, se evidencia limitaciones debidas a la dificultad de establecer la dirección de causalidad entre las variables consideradas, (en especial la de comportamientos morales), algo que ya fue indicado por Igartua, Acosta y Frutos (2009). Para solucionar este extremo en futuras investigaciones sería necesario desarrollar diseños experimentales capaces de controlar la construcción del relato (la perspectiva desde la que se cuenta la historia). Con ello se conseguirían evidencias empíricas sobre la relación causal entre identificación y empatía, y los procesos de recepción que pudiesen afectar a la escala moral del observador.

Es inevitable considerar los resultados de Oliver y Raney (2008), en los que se concluía que la exposición a la ficción se producía no únicamente por disfrute o placer, sino que la búsqueda de una reflexión o “iluminación interior”, es una motivación muy importante. Por esta razón, el modo en que se disfruta una serie de ficción puede relacionarse con motivaciones afectivas y hedónicas por una parte, y cognitivas y eudaimónicas por otra. En este sentido, para explicar la identificación con los personajes de “*Cuéntame*

18. El autor del presente artículo desea agradecer sinceramente a los revisores

sus oportunas sugerencias e inestimables comentarios. Sin duda han mejorado la calidad final de esta investigación.

cómo pasó”, es necesario conocer la motivación previa, aspecto este que debe abordarse en un futuro desde una perspectiva empírica y experimental.

## 6. Bibliografía

[1] Althusser, L., (1971): “Ideology and the State”. *Lenin & Philosophy and Other Essays*. New Left Books.

[2] Basil, Michael D. (1996): “Identification as a mediator of celebrity effects”. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, vol. 40, nº 4, p. 478-495.

[3] Baxter, Leslie A. y Babbie, Earl (2004): *The basics of communication research*, Thomson Wadsworth, Toronto.

[4] Bryant, Jennings y Vorderer, Peter. (2006): *Psychology of entertainment*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2006; Tannenbaum, Percy H., *The entertainment functions of television*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

[5] Calvert, S. L., Murray, K. J. y Conger, E. E. (2004): “Heroic DVD portrayals: what US and Taiwanese adolescents admire and understand”. *Applied Developmental Psychology*, 25, p.699-716.

[6] Calvert, S. L., Strouse, G. A. y Murray, K. J. (2006): “Empathy for adolescents’ role model selection and learning of DVD content”. *Applied Developmental Psychology*, 27, p.444-455.

[7] Chory-Assad, R. M. y Cicchirillo, V. (2005): “Empathy and affective orientation as predictors of identification with television characters”. *Communication Research Reports*, 22 (2), p.151-156.

[8] Cliffordson, C. (2001): “Parent’s judgments and student’s self-judgments of Empathy”. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, p.36-47.

[9] Cohen, J. (2001): “Defining identification: a theoretical look at the identification of audiences with media characters”. *Mass Communication and Society*, 4 (3), p.245- 264.

[10]----- (2006): “Audience identification with media

characters". En J. Bryant y P. Vorderer (Eds.), *Psychology of entertainment* (pp. 183-197). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

[11] Davis, M.H. (1980): "A multidimensional approach to individual differences in empathy". *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85, p. 1-17.

[12]----- (1983): "Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach". *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, p. 113-126.

[13]----- (1996): *Empathy. A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.

[14] Davis, Mark H., Hull, Jay G., Young, Richard D. y Warren, Gregory G. (1987): "Emotional reactions to dramatic film stimuli: the influence of cognitive and emotional empathy". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52 nº 1, p. 126-133.

[15] De Toda, J.M. (1998): "El impacto moral y social de los medios de comunicación social". *Comunicar*, nº 10, p. 164-170.

[16] De Wied, Minet, Zillmann, Dolf y Ordman, Virginia. (1994): "The role of empathic distress in the enjoyment of cinematic tragedy". *Poetics*, vol. 23, p. 91-1006.

[17] Eyal, K. y Rubin, A. M. (2003): "Viewer aggression and homophily, identification, and parasocial relationships with television characters". *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 47 (1), p. 77-98.

[18] Freud, Sigmund (1985): *Psicoanálisis del arte*. Alianza Editorial, Madrid.

[19] García De Castro, M. (2008): "Los movimientos de renovación en las series televisivas españolas". *Comunicar*, nº 30, p. 147-153.

[20] Gómez, A. (2006): "Conducta de ayuda, conducta prosocial y altruismo". En A. Gómez, E. Gaviria e I. Fernández (Coords.), *Psicología social* (p. 329-390). Madrid: Editorial Sanz y Torres.

[21] González, Belén (2008): "Del Pater Familias al Pater Erectus: (in)visibilidad y crisis del paternalismo en Cuéntame cómo pasó". *Revista Garoza*, nº 8, p. 173-182.

[22] Harding, S y Phillips, D. (1986): "The Morally Debatable Behaviors Escalate". En J. Robinson, P. Shaver y L. Wrightsman, *Measures of personality and social psychological attitudes*. Vol 1, San Diego, C.A, p. 742-46.

[23] Heiskanen, I. (2001): *Descentralization: trends in european cultural policies*. Strasbourg, Council of Europe.

[24] Hoffner, C. y Cantor, J. (1991): "Perceiving and responding to mass media characters". En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.), *Responding to the Screen. Reception and Reaction Processes* (p. 63-102). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

[25] Hoffner, Cynthia. (1996): "Children's wishful identification and parasocial interaction with favourite television characters". *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, vol. 40, nº 3, p. 389-402.

[26] Hoffner, Cynthia y Buchanan, Martha. (2005): "Young adults wishful identification with television characters: the role of perceived similarity and character attributes", *Media Psychology*, vol. 7, p. 325-351.

[27] Hogan, R. (1969): "Development of an Empathy Scale". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, p. 307-316.

[28] Igartua, Juan José y Páez, Darío. (1997a): "Art and remembering traumatic collective events: The case of the Spanish Civil War". En Pennebaker, J., Páez, D. y Rimé, B. (eds.), *Collective memory of political event. Social psychological perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, p. 79-101.

[29] Igartua, Juan José y Páez, Darío. (1997b): "El cine sobre la Guerra Civil Española. Una investigación sobre su impacto en actitudes y creencias". *Boletín de Psicología*, vol. 57, p. 7-39.

[30] Igartua, Juan José y Páez, Darío. (1998): "Fiabilidad y validez de una escala de empatía e identificación con los personajes». *Psicothema*, vol. X, nº 2, p. 423-436.

[31] Igartua, Juan José (2006): "Métodos cuantitativos de

investigación en comunicación». Bosch, Barcelona.

[32] Igartua, Juan José y Muñiz, Carlos (2008): "Identificación con los personajes y disfrute ante largometrajes de ficción. Una investigación empírica". *Comunicación y Sociedad*, Vol. 21, Núm. 1, p. 25-52.

[33] Igartua, Juan-José; Acosta, Tania y Frutos, Francisco. J (2009): "Recepción e impacto del drama cinematográfico: el papel de la identificación con los personajes y la empatía". *Global Media Journal Edición Iberoamericana*, Vol. 6, Número 11, p. 1-18.

[34] Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Desclée de Brower.

[35] Konijn, Elly A. y Hoorn, Johan F. (2005): "Some like it bad: testing a model for perceiving and experiencing fictional characters". *Media Psychology*, vol. 7, nº 2, p. 104-144.

[36] Linde, A. (2008): "La TV como medio de educación moral para la ciudadanía democrática". *Comunicar*, nº 31, p. 51-56.

[37] Martín, S. (2005): "La heroína limitada". *Lectora*, p. 115-130.

[38] Maccoby, E. y Wilson, W. C. (1957): "Identification and observational learning from films". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, p. 76-87.

[39] Mathiesen, M.; Mora, O.; Chamblás, I. y Navarro, G. (2004): "Familia, permisividad y juicio moral en estudiantes de enseñanza media de la provincia de Concepción". *Psyche*. 13(1), p. 3-20.

[40] Medrano, C y Aierbe, A. (2008): "Valores y contexto de desarrollo". *Revista de Psicodidáctica*. Vol 13, nº1, p.53-67.

[41] Medrano, C; Corté, P; y Palacios, S. (2007). "La televisión y el desarrollo de valores". *Revista de educación*, nº 342, pp.307-328.

[42] Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972): "A measure of emotional empathy". *Journal of Personality*, nº 40, p. 525-543.

[43] Merino, S.C. y Grimaldo M. M. (2010): "Complejidad

factorial de la permisividad moral hacia las conductas morales controvertidas". *Interdisciplinaria*. Vol 27, nº 2, pp: 297-314.

[44] Metz, Christian (1982): *The imaginary signifier. Psychoanalysis and cinema*. Indiana University Press, Bloomington, IN.

[45] Nathanson, Amy I. (2003): "Rethinking empathy". En Bryant, J., Roskos-Ewoldsen, D. y Cantor, J.R. (eds.), *Communication and emotion. Essays in honor of Dolf Zillmann*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, p. 107-130.

[46] Oatley, Keith (1994): "A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative". *Poetics*, vol. 23, p. 53-74.

[47]------(1999): "Meeting of minds: dialogue, sympathy and identification in reading fiction". *Poetics*, vol. 26, p. 439-454.

[48]------(2002): "Emotions and the story worlds of fiction". En Green, M.C., Strange, J.J. y Brock, T.C. (eds.), *Narrative impact. Social and cognitive foundations*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, p. 39-69.

[49] Oliver, M.B: (2008): "Tender affective states as predictors of entertainment preferences". *Journal of Communication*, 58 (1), 40-61.

[50] Oliver, M. B. y Raney, A. (2008): "Development of hedonic and eudaimonic measures of entertainment motivations: the role of affective and cognitive gratifications". *The 58<sup>th</sup> Annual Conference of the International Communication Association*. Del 22-26 mayo. Montreal. Canadá.

[51] Paraíso, Isabel (1994): *Psicoanálisis de la experiencia literaria*. Cátedra, Madrid.

[52] Pérez-Albéniz, A; De Paul, J; Etxebarría, J; Montes, M.P; Torres, E. (2003): "Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español". *Psicothema*. Vol. 15, nº 2, p. 267-272.

[53] Poulantzas, N. (1975): *Classes in Contemporary Capitalism*. NLB. London, p. 25.

[54] Robinson, J.; Shaver P. y Wrightsman, L. (1991): *Measures of*



*personality and social psychological attitudes*. San Diego, CA: Academic Press.

[55] Slater, M. D. y Rouner, D. (2002): "Entertainment-education and elaboration likelihood: understanding the processing of narrative persuasion". *Communication Theory*, 12 (2), p. 173-191.

[56] Slater, M. D., Rouner, D. y Long, M. (2006): "Television dramas and support for controversial public policies: effects and mechanisms". *Journal of Communication*, 56, p. 235-252.

[57] Tannenbaum, Percy H. y Gaer, Eleanor P. (1965): "Mood change as a function of stress of protagonist and degree of identification in a film-viewing situation". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. II, nº 4, p. 612-616.

[58] Thornham, S y Purvis, T. (2005): *Television drama. Theories and identities*. New York. Palgrave, MacMillan.

[59] Turner, Charles W. y Berkowitz, Leonard. (1972): "Identification with aggressor (cover role taking) and reactions to film violence". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 21, nº 2, p. 256-264.

[60] Viemero, V. (1986): *Relationships between Filmed Violence and Aggression*. Tesis Doctoral. Abo Akademi, Finland.

[61] Wartella, E. y Reeves, B. (1987): *Communication and Children*. Berger & Chaffee (Eds.): Handbook of Communication Science. Sage.

[62] White, R.A. (1994): "Audience Interpretation of Media: Emerging Perspectives". *Communication Research Trends*, 3; vol. 14. CSCC. St. Louis (EEUU).

[63] Wiio, O.A. (1994): *TV: Guilty or not Guilty? Television and Violence: an International Comparison*. Finland, University of Helsinki.

[64] Zillmann, Dolf. (1994): "Mechanisms of emotional involvement with drama". *Poetics*, vol. 23, p. 33-51.

[65] Zillmann, Dolf y Cantor, Joanne R. (1977): "Affective responses to the emotions of a protagonist". *Journal*

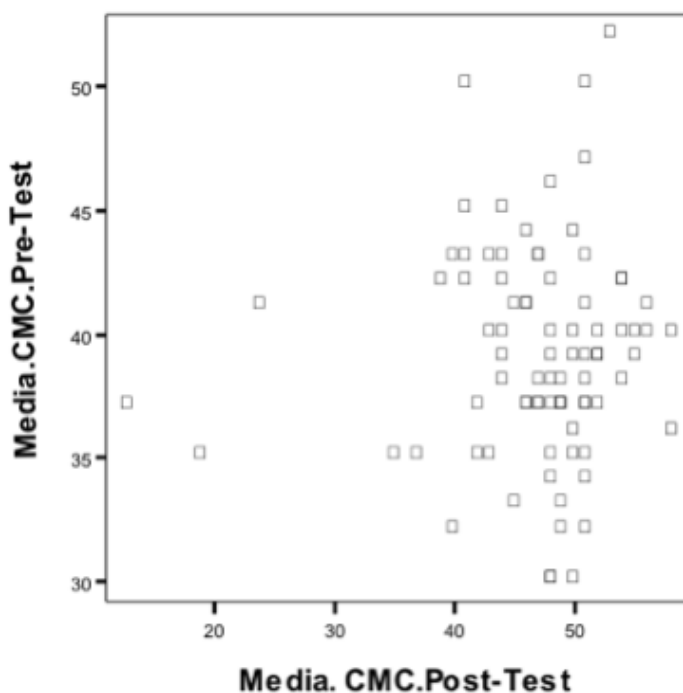
*Experimental Social Psychology*, vol. XIII, p. 155-165.

[66] Zillmann, Dolf (1991): "Empathy: affect from bearing witness to the emotions of Others". En Bryant, J. y Zillmann, D. (eds.), *Responding to the screen. Reception and reaction processes*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, p. 135-167.

[67] Zumalde, I. (2011): "La emoción fílmica. Un análisis comparativo de las teorías cinematográficas". *Revista Latina de Comunicación Social*, nº 66, p. 326-249.

[68] Zunzunegui, Santos. (1989): *Pensar la imagen*. Cátedra, Madrid.

## 7. Anexos: tablas



**Gráfico 1. Diagrama de dispersión. (CMC Pre-test y Post-Test)**

**Tabla 1. Grado de asociación entre la Escala de Comportamientos Morales Comprometidos (pre y pos visionado) y la edad, sexo y procedencia de los sujetos. Pearson ( $r_{xy}$ )**

	Edad		Sexo		Procedencia		
	Pre/Pos		Pre/Pos		Pre/Pos		
Pre CMC1	,213	,043	,032	,031	,182	,036	Pos CMC1
Pre CMC2	-,042	,071	,088	-,044	-,053	,032	Pos CMC2
Pre CMC3	-,039	,104	-,055	-,019	-,014	,102	Pos CMC3
Pre CMC4	-,026	,112	,159	-,098	-,040	,101	Pos CMC4
Pre CMC5	,037	,267*	,091	,024	,034	,269*	Pos CMC5
Pre CMC6	,182	-,145	-,239*	,094	,179	-,176	Pos CMC6
Pre CMC7	-,044	,050	,050	-,012	-,039	,060	Pos CMC7
Pre CMC8	,013	,029	,063	-,032	,008	,067	Pos CMC8
Pre CMC9	,054	,144	,005	-,104	,038	,149	Pos CMC9
Pre CMC10	,203	-,152	-,211	0,98	,217*	-,138	Pos CMC10
Pre CMC11	,108	,904	,037	,076	,104	,088	Pos CMC11
Pre CMC12	-,177	-,059	-,004	,098	-,123	-,078	Pos CMC12
Pre CMC13	,126	-,243	-,135	,130	,166	-,248*	Pos CMC13
Pre CMC14	,111	-,205	-,214	,051	,098	-,229*	Pos CMC14
Pre CMC15	,140	-,135	-,267*	,255*	,147	-,172	Pos CMC15
Pre CMC16	,178	-,058	-,098	,108	,183	-,046	Pos CMC16
Pre CMC17	,197	-,132	-,052	,043	,200	-,143	Pos CMC17
Pre CMC18	,020	,037	,005	,007	,011	,055	Pos CMC18
Pre CMC19	,170	-,028	,056	-,071	,156	-,030	Pos CMC19
Pre CMC20	-,135	,158	,199	-,139	-,114	,172	Pos CMC20
Pre CMC21	,039	-,197	-,028	,082	,040	-,203	Pos CMC21
Pre CMC22	,214	-,017	-,140	-,124	,214	,027	Pos CMC22

- La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

- La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

n= 83

**\*Dr. Sebastián SÁNCHEZ CASTILLO**

Profesor Asociado

Universitat de València (UV) – España

[sebastian.sanchez@uv.es](mailto:sebastian.sanchez@uv.es)



# Alejandro ÁLVAREZ-NOBELL\*

Desarrollo cultural en las organizaciones. Un modelo de estudio basado en la *Grounded Theory*<sup>1</sup>

*Cultural development in organizations. A model study based on the Grounded Theory*

## María ROMERO-CALMACHE

## Manuel SÁNCHEZ-SANVICENTE

## Paz ARAGÜÉS-DUFOL

### Resumen

La cultura organizacional se configura a partir de la interrelación de los procesos de apropiación de la filosofía, la pertenencia, la adaptación, la satisfacción y el liderazgo compartidos por un grupo. Este conjunto de categorías puede ser reconocido mediante el uso de una matriz que incluye en su estructura subcategorías o conceptos y un conjunto de propiedades observables en el público interno. El presente artículo tiene por objetivo describir un modelo de estudio construido a partir de la *Grounded Theory* o Teoría Fundamentada que nos permita comprender el desarrollo cultural de las organizaciones. El estudio de caso se realizó en una compañía líder en Europa del sector de la distribución.

### Palabras clave

Comunicación; Cultura Organizacional; Clima Organizacional; Teoría Fundamentada

### Sumario

1. Introducción. 2. La cultura organizacional: fundamentos y bases teóricas. 3. Metodología. 4. Resultados. 4.1 Matriz de desarrollo cultural organizacional. 4.1 Filosofía. 4.2 Adaptación. 4.3 Pertenencia. 4.4 Liderazgo. 4.5 Satisfacción. 5. Conclusiones. 6. Agradecimientos. 7. Referencias bibliográficas.

### Abstract

*The organizational culture is set from the interplay of the processes of appropriation of philosophy, membership, adaptation, satisfaction and leadership shared by a group. This set of categories can be recognized by using a matrix that includes in its structure or sub-concepts and a set of observable properties in the workforce. This article aims to describe a study model built from the Grounded Theory that allows us to understand the cultural development of organizations. The case study was conducted in a European leader in the distribution sector.*

### Keywords

Communication; organizational culture; working atmosphere; grounded theory

### Summary

*1. Introduction. 2. Organizational culture: rationale and theoretical basis. 3. Methodology. 4. Results. 4.1 Matrix organizational cultural development. 4.1 Philosophy. 4.2 Adaptation. 4.3 Membership. 4.4 Leadership. 4.5 Satisfaction. 5. Conclusions. 6. Acknowledgements. 7. References.*

<sup>1</sup> Estudio realizado por Felicicom Lab (Laboratorio de Comunicación Organizacional, Persuasión y Felicidad). Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Facultad de Comunicación de la Universidad San Jorge (Zaragoza, España). <http://felicicomlab.usj.es/>

## 1. Introducción

El presente artículo tiene por objetivo describir un modelo de estudio que nos permita comprender el desarrollo cultural de las organizaciones partiendo del análisis de datos obtenidos de la realidad e identificando allí procesos sociales básicos que son de nuestro interés (Strauss, 1990). Su elaboración se enmarca en la *Grounded Theory* o Teoría Fundamentada, formulada por los sociólogos Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss de la Universidad de Columbia en 1976 y de creciente aplicación en el campo científico de la comunicación y el marketing (Soler Pujals y Fernández Gómez, 2010). A través de esta metodología de análisis unida al trabajo de campo realizada en una empresa líder del sector de la distribución en Europa; se empleó un conjunto de métodos sistemáticamente aplicados para generar una teoría inductiva sobre el desarrollo cultural de las organizaciones (Glaser, 1992).

Inicialmente realizaremos una contextualización teórica del concepto de cultura en la organización; luego la descripción detallada –por la relevancia que tiene a los fines de comprender los resultados- del diseño metodológico y el caso empleado; para finalizar con el modelo de estudio sobre el desarrollo cultural en las organizaciones.

## 2. La cultura organizacional: fundamentos y bases teóricas

El término cultura proviene del verbo latino *colere* que designaba la acción de labrar la tierra. Durante siglos se ha mantenido dicha acepción hasta que en el XVII comienza a usarse para referirse al 'cultivo del conocimiento'. No es hasta el siglo XX cuando se le otorga el significado coloquial que ahora se conoce.

En términos generales, podemos definir la cultura como el sistema de comportamiento transmitido socialmente, que sirve para relacionar las comunidades con el medio en el que se desenvuelven. Numerosas son las investigaciones que abarcan la cultura como objeto de estudio puesto que se ha demostrado que, históricamente, este constructo ha supuesto un elemento estructural de todas las sociedades, sin distinción de procedencia ni de tiempo. La cultura supone una vía de adaptación del hombre a sus circunstancias, pero también implica una serie de comportamientos que lo identifican y lo diferencian.

El estudio de la cultura, como estructura y sistema social, tiene sus raíces en las investigaciones de las ciencias antropológicas. Abravanel, Allaire y Firsirotu (1992) realizaron una distinción fundamental entre dos corrientes de

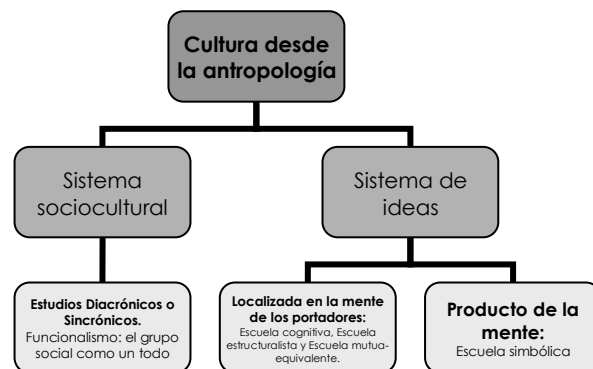
pensamiento que explicaremos de forma somera para contextualizar la investigación realizada: la que considera a la cultura como parte integrante del sistema de ideas y la que la ve como un sistema socio-cultural.

La escuela que entiende la cultura como un sistema socio-cultural, se divide en cuatro corrientes: funcionalista, funcionalista-estructuralista, ecológico-adaptacionista e histórico-difusionista. Por otro lado, la cultura vista como sistema de ideas, está representada por cuatro perspectivas: la cognoscitiva, la estructuralista, la de equivalencia mutua y la simbólica. La suma de todos estos estudios da como resultado una visión amplia y poliédrica de un concepto especialmente complicado de definir por cuanto abarca elementos difícilmente calificables. La cultura llega a ser un contexto dinámico cargado de símbolos, un conjunto de cogniciones funcionales o una estructura mental profunda y subconsciente.

González Romo desarrolla una lista de características que posee el concepto de cultura y que nos sirven para terminar de dar forma a la idea expuesta en líneas anteriores:

- “La cultura surge por los intereses de un grupo social de adaptarse a un medio ambiente para poder sobrevivir.
- La cultura está formada por conocimientos que surgen de ese proceso de adaptación.
- Dichos conocimientos son transmitidos de generación en generación y cultivados históricamente.
- La cultura se basa en las creencias, costumbres, actitudes y hábitos de un grupo social determinado.
- El grupo social en el que se manifiesta la cultura posee una particular forma de comunicación basada en un lenguaje específico y en unos símbolos que todo el grupo debe interpretar” (2002: 90-91).

Figura N° 1: Modelos teóricos del estudio de la cultura



Fuente: Sánchez, 2000: 324-325.

En otro orden de cosas, los sociólogos aplican entrevistas sistemáticas, cuestionarios y otros métodos cuantitativos de recolección de datos que permiten obtener tipologías claras de atributos culturales. Estas técnicas y herramientas pueden aplicarse eficazmente para analizar la cultura de diferentes instituciones. Las empresas nacen de la organización y el trabajo como notas indispensables que constituyen un todo único. Son entes sociales<sup>1</sup> en los que el hombre, además de aportar su fuerza de trabajo, se desarrolla y relaciona por lo que es fácilmente comprensible que en cada entorno se genere un sistema de ideas propio, una expresión particular del pensamiento empresarial y una forma peculiar de trabajar. En esta línea, los estudios se han desarrollado desde diferentes perspectivas y disciplinas<sup>2</sup> y en distintos momentos históricos comenzando a principios del siglo XVIII.

Si bien es difícil establecer una definición certera y universal de la cultura organizacional, sí es posible repasar varias de las ideas que más aceptación han tenido en entornos académicos y empresariales y que son un claro reflejo de la importancia que puede adquirir la cultura organizacional en la práctica. Rodríguez de San Miguel define a la cultura organizacional como “el conjunto de valores y creencias comúnmente aceptados, consciente o inconsciente, por los miembros de una organización” (2003: 53). Aunque es probable que la definición más influyente sea la de Edgar Schein, por ser el autor que mayor difusión le ha dado al concepto: “Llamaré cultura a un modelo de presunciones básicas-inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado, al ir aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa e integración interna-; que hayan ejercido la suficiente influencia como para ser consideradas válidas, y en consecuencia, ser enseñadas a los nuevos miembros, como el modo correcto de percibir, pensar y sentir esos problemas” (Schein, 1998: 25).

Por su parte, Gagliardi añade que “la cultura distingue a una organización de otra y orienta sus decisiones”, lo que quiere decir que le confiere su identidad (aquello que le hace ser lo que es) y define su propio estilo de hacer frente a los problemas derivados de su funcionamiento interno y de su adaptación externa (1984: 21).

Se puede visualizar que las definiciones anteriormente mencionadas tienen varios elementos comunes, tales como: creencias, valores, normas, que son compartidos por un grupo y que condicionan su comportamiento. Por lo tanto, la cultura organizacional debe ser entendida a los fines de esta

<sup>1</sup> O tal como las denominan Stefanova y Lucas, subculturas (2006).

<sup>2</sup> La sociología de la empresa, la psicología, la antropología o las recientes teorías del *Management*.

investigación como el conjunto de valores, creencias y supuestos básicos compartidos por un grupo, sobre los cuales se construye el decidir organizacional, que identifica a una organización y la diferencia de otra, haciendo que sus miembros se sientan parte de ella.

Antes de concluir el proceso de definición de la cultura organizacional, es necesario mencionar varias cuestiones fundamentales que encierra este concepto:

- La definición de la cultura da cuenta de un conjunto de elementos interactivos<sup>3</sup> fundamentales, generados y compartidos por los miembros de un grupo u organización.
- La cultura se genera por la interacción al tratar de alcanzar los objetivos grupales. Las experiencias generadas y luego compartidas, construyen la cultura organizacional.
- Al ser "compartida" la cultura, genera identidad y cohesión interna en la organización.

En definitiva, el concepto se centra en la manera en la que los grupos interpretan, construyen y negocian la realidad a través de la creación de una cultura organizacional. La cultura, por tanto, constituye el contexto para la interpretación de un sistema de significados dentro del cual tiene lugar la interacción social.

<sup>3</sup> Entiéndase como elementos interactivos a la interrelación entre las manifestaciones, valores, creencias y supuestos básicos.

### 3. Metodología

Para poder describir un modelo de estudio que nos permitiese comprender el proceso de implantación y estado del desarrollo cultural en las organizaciones a partir del análisis de datos de la realidad y la identificación de procesos sociales básicos (Glaser y Strauss, 1967), empleamos la *Grounded Theory* o Teoría Fundamentada. Este diseño metodológico fue formulado en 1976 por los sociólogos Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss de la Universidad de Columbia y en la actualidad, esta siendo de creciente aplicación en el campo científico de la comunicación y el marketing (Soler Pujals y Fernández Gómez, 2010).

La Teoría Anclada, como también se la conoce, según Strauss "es una metodología de investigación de naturaleza exploratoria con énfasis en la generación y desarrollo de teorías que especifican los fenómenos y las condiciones para manifestarse" (1987: 111). Por tanto estamos ante una metodología que busca la generación de teoría emergente, de carácter inductivo. No se trata de una metodología orientada a la descripción, sino a la conceptualización. Para Goulding (2001) estamos ante un método cualitativo similar a otros como la etnografía (estudio descriptivo e interpretativo



de la realidad del grupo) ya que las fuentes de información son las mismas: entrevistas, observación de campo y uso de documentos de todo tipo (diarios, cartas, autobiografías, periódicos y otros medios audiovisuales).

En la presente investigación atravesamos distintas fases. La primera de ellas, consistió en definir la muestra teórica, formada por un conjunto de individuos y situaciones claves para el proceso de análisis. La muestra no guarda representatividad probabilística, sino más bien relevancia en cuanto a la amplitud del fenómeno estudiado. El caso de estudio se localizó en España y corresponde a una empresa líder del sector de la distribución (supermercado y *Retail*) en Europa.

La segunda fase consistió en la recogida de datos. En este sentido, se procedió a confeccionar una base de datos con fuentes múltiples (encuestas, entrevistas, análisis documental, observación). Posteriormente se sucedieron distintas instancias de lectura, discusión y análisis de los mismos para el posterior descubrimiento y etiquetado de conceptos y sus interrelaciones. En el caso de las encuestas, se empleó un dispositivo auto gestionado sobre un muestreo no probabilístico del público interno, como ya mencionamos. El mismo fue distribuido en todos los centros de trabajo durante marzo/abril de 2010. Participaron 2.267 trabajadores, lo que supone una muestra del 40% del total de colaboradores del grupo empresarial en España. La muestra fue estratificada, compuesta por 73 personas de la gerencia media y alta gerencia, 188 especialistas, 1479 colaboradores y 527 no clasificados. Los centros corresponden a las ciudades españolas de Zaragoza, Burgos, Logroño, Bilbao, Vitoria, Madrid y Barcelona.

El anterior proceso nos permitió formular la idea base, las preguntas a responder y los primeros "memos", a modo de ideas teóricas anotadas que luego consultamos y revisamos durante el transcurso de toda la investigación. Con ello, la siguiente fase fue la de codificación y categorización de los conceptos y sus descriptores. El código es lo más próximo a un concepto teórico, entendiéndolo como la unidad básica de análisis, dado que la teoría se desarrolla a partir de la conceptualización de datos. Las categorías son superiores en nivel y más abstractas que los conceptos que representan. El agrupamiento de conceptos forma categorías. Este proceso, que resulta el más "denso" se basó tanto en los datos en bruto como en la experiencia, incluido el conocimiento de la literatura sobre la cuestión (Corbin y Strauss, 1990).

Posteriormente se procedió a la codificación axial, mediante la cual relacionamos los códigos (categorías y propiedades)

vía una combinación inductiva y deductiva, reabriendo la búsqueda para validarla o no. Los conceptos seleccionados fueron analizados y reorganizados, con el objetivo de extraer una idea central y sus subordinaciones. En esta fase fue necesario volver al campo, elegir más elementos de análisis o volver al grupo inicial para una nueva búsqueda de datos.

Seguidamente establecimos una codificación selectiva para reducir las categorías iniciales y buscar la variable de núcleo o categoría central. Esta categoría central nos ha permitido establecer el paradigma de la teoría (Goulding, 2001) sobre el objeto de estudio en cuestión, la cultura en las organizaciones.

En conclusión, obtuvimos un conjunto de conceptos con sus propiedades (cualidades y atributos que explican lo que está ocurriendo) relacionados e integrados según las analogías e intereses que comportan. Para este punto tuvimos en cuenta la triangulación que combina distintos métodos o fuentes de datos. A continuación desarrollamos los resultados obtenidos.

## **4. Resultados**

### **4.1 Matriz de desarrollo cultural organizacional**

El paradigma teórico al que hemos arribado tiene por categoría central la cultura corporativa y denominaremos: matriz de desarrollo cultural organizacional (MADECO). La misma es entendida como la interrelación de los procesos de apropiación de la filosofía organizacional, el sentido de pertenencia, la adaptación, la satisfacción y el liderazgo compartidos por un grupo. Sobre estas categorías se construye el decidir organizacional, que identifica a una organización y la diferencia de otra, haciendo que sus públicos internos se sientan parte constitutiva y constituyente de la misma.

En consecuencia, las categorías y sus correspondientes conceptos de la cultura corporativa que proponemos son:

1. Filosofía.
  - 1.1. Visión.
  - 1.2. Valores.
  - 1.3. Actividades.
2. Pertenencia.
  - 2.1. Lealtad.
  - 2.2. Actitudes.
  - 2.3. Compromiso.

3. Adaptación.
  - 3.1. Interés.
  - 3.2. Formación.
  - 3.3. Diálogo.
  - 3.4. Puesto de trabajo.
4. Satisfacción.
  - 4.1. Trato.
  - 4.2. Oportunidad.
5. Liderazgo.
  - 5.1. Reconocimiento.
  - 5.2. Conducción.

Figura N° 2: Matriz de desarrollo cultural organizacional. (MADECO)



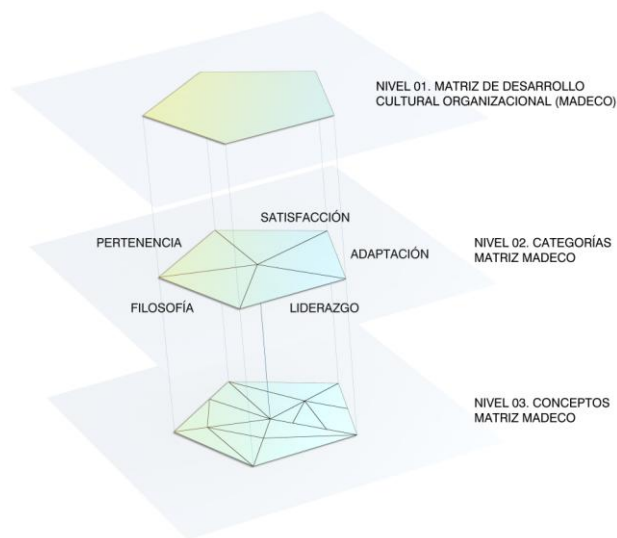
Fuente: elaboración propia.

Cada una de las categorías se construye a partir de conceptos y estos de propiedades o conjunto de atributos e indicadores susceptibles de ser observados y analizados en la realidad organizacional. La matriz MADECO ofrece la posibilidad de diagnosticar el nivel de implantación y desarrollo cultural de una organización a los fines de poder gestionar mediante acciones de comunicación interna su consolidación y crecimiento con vistas a contribuir al proyecto de la organización. Los conceptos no funcionan como compartimientos estancos, sino que por el contrario existe una total interrelación y vínculo constante. La modelización teórica de este conjunto de fenómenos justifica desde el punta de

vista analítico, y desde luego para su consecuente gestión de mejora constante.

A continuación desarrollamos cada una de las categorías que conforman la MADECO, sus correspondientes variables conceptuales y el conjunto de descriptores que a modo de indicadores permiten observar este fenómeno en la realidad organizacional.

Figura N° 3: Niveles de la Matriz de desarrollo cultural organizacional (MADECO)



Fuente: elaboración propia.

#### 4.1 Filosofía

La filosofía se conforma de un conjunto de rasgos y definiciones que constituyen la identidad corporativa. Significa una declaración controlada del ser y querer ser organizacional. Posee tres conceptos: la visión, los valores y las actividades.

La visión guarda relación con el posicionamiento que la organización asume frente: al contexto (mercados, escenarios, etc.); su dinámica (adaptación a los cambios); sus potencialidades; su capacidad innovadora; y posibilidades competitivas.

Algunos de los ítems para medir estos podrían ser: ¿cree que nuestra empresa se está adaptando bien a los cambios que

ocurren en el mercado?; ¿la considero como una de las mejores empresas del sector?; ¿es una empresa innovadora?; ¿es una empresa líder en el sector de la distribución?

Los valores es el conjunto de convicciones y normas éticas que rigen el comportamiento organizacional. Condicionan axiológicamente la vida de la organización en torno a: su explícita definición y práctica; la confianza que generan en los públicos; el compromiso y la responsabilidad organizacional; la presencia constante de los mismos; y la coherencia discursiva y empírica.

Algunos de los ítems para medir estos podrían ser: ¿es una empresa en la que se puede confiar?; ¿se preocupa por los problemas de la sociedad?; ¿contribuye en acciones de interés social?; ¿están presentes en el día a día?; ¿es una empresa ética en sus relaciones con el entorno?; ¿sus equipos están comprometidos (socialmente, medioambientalmente, en la organización de fiestas populares...) con su entorno?

Finalmente el tercer concepto que define la filosofía organizacional se refiere a las prácticas cotidianas de la organización. Las actividades condicionan los componentes cognitivos y emotivos que priman en una relación, determinando el desempeño actitudinal de cualquier persona. Esta categoría viene a reflejar aquel conjunto de acciones que dan razón de ser y se definen en la misión organizacional. Lo que decimos determina donde imaginamos llegar; lo que hacemos determina lo que somos. Sus propiedades son: el rol que asumimos para con nuestro entorno; las soluciones que aportamos en relación con la satisfacción de necesidades, la generación de valor y aporte de beneficios; las condiciones estructurales y de infraestructura; la calidad y utilidad de los procesos; la calidad y variedad en la oferta de bienes y servicios; el sistema de identidad visual y su correspondiente imagen percibida en los distintos públicos; los modos de hacer y relacionarse; la solidez financiera; la sostenibilidad de la actividad.

Algunos de los descriptores posibles serían: ¿es la empresa más barato de su zona de influencia?; ¿la imagen de la empresa y de los productos es irreprochable?; ¿hay un ambiente moderno y cálido?; ¿la compra se hace fácil y rápida?; ¿se ofrece un amplio surtido de marca propia?; ¿hay una buena atención al cliente?; ¿es una empresa centrada en el cliente?; ¿la calidad de los productos es excelente?; ¿cree que nuestros clientes están muy satisfechos con la oferta y la atención que encuentran en nuestro centro?; ¿qué nuestros clientes reciben un mejor servicio en que en la competencia?; ¿la solidez financiera es muy buena?

## 4.2 Adaptación

La adaptación es el primer estadio de implantación cultural, mediante el cual los públicos internos configuran su interés y expectativas respecto a su desempeño y relación con la organización. En esta etapa se adquieren las habilidades y destrezas propias del puesto, rol y funciones asumidas; y articula su lenguaje a la cadena de significaciones, presuposiciones, y competencias comunicativas que definen el discurso social de la propia organización. Posee cuatro conceptos: el interés, la formación, el diálogo y el puesto de trabajo.

El interés viene dado por la necesidad que todo público interno tiene de satisfacer sus necesidades, las cuales motivan su desempeño y relación con la organización. Las propiedades de esta variable vienen dadas en la medida en que la organización muestre interés por el bienestar de sus empleados.

La formación se refiere al conjunto de habilidades y competencias necesarias para cumplir con la función y responsabilidad atribuida. Algunos de los descriptores posibles serían: ¿tengo los conocimientos y la formación necesaria para hacer bien mi trabajo?; ¿considero que en mi trabajo las múltiples habilidades ayudan a ganar cada día la preferencia de nuestros clientes?; ¿la formación que he recibido me ha ayudado mucho a poder realizar mi trabajo cada día mejor?; ¿tengo conocimientos y formación suficientes para asumir mayores responsabilidades?

En lo que respecta al diálogo, nos referimos a la dirección, el sentido y los soportes que se emplean en los distintos flujos comunicacionales (formales e informales) a través de los cuales circulan los mensajes en la organización. Ya sea los que se suceden en la interrelación de los colaboradores de la propia organización, cómo los que provienen desde el contexto en el cual se desenvuelve.

Algunos de los descriptores posibles serían: ¿conozco lo que nuestros clientes opinan de nosotros y lo que debemos hacer para mejorar?; ¿me considero suficientemente informado/a sobre los resultados de la empresa?; ¿me considero suficientemente informado/a sobre los resultados de mi centro/sección/departamento?; ¿conozco los retos y los problemas más importantes que tenemos en mi área/sección/departamento de trabajo?; ¿me siento informado/a con los canales de comunicación interna?; ¿comprendo perfectamente los criterios utilizados para la evaluación de mi trabajo?.

Los espacios, su diagramación, la ambientación, la distribución, la infraestructura, los insumos y medios necesarios para la tarea condicionan el desarrollo organizacional y determinan la cultura. Sin embargo, al referimos al concepto de puesto de trabajo, también se corresponde con el rol y la función asignada, las rutinas, las tareas, las responsabilidades, su articulación en la estructura organizativa, el trato y la cordialidad, la retribución percibida, los incentivos y motivaciones, la movilidad, el cumplimiento de objetivos y la percepción de contribución y generación de valor.

Algunos de los descriptores posibles serían: ¿en mi área de trabajo, dedicamos el tiempo suficiente para hablar sobre cómo podemos mejorar la calidad de servicio para los clientes de nuestras tiendas?; ¿sé perfectamente qué es lo que la empresa espera de mí, mis responsabilidades están claramente definidas?; ¿dispongo de la información que necesito para poder hacer mi trabajo adecuadamente?; ¿dispongo de los medios técnicos adecuados para poder hacer mi trabajo con eficacia?; ¿en mi trabajo sé qué hacer para poder influir en el resultado de la prima de progreso?; ¿en mi centro de trabajo realizamos múltiples tareas?; ¿en mi centro de trabajo hacemos grupos de progreso para mejorar?; ¿la cantidad de trabajo que tengo me permite cumplir con mis responsabilidades adecuadamente?

### 4.3 Pertenencia

La pertenencia parte de la consolidación de la adaptación y de un incremento significativo en el nivel de fidelidad, implicación y compromiso para con la organización. El público interno personaliza en sus comportamientos, desempeño y discurso el proyecto institucional, la misión, visión y valores. La percepción de valor debe ser mutua (tanto para la persona como para la organización). En este sentido, el reconocimiento formal, si bien no debe ser condición *sine qua non*; es muy importante. Este estado de fidelización se puede reconocer en: la lealtad, las actitudes y el compromiso del público interno.

La lealtad supone un contrato moral y tácito que se pone de manifiesto en la relación con la organización y los beneficios (no sólo económicos o materiales) que de ella se obtiene y las perspectivas de continuidad. Algunos de los descriptores posibles serían: ¿recomiendo mi empresa como un buen lugar para trabajar?; ¿no busco oportunidades de trabajo en otras empresas?; ¿seguiré trabajando aquí al menos durante los dos próximos años?; ¿actualmente, si tuviera una oferta de trabajo de otra empresa, no la tendría en cuenta?

En el caso de las actitudes, el sentido de pertenencia se refuerza ante determinadas conductas colaborativas, proactivas, que no necesariamente estén ceñidas a la función o tareas específicas. El espíritu solidario, optimista, participativo, constructivo son indicadores del desarrollo de actitudes tendientes a consolidar la pertenencia a una organización.

Algunos de los descriptores posibles serían: ¿me siento comprometido/a con la resolución de los problemas de los clientes de nuestras tiendas?; ¿estoy dispuesto/a a realizar un sobre esfuerzo si mi empresa lo necesita?; ¿dispongo de autonomía para realizar mi trabajo?; ¿cuando en mi área/sección/departamento hay algún problema lo vivo como propio?; ¿En la empresa, aunque los resultados sean buenos siempre estamos preocupados por mejorarlos?

El compromiso resulta la más clara manifestación de pertenencia e implicación organización. Además del componente de responsabilidad, el compromiso viene motivado por una clara visualización de oportunidad para la realización y desarrollo personal, profesional. Es una dimensión asociada a un estado pleno de felicidad, ajeno a circunstancialidades y coyunturas. Es sin duda también, una apuesta de futuro que conlleva un conjunto de expectativas y necesidades que deben objetivarse para poder ser gestionadas. Algunos de los descriptores posibles serían: ¿me siento responsabilizado/a en mi puesto de trabajo?; ¿me siento parte del equipo humano del área en que trabajo?; ¿me siento responsable de los resultados que alcanzamos en mi área/sección/departamento de trabajo?; ¿en mi área/sección/departamento de trabajo, aunque los resultados sean buenos, siempre estamos preocupados por mejorarlos?; ¿me siento muy vinculado/a personalmente con las personas del área/sección/departamento en que trabajo?; ¿siento un gran orgullo de trabajar en mi área/sección/departamento?; ¿me siento comprometido/a con la empresa?; ¿verdaderamente me siento parte del equipo humano?; ¿siento un fuerte vínculo personal hacia la empresa?; ¿me siento muy orgulloso/a de trabajar aquí?; ¿cuando mi empresa tiene algún problema lo vivo como propio?

#### 4.4 Liderazgo

La categoría liderazgo posee dos conceptos, el reconocimiento y la conducción. Esta dimensión de la cultura organizacional se presenta estrechamente vinculada a las aptitudes y actitudes que asuman los cuadros directivos y de conducción. Es una dimensión dinámica, situacional y muy



compleja de estandarizar, en caso de grandes organizaciones con múltiples emplazamientos y localizaciones, bajo un patrón único. El desempeño personal, la coherencia y perfil de las estructuras de poder condicionan directamente el clima organizacional y en consecuencia el desarrollo cultural de las organizaciones.

La función que tiene el reconocimiento tiene que ver con la motivación para realizar las tareas, el reconocimiento por los logros, progreso, aciertos, al esfuerzo, el aporte, las iniciativas, la participación, el entusiasmo, la confianza. Igualmente, el papel que asume el líder en la gestión de mejoras, los procesos de control de calidad, la gestión por objetivos; también las acciones de evaluación de desempeño, planes de desarrollo y formación deben tener siempre presente el desarrollo de esta variable. Algunos de los descriptores posibles serían: ¿me siento muy motivado/a para hacer bien mi trabajo?; ¿mi jefe reconoce el trabajo bien hecho?; ¿confía en sus empleados?

El estudio de la conducción procura identificar el perfil de quienes asumen posiciones de gestión, liderazgo o manejo de grupos. Requiere de la legitimidad de las capacidades para el desempeño del puesto por parte de los conducidos, de los modos de relacionarse, formas y habilidades directivas desplegadas en la práctica, la gestión de objetivos, distribución de funciones, capacidad de trabajo en equipo, visión, delegación, planificación, empatía, etc. Algunos de los descriptores posibles serían: ¿está dirigida por personas muy capaces?; ¿considero adecuado el tiempo que me dedica mi jefe para hablar sobre cómo estoy realizando mi trabajo y cómo podemos mejorarlo?; ¿en mi área/sección/departamento de trabajo nos reunimos periódicamente para hablar de la marcha del trabajo, lo que tenemos que lograr y si lo conseguimos?; ¿encuentro a mi jefe cuando lo necesito?; ¿las informaciones que me da mi jefe me permiten comprender el porqué de lo que se me pide?; ¿mi jefe respeta mis responsabilidades y deja que yo mismo/a me organice mi trabajo?; ¿mi jefe delega en mí?; ¿mi jefe me consulta en lo que tiene que ver con mi trabajo?; ¿mi jefe dialoga conmigo sobre la valoración que hace de mi trabajo?; ¿en las reuniones individuales con mi jefe para hablar sobre cómo estoy realizando mi trabajo puedo expresar mis ideas?; ¿las reuniones individuales con mi jefe para hablar sobre cómo estoy realizando mi trabajo me resultan útiles?; ¿cada vez que hay cambios mi jefe me explica los motivos de los mismos?; ¿mi jefe reconoce el derecho al error?; ¿mi jefe promueve y facilita la realización de Grupos de Progreso?; ¿considero adecuado el tiempo que me dedica mi jefe para hablar sobre cómo estoy realizando

mi trabajo y cómo podemos mejorarlo?; ¿la retribución variable permite diferenciar de manera muy adecuada la calidad del trabajo de cada persona?

#### 4.5 Satisfacción

La categoría satisfacción se subdivide en trato y oportunidad. Se asocia con los niveles de expectativa y superación de objetivos y necesidades por un lado, y con la percepción de un entorno y ambiente de trabajo saludable y sostenible en el tiempo.

En lo que se refiere al trato, corresponde a la satisfacción cotidiana, vinculada a la conciliación con la vida personal, a la calidad y calidez de las relaciones humanas. Algunos de los descriptores posibles serían: ¿tiene una reputación excelente en la sociedad?; ¿trata bien a sus empleados?; ¿me siento satisfecho/a con mi trabajo?; ¿considera que en mi área/sección/departamento trabajamos ahora más eficazmente que en el pasado?; ¿creo que la retribución es adecuada en relación con otras empresas del sector?; ¿mi trabajo me permite compaginar razonablemente mi vida personal y profesional, teniendo en cuenta el sector?; ¿es una buena empresa para mí?; ¿considero que trabajamos ahora más eficazmente que en el pasado?

Finalmente, la última categoría correspondiente a la satisfacción se refiere a la oportunidad. La misma se sustenta en la coherencia que pueda llegar a existir entre la visión del proyecto personal y el proyecto institucional, y en la confianza que la organización deposita en sus públicos y éstos en la organización. Algunos de los descriptores posibles serían: ¿una política responsable de RR.HH. me proporciona oportunidades para mi desarrollo profesional?; ¿ofrece oportunidades para la promoción interna?

#### 5. Conclusiones

El estudio en profundidad mediante el empleo de la teoría fundamentada nos ha permitido diseñar un modelo teórico de análisis y comprensión de la implantación y el desarrollo de la cultura en las organizaciones, por la cual se configura a partir de la interrelación de los procesos de apropiación de la filosofía organizacional, el sentido de pertenencia, la adaptación, la satisfacción y el liderazgo compartidos por un grupo, sobre los cuales se construye el decidir organizacional, que identifica a una organización y la diferencia de otra, haciendo que sus públicos internos se sientan parte constitutiva y constituyente de ella. La matriz MADECO incluye

un conjunto de categorías compuestas de conceptos y propiedades o conjunto de atributos e indicadores susceptibles de ser observados y analizados en la realidad organizacional.

Con este aporte, la complejidad que significa el estudio de la cultura encuentra un diseño complejo pero factible de ser empleado en la gestión y mejora organizacional permitiendo individualizar cada uno de los factores psicosociales intervinientes y las relaciones entre los mismos.

## 6. Agradecimientos

Manifestamos nuestro agradecimiento a Supermercados Simply (Grupo Auchan) por ofrecer a través de su Cátedra Simply Sano en la Universidad San Jorge, toda su colaboración, no sólo económica, para el desarrollo de esta investigación.

## 7. Referencias bibliográficas

[1] ABRAVANEL, H. ; ALLAIRE, Y. ; FIRSIROTU, M. ; HOBBS, B. ; POUPART, R. & SIMARD, J.J. (1992). *Cultura Organizacional, Aspectos teóricos, prácticos y metodológicos*. Bogotá: Legis.

[2] ANDRADE RODRÍGUEZ, H. (2003). *La cultura Organizacional, administración de recursos simbólicos y comunicación*. En *La comunicación en las organizaciones*. México: Trillas

[3] CORBIN, J. y STRAUSS, A. L. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London, Edit. Sage Publications.

[4] GAGLIARDI, P. (1984). "Creation and change of organizational cultura : A Conceptual Framework". Ponencia presentada en la *First Internacional Conference on Organizational Symbolism and Corporate Culture*, Lund, Suecia.

[5] GLASER, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA, Edit. The Sociology Press.

[6] GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Chicago, Edit. Aldine Pub.

[7] GONZÁLEZ ROMO, Z. F. (2002). *Los ritos y rituales en la cultura corporativa de Wal Mart Supercenter*. Tesis de Doctorado. Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciènces de la Comunicació, Departament de Comunicació Audiovisual i de Publicitat, España.

- [8] GOULDING, C. (1999). *Consumer research, interpretive paradigms and methodological ambiguities*. "European Journal of Marketing", 33(9/10), pp. 859-873.
- [9] ---- (2001). *Grounded theory: A magical formula or a potential nightmare*. "The Marketing Review", 2(1), pp. 21-34.
- [10] ---- (2005). *Grounded theory, ethnography and phenomenology*. "European Journal of Marketing", 39(3/4), pp. 294-308.
- [11] SÁNCHEZ QUIRÓS, I. (2010). "El estudio en el campo organizativo. Orígenes antropológicos y congruencia entre el concepto, los niveles de estudio y la metodología de investigación". *Cuadernos de Estudios Empresariales* 10, 321-341.
- [12] SCHEIN, E.H. (1998). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Madrid: Plaza y Janes.
- [13] SOLER PUJALS, P. y FERNÁNDEZ GÓMEZ, B. (2010). *La Grounded Theory y la investigación cualitativa en comunicación y marketing*. *Revista Icono14 [en línea]* 1 de Julio de 2010, Año 8, Vol. 2. pp. 203-213. Recuperado (01 de febrero 2010), de
- [14] STEFANOVA, E. & LUCAS, A. (2006). *El concepto de cultura en las organizaciones: centralidad actual y evolución histórica*. En Brunet, I. & Alarcón, A. (comps.). *Sociología de la empresa y de las organizaciones*. (pp. 291-304). Zaragoza: Egido Editorial.

**Alejandro ÁLVAREZ-NOBELL**

Profesor investigador  
Universidad San Jorge (USJ) – España  
[aalvarez@usj.es](mailto:aalvarez@usj.es)

**María ROMERO-CALMACHE**

Profesor investigador  
Universidad San Jorge (USJ) – España  
[mromero@usj.es](mailto:mromero@usj.es)

**Manuel SÁNCHEZ-SANVICENTE**

Profesor investigador  
Universidad San Jorge (USJ) – España  
[nsanchez@usj.es](mailto:nsanchez@usj.es)

**Paz ARAGÜÉS-DUFOL**

Profesor investigador  
Universidad San Jorge (USJ) – España  
[dufoles@gmail.com](mailto:dufoles@gmail.com)



# Alejandro ÁLVAREZ-NOBELL

*Organizational culture development. A study model based on the grounded theory method*

Desarrollo cultural en las organizaciones. Un modelo de estudio basado en la Grounded Theory

**María ROMERO-CALMACHE**  
**Manuel SÁNCHEZ-SANVICENTE**  
**Paz ARAGÜÉS-DUFOL\*<sup>1</sup>**

## Resumen

La cultura organizacional se configura a partir de la interrelación de los procesos de apropiación de la filosofía, la pertenencia, la adaptación, la satisfacción y el liderazgo compartidos por un grupo. Este conjunto de categorías puede ser reconocido mediante el uso de una matriz que incluye en su estructura subcategorías o conceptos y un conjunto de propiedades observables en el público interno. El presente artículo tiene por objetivo describir un modelo de estudio construido a partir de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada que nos permita comprender el desarrollo cultural de las organizaciones. El estudio de caso se realizó en una compañía líder en Europa del sector de la distribución.

## Palabras clave

Comunicación; Cultura Organizacional; Clima Organizacional; Teoría Fundamentada.

## Sumario

1. Introducción. 2. La cultura organizacional: fundamentos y bases teóricas 3. Metodología. 4. Resultados. 4.1. Matriz de desarrollo de la cultura organizacional. 4.2. Filosofía. 4.3. Pertenencia. 4.4. Adaptación. 4.5. Satisfacción. 4.6. Liderazgo. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas. 7. Anexos.

## Abstract

*Organizational culture is configured by the interplay of the processes of philosophy assimilation, sense-of-belonging formation, adaptation, satisfaction and leadership that are shared by a group. This set of categories can be identified through a matrix of subcategories or concepts and a set of properties that are observable by the internal public. This article proposes a model to study organizational culture development based on the grounded theory method. The case study was conducted in a leading European distribution company operating in Spain.*

## Keywords

Communication; organizational culture; organizational climate; grounded theory.

## Summary

1. Introduction. 2. Organizational culture: Foundations and theoretical basis 3. Methods. 4. Results. 4.1. Organizational culture development matrix 4.2. Philosophy. 4.3. Sense of belonging. 4.4. Adaptation. 4.5. Satisfaction. 4.6. Leadership. 5. Conclusion. 6. References. 7. Appendix.

<sup>1</sup> Study conducted by *Felicicom Lab* (Laboratorio de Comunicación Organizacional, Persuasión y Felicidad –Laboratory of Organizational Communication, Persuasion and Happiness). Bachelor's Degree in Advertising and Public Relations of the School of Communication of the San Jorge University (Zaragoza, Spain). <http://felicicomlab.usi.es/>

**Cómo citar:** Álvarez-Nobell, Alejandro; Romero-Calmache, María; Sánchez-Sanvicente, Manuel y Aragüés-Dufol, Paz (2012). Organizational culture development. A study model based on the grounded theory method. *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 3, nº. 2, 111-127. Retrieved on \_\_\_\_th of \_\_\_\_ of \_\_\_\_ (link)

<sup>1</sup> Notas aclaratorias del texto. Se sitúan en este margen al lado del párrafo que la origina.

## 1. Introduction

This article proposes a study model to understand organizational culture development based on the analysis of the organization's reality and the identification of its basic social process (Strauss, 1990). The model's design is based on the Grounded Theory method, which was formulated in 1976 by the sociologists Barney G. Glaser and Anselm L. Strauss from Columbia University. Through the systematic application of this method, which has recently increased in the field of communication and marketing (Soler Pujals and Fernández Gómez, 2010), and the case study of a leading European distribution company operating in Spain, we generated an inductive theory on organizational culture development (Glaser, 1992).

This article firstly offers a theoretical contextualization of the concept of organizational culture; then a detailed description of the model's methodological design and the case study, which is relevant to understand the results; and finally an explanation of the study model for organizational culture development.

## 2. Organizational culture: Foundations and theoretical basis

The term culture comes from the Latin verb *colère* that means 'cultivation of the soil'. This meaning was used until the 17th century when the term began to be used to refer to the 'cultivation of knowledge'. It was not until the 20th century when the term culture acquired its current colloquial meaning.

In general terms, culture can be defined as a socially transmitted behaviors system that serves to link communities with their environments. There are many scholars who have examined culture as an object of study and shown that this construct has, historically, been a structural element of all societies, regardless of origins or time. Culture is the way humankind adapts itself to the circumstances of the environment, but also involves a series of behaviors that identify and differentiate it.

The study of culture, as a structure and social system, has its roots in anthropological research. To contextualize this research it is important to note that, as Abravanel, Allaire and Firsirotu (1992) have pointed out, there are two distinct systems of thought about culture: the ideation system and the socio-cultural system.

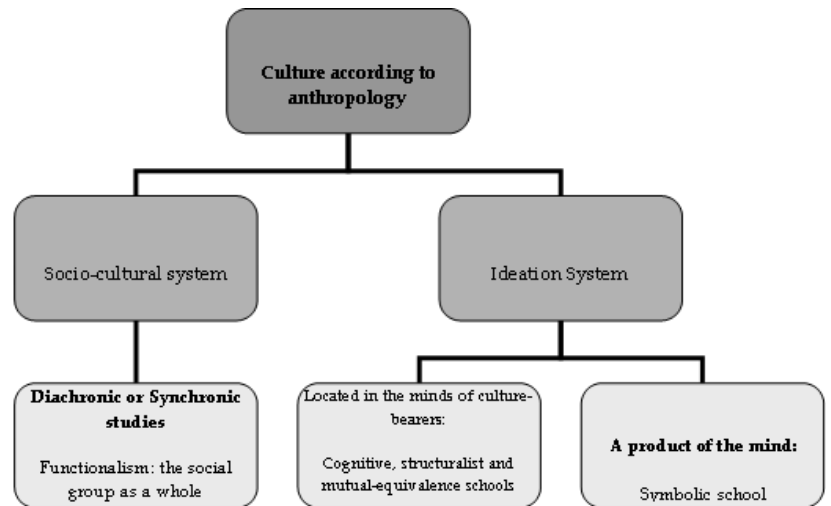
The school of thought that understands culture as a sociocultural system is subdivided into four currents:

functionalist, functionalist-structuralist, ecological-adaptationist and historical-diffusionist. On the other hand, the view of culture as an ideation system is represented by four perspectives: cognitivist, structuralist, symbolic and mutual-equivalence. The sum of all these perspectives results in a broad and multifaceted view of a particularly difficult concept to define since it covers elements that are very difficult to evaluate. Culture is dynamic context loaded with symbols, a set of functional cognitions and a deep and subconscious mental structure.

González-Romo has developed a list of the properties possessed by the concept of culture that help us to shape the previously exposed idea:

- "Culture emerges from the interests of a social group to adapt to an environment in order to survive.
- Culture is formed by the knowledge arising from this adaptation process.
- Such knowledge is transmitted from generation to generation and is historically cultivated.
- Culture is based on the beliefs, customs, attitudes and habits of a particular social group.
- The social group in which culture is manifested has a particular form of communication based on a specific language and symbols that the whole group must interpret" (2002: 90-91 – free translation).

Figure 1: Theoretical models for the study of culture



Source: Sanchez, 2000: 324-325.

Moving on to other issues, sociologists apply systematic interviews, questionnaires, and other quantitative methods of data collection that allow establishing clear typologies of cultural attributes. These techniques and tools can be effectively implemented to analyze the culture of different institutions. Companies are the result of the organization and work, which are indispensable elements that constitute a single whole. They are social entities<sup>2</sup> in which men and women, apart from providing their workforce, grow professionally and interact with others, thus it is easy to understand that each organizational environment generates its own system of ideas, a particular expression of business thinking and a peculiar way of working. In this line of thought many studies have been carried out from different perspectives and disciplines<sup>3</sup> and at various moments in history since the early 18th century.

Although it is difficult to establish a universal and accurate definition of organizational culture, it is possible to review some of the most widely accepted ideas in the academic and business worlds, which clearly reflect the importance that organizational culture can acquire in the practice. Rodríguez-de-San-Miguel defines organizational culture as “the set of values and beliefs that are commonly accepted, consciously or unconsciously, by the members of an organization” (2003: 53). Perhaps, the most influential definition of culture is the one given by Edgar Schein, since he has given the widest dissemination to the concept: “I will define culture as a pattern of basic assumptions invented, discovered, or developed by a given group as it learns to cope with its problems of external adaptation and internal integration” that have worked well

<sup>2</sup> Or subcultures as Stefanova and Lucas (2006) call them.

<sup>3</sup> For example: corporate sociology, psychology, anthropology, or the recent management theories.



enough as to be considered valid and therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think and feel in relation to those problems" (Schein, 1998: 25).

For its part, Gagliardi adds that "culture distinguishes one organization from another and guides its decisions", which means that it shapes its identity (what makes it to be what it is) and defines its own style to cope with the problems arising from its internal operation and its external adaptation (1984: 21).

It can be noticed that the previous definitions have several common elements, such as: the beliefs, values and norms that are shared by a group and determine its behavior. Therefore, for the purposes of this research, organizational culture must be understood as the set of values, beliefs, and basic assumptions that are shared by a group, are the basis for organizational policies, identify an organization, and differentiate it from others, which makes its members feel part of it.

Before concluding the definition of organizational culture it is necessary to mention several key issues that are involved in this concept:

- The definition of culture involves a set of interactive<sup>4</sup> and fundamental elements, generated and shared by members of a group or organization.
- Culture is generated by the interaction that occurs when trying to achieve group goals. The experiences that are generated and then shared are what build the organizational culture.
- When "shared", culture generates internal identity and cohesion in the organization.

In short, the concept focuses on the way in which groups interpret, build and negotiate the reality through the creation of an organizational culture. Culture, therefore, constitutes the context for the interpretation of a system of meanings within which social interaction takes place.

### 3. Methods

In order to describe a study model to understand the establishment and development of organizational culture through the analysis of reality and the identification of basic social processes (Glaser and Strauss, 1967), we used the Grounded theory method, formulated in 1976 by the sociologists Barney Glaser and Anselm Strauss from Columbia University. Currently, this theory is increasingly employed in the fields of communication and marketing (Soler-Pujals and Fernández-Gómez, 2010).

---

<sup>4</sup> Interactive elements must be understood as the interaction between the manifestations, values, beliefs and basic assumptions.

According to Strauss, the anchored theory, as it is also known, "is an exploratory research method focused on the generation and development of theories that explain phenomena and the conditions needed for them to occur" (1987: 111). Therefore, this method seeks the systematic generation of inductive theory. This method is not oriented towards description, but towards conceptualization. For Goulding (2001), this qualitative method is similar to ethnography (descriptive and interpretative study of a group's reality) since their sources of information are the same: interviews, field observation and use of all kinds of documents (diaries, letters, autobiographies, newspapers and other audiovisual texts).

This research was undertaken in different phases. The first one focused on defining the theoretical sample, which consisted of a group of key individuals and situations. The sample is not statistically representative but is relevant in terms of magnitude for the phenomenon under study. The case study was a leading European distribution company (from the supermarket and retail sector) operating in Spain.

The second phase consisted of the collection of data. A database was created with multiple sources (surveys, interviews, documentary analysis, and observation). The data were later analyzed in order to identify concepts and their interrelationships. In the case of surveys, a self-administered questionnaire was given to a non-probabilistic sample of the internal public. The questionnaire was distributed in all the Spanish working centers of the distribution company from March to April, 2010. The questionnaire was answered by 2,267 workers, which represent 40% of all the staff of the business group in Spain. The sample was stratified, composed of 73 workers from middle and senior management positions, 188 specialists, 1479 collaborators, and 527 non-classified workers. The working centers were located in the Spanish cities of Zaragoza, Burgos, Logroño, Bilbao, Vitoria, Madrid and Barcelona.

The previous phase allowed us to formulate the main ideas, the questions to be asked, and the first field notes that were later consulted and reviewed. The following phase was the coding and categorization of concepts and their characteristics. The code is the closest thing to a theoretical concept, which is understood as the basic unit of analysis, given that the theory is developed from the conceptualization of data. Categories are higher in level and more abstract than the concepts they represent. The grouping of concepts forms categories. This process is more "dense" and was based on the raw data and the researchers' experience, including the knowledge obtained from the review of the literature on the

subject (Corbin and Strauss, 1990).

This was followed by the axial coding to relate codes (categories and concepts) to each other, via a combination of inductive and deductive thinking, which determined its validation. The selected concepts were analyzed and reorganized to extract a central idea and its descriptor questions. At this stage, it was necessary to return to the field and the initial group to choose more elements of analysis and obtain more data.

Afterwards, we conducted a selective encoding to reduce the initial categories and identify the core variable or central category. This central category allowed us to establish the paradigm of the theory (Goulding, 2001) to explain our object of study: organizational culture.

In conclusion, we obtained a set of concepts with their properties (qualities and attributes that explain what is going on), which were related and integrated according to their similarities and shared interests. This stage of analysis took into consideration a triangulation that combined different methods and data sources. These are the results.

## **4. Results**

### **4.1. Organizational culture development matrix**

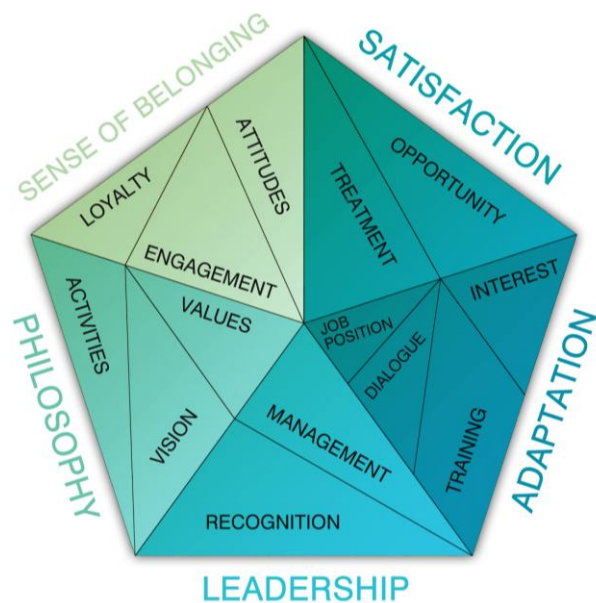
The central category of our theoretical paradigm is the organizational culture and we will call it organizational culture development matrix, which is understood as the interplay of the processes of organizational philosophy assimilation, sense-of-belonging formation, adaptation, satisfaction and leadership that are shared by a group. These categories are the basis for the corporate policies that identify an organization and differentiate it from others, making their internal audiences feel a constitutive and constituent part of it.

Consequently, the proposed categories, and their corresponding concepts, for the study of organizational culture are:

1. Philosophy.
  - 1.1. Vision.
  - 1.2. Values.
  - 1.3. Activities.
2. Sense of belonging.
  - 2.1. Loyalty.
  - 2.2. Attitudes.

- 2.3. Engagement.
- 3. Adaptation.
  - 3.1. Interest.
  - 3.2. Training.
  - 3.3. Dialogue.
  - 3.4. Job position.
- 4. Satisfaction.
  - 4.1. Treatment.
  - 4.2. Opportunity.
- 5. Leadership.
  - 5.1. Recognition.
  - 5.2. Management.

Figure 2: Organizational culture development matrix



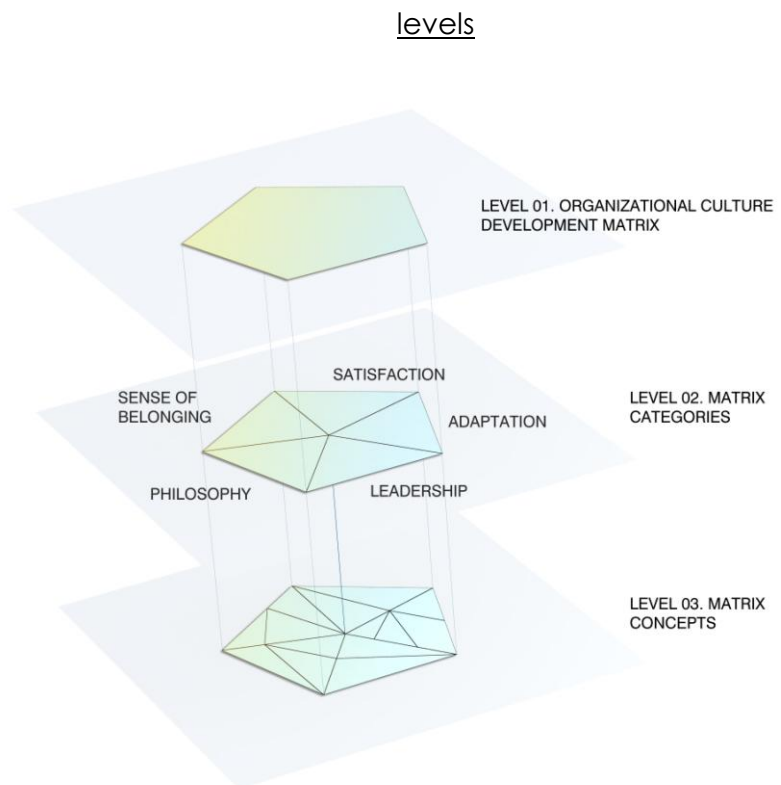
Source: Authors' own creation.

Each of the categories is composed of concepts, which are subsequently composed of properties or sets of attributes and indicators that can be observed and analyzed in the organizational reality. The organizational culture development matrix offers the possibility of evaluating the establishment and development of organizational culture in order to manage its

consolidation and growth (through internal communication tools) and contribute to the organization's mission. The concepts are not watertight compartments, but on the contrary, they are completely interrelated and in constant connection. The construction of a theoretical model for this phenomenon is justified from the analytical and diagnostic point of view, and of course by its usefulness to manage a continuous improvement in these aspects.

The following sections develop each of the categories that make up the organizational culture development matrix, their corresponding conceptual variables, and the set of descriptors that, as a way of indicators, allow the observation of this phenomenon in the organizational reality.

Figure 3: Organizational culture development matrix



Source: Authors' own creation.

## 4.2. Philosophy

This category is formed by a set of properties and definitions that constitute the corporate identity. Philosophy refers to the controlled statement about the state and objectives of the organization. It has three concepts: vision, values and activities.

Vision is related to the organization's position towards: the context (markets, scenarios, etc.); its dynamics (adaptation to

changes); its potential; its innovative capacity; and its competitive possibilities.

Some of the questions to evaluate this concept could be: Do you think that our company is adapting well to the changes occurring in the market? Do you consider the company to be one of the best companies in the sector? It is an innovative company? It is a leading company in the distribution sector?

Values are the set of convictions and ethical standards that govern the organizational behavior. They axiologically determine the life of the organization and subsequently: its explicit definition and practice; the confidence it generates among its publics; the organizational engagement and responsibility and their constant presence; and the discursive and empirical consistency.

Some of the questions to evaluate this concept could be: Can we trust this company? Is this company concerned with society's problems? Does it contribute in actions of social interest? Is it present in the day to day activities? Is this company ethical in its relationship with the environment? Are its teams (socially or environmentally) committed with their community (e.g. through the participation in the organization of festivals)?

The third concept that defines the organizational philosophy refers to the organization's everyday practices. The activities condition the cognitive and emotional components that prevail in a relation, by determining the attitudinal performance of any person. This category reflects the set of actions that define and justify the existence of the organization in its mission. What we say determines where we imagine we can arrive; what we say determines what we are. Its properties are: the role played in relation to the environment; the solutions provided to satisfy needs, generate value and provide benefits; the structural and infrastructural conditions; the quality and utility of the processes; the quality and variety of the supply of goods and services; the visual identity system and its corresponding image perceived by the different publics; the different forms of production; the various ways to connect with its publics; the financial strength; the sustainability of the activity.

Some of the possible questions to evaluate this concept are: is the company the cheapest in its area of influence? Are the company's image and products irreproachable? Is its climate warm and modern? Is the purchase made quickly and easily? Does it offer a wide range of own-brand products? Does it offer a good customer service? Is it a customer-focused company? Is the quality of its products excellent? Do you think customers are very satisfied with the offer and attention found

in our shopping center? Do you think the customer service here is better than in the competition? Is the financial strength very good?

### 4.3. Adaptation

Adaptation is the first stage of cultural establishment, whereby the internal publics configure their interest and expectations in relation to their performance and the organization. At this stage the abilities and skills needed to perform their role and functions are developed; and language is articulated to the chain of meanings, assumptions, and communication skills that define the organization's social discourse. It has four concepts: interest, training, dialogue, and job position.

Interest is produced by the desire of any internal public to satisfy its needs, which motivate its performance and relation with the organization. The properties of this variable depend on the degree of interest shown by the organization towards the wellbeing of its employees.

Training refers to the set of skills and competencies required to fulfill the assigned role and responsibilities. Some of the possible questions to evaluate this concept are: Do I have the knowledge and the training needed to do my job properly? Do multiple skills help my organization to win the preference of our customers every day? Has the training helped me to perform better my job every day? Do I have enough knowledge and training to take on greater responsibilities?

Dialogue refers to the direction, the meanings and the platforms used in the different (formal and informal) communication flows through which the messages circulate in the organization: either those flows that occur between the organization's collaborators, or those coming from the environment in which the organization operates.

Some of the possible questions to evaluate this concept are: Do I know what our customers say about us and what we should do to become better? Do I consider myself sufficiently informed about the results of the company? Do I consider myself sufficiently informed about the results of my area/department? Do I know which are the most important challenges and problems in my area/department? Do the internal communications channels make me feel informed? Do I understand perfectly the criteria used to assess my work?

The organization's spaces, layout, decoration, distribution, infrastructure, resources and the tools necessary to complete tasks condition the organizational culture development. However, when talking about the concept of job position it also refers to the assigned roles, functions, routines, tasks, responsibilities; their articulation in the organizational structure;

the treatment and cordiality; the perceived retribution, incentives and motivations; mobility; achievement of goals; and the perception of contribution and value generation.

Some of the possible questions to evaluate this concept are: Does my department dedicate enough time to talk about the ways we can improve the quality of customer service in our stores? Am I well aware of what the company expects from me? Are my responsibilities clearly defined? Do I have the information I need to be able to do my job properly? Do I have the appropriate technical resources to be able to do my job efficiently? Do I know what I have to do in my work to be able to influence the productivity bonus? Does my department carry out multiple tasks? Does my department organize improvement groups? Does the work required from me allow me to fulfill all my duties properly?

#### **4.4. Sense of belonging**

The sense of belonging is based on the consolidation of adaptation and a significant increase in the level of loyalty, involvement and engagement in relation to the organization. The internal public customizes the institutional project, the mission, vision and values through its behaviors, performances and discourses. The perception of value must be mutual (both for the individual and the organization). In this sense, formal recognition is very important, although it should not be a *sine qua non* condition. This state of loyalty can be recognized in the attitudes and engagement of the internal public.

Loyalty implies a tacit and moral contract that is manifested in the relationship with the organization and the benefits (not only economic or material) and continuity prospects that it provides. Some of the possible questions to evaluate this concept are: Do I recommend my company as a good place to work? Do I do seek job opportunities in other companies? Will I continue to work here for at least the next two years? Would I take into consideration a job offer from another company at this moment?

In the case of attitudes, the sense of belonging is reinforced by certain collaborative and proactive behaviors that are not necessarily constricted to specific functions or tasks. Solidary, optimistic, participatory and constructive spirits are indicators of the development of attitudes aimed at consolidating the workers' sense of belonging in an organization.

Some of the possible questions to evaluate this concept are: Do I feel committed to solve customers' problems in our stores? I am prepared to make an extra effort if my company requires so? Do I have autonomy to carry out my work? Do I experience the problems in my area/department as my own?



Does the company try to improve the results even if they are always good?

Engagement is the clearest manifestation of the sense of belonging and involvement in an organization. In addition to responsibility, engagement is driven by a clear visualization of opportunity for personal and professional fulfillment and development. This dimension is associated with a state of full happiness, which is not related to circumstantialities and situations. Undoubtedly, it is also a bet for the future that involves a set of expectations and needs that should be analyzed objectively so that they can be fulfilled. Some of the possible questions to evaluate this concept are: Do I feel responsible for my job? Do I feel part of the team of the area I work for? Do I feel responsible for the results achieved in my area/department? Is my area/department always concerned about improving the results even if they are good? Do I feel closely connected to people working in my area/department? Do I feel a very proud about working in my area/department? Do I feel committed with the company? Do I truly feel part of the team? Do I feel a strong personal bond to the company? Do I feel very proud to work here? Do I experience my company's problems as my own?

#### **4.5. Leadership**

This category has two concepts: recognition and management. This dimension of organizational culture is closely linked to the skills and attitudes held by the directors and managers. This dimension is dynamic, situational and very complex to standardize in the case of large organizations with multiple locations under a single model. The organizational climate and consequently the organizational culture development are directly conditioned by the staff's performance and the consistency and profile of the power structures.

The role of recognition has to do with the motivation to perform tasks, the recognition of achievements, progress, success, efforts, contributions, initiatives, participations, enthusiasm and confidence. Similarly, this variable must always be taken into consideration by leaders in the management of improvements, in quality control processes, in objectives management, in performance evaluations, and in training and development programs. Some of the possible questions to evaluate this concept are: Do I feel highly motivated to do my job well? Does my boss recognize a job well done? Does my boss trust its employees?

The study of management seeks to identify the profile of those who occupy positions of management, leadership or supervision. It requires the legitimacy of the competencies

needed by the staff to perform their functions, of the forms of interaction, management types and skills put into practice, the management of objectives, the distribution of functions, the ability to do teamwork, vision, delegation, planning, empathy, etc.

Some of the possible descriptor questions to evaluate this concept are: Is the company directed by very capable people? Does my boss spend enough time talking to me about my performance and how we can improve it? Does the staff in my area/department meet periodically to discuss the performance, the goals and the results? Do I find my boss when I need him/her? Does my boss explain why am I asked to do something? Does my boss respect my responsibilities and let me organize my work myself? Does my boss delegate responsibilities to me? Does my boss ask for my advice on things related to my work? Does my boss talk to me about his/her assessment of my work? Can I express my ideas in the one-to-one meetings with my boss about my performance? Are the one-to-one meetings with my boss about performance actually useful? Does my boss explain to me the reasons behind every change in the company? Does my boss recognize the right to error? Does my boss promote and facilitate the formation of improvement groups? Does the salary clearly reflect the quality of the work of each person?

#### **4.6. Satisfaction**

This category is subdivided into treatment and opportunity. It is associated, on the one hand, with the levels of expectation and fulfillment of objectives and needs and, on the other hand, with the perception of a healthy and sustainable work environment and climate.

Treatment is related to the everyday satisfaction, which is linked to the conciliation with personal life, and the quality and warmth of human relations. Some of the possible questions to evaluate this concept are: Does the company have an excellent reputation in society? Does the boss treat well his/her employees? Am I satisfied with my job? Does the company acknowledge that my area/department is working more effectively than in the past? Does my company give me an adequate salary in comparison to other companies in the sector? Does my job allow me to combine my personal and professional life reasonably, taking into account the sector I am working on? Is this company good for me? Do we work more effectively now than in the past?

Finally, opportunity is based on the coherence that can exist between the vision of the personal and the institutional projects, and on the trust that the organization puts in its publics and vice versa. Some of the possible questions to

evaluate this concept are: Does a responsible HR policy provide opportunities for my professional development? Does it offer opportunities for internal promotion?

## 5. Conclusions

This in-depth study based on the grounded theory method has allowed us to design a theoretical model for the analysis and understanding of the establishment and development of organizational culture, which is configured by the interplay of the processes of organizational philosophy assimilation, sense-of-belonging formation, adaptation, satisfaction and leadership that are shared by a group and are the basis for the corporate policies that identify and differentiate an organization and subsequently make the internal publics feel a constitutive and constituent part of it.

The organizational culture development matrix includes a set of categories composed of concepts and properties, or a set of attributes and indicators that can be observed and analyzed in the organizational reality.

This contribution to the complexity of the study of culture is a complex model that is nonetheless practical to be used in the organizational management and improvement, as it allows the individualization of all its psychosocial factors and their relations.

Our gratitude goes to *Simply Supermarkets (Auchan Group)* which, through its course *Simply Sano (Simple Healthy)* at the San Jorge University, offered all its support, not only economic, for the development of this research.

<sup>1</sup> Agradecimientos finales.

## 6. Bibliographic references

ABRAVANEL, H.; ALLAIRE, Y.; FIRSIROTU, M.; HOBBS, B.; POUPART, R. & SIMARD, J.J. (1992). *Cultura Organizacional, Aspectos teóricos, prácticos y metodológicos*. Bogotá: Legis.

ANDRADE RODRÍGUEZ, H. (2003). *La cultura Organizacional, administración de recursos simbólicos y comunicación*. En *La comunicación en las organizaciones*. Mexico: Trillas

CORBIN, J. & STRAUSS, A. L. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.

GAGLIARDI, P. (1984). "Creation and change of organizational culture: A Conceptual Framework". Paper presented at the *First International Conference on Organizational Symbolism and Corporate Culture*, Lund, Sweden.

GLASER, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.

GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub.

GONZÁLEZ ROMO, Z. F. (2002). *Los ritos y rituales en la cultura corporativa de Wal Mart Supercenter*. Doctoral thesis. Autonomous University of Barcelona, School of Communication Sciences, Department of Audiovisual Communication and Advertising, Spain.

GOULDING, C. (1999). *Consumer research, interpretive paradigms and methodological ambiguities*. "European Journal of Marketing", 33 (9/10), pp. 859-873.

GOULDING, C. (2001). *Grounded theory: A magical formula or a potential nightmare*. "The Marketing Review", 2 (1), pp. 21-34.

GOULDING, C. (2005). *Grounded theory, ethnography and phenomenology*. "European Journal of Marketing", 39 (3/4), pp. 294-308.

SÁNCHEZ QUIRÓS, I. (2010). "El estudio en el campo organizativo. Orígenes antropológicos y congruencia entre el concepto, los niveles de estudio y la metodología de investigación". *Cuadernos de Estudios Empresariales* 10, pp. 321-341.

SCHEIN, E.H. (1998). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Madrid: Plaza y Janes.

SOLER PUJALS, P. & FERNÁNDEZ GÓMEZ, B. (2010). *La Grounded Theory y la investigación cualitativa en comunicación y marketing*. *Revista Icono14 [online]* 1 July, 2010, Year 8, Vol. 2. pp. 203-213. Retrieved on 1 February, 2010.

STEFANOVA, E. & LUCAS, A. (2006). *El concepto de cultura en las organizaciones: centralidad actual y evolución histórica*. In Brunet, I. & Alarcón, A. (Eds.). *Sociología de la empresa y de las organizaciones*. (pp. 291-304). Zaragoza: Egido Editorial.

**\*Mg. Alejandro ÁLVAREZ-NOBELL**  
Teachers Researcher  
San Jorge University (USJ) – Spain  
[aalvarez@usj.es](mailto:aalvarez@usj.es)

**\*Mg. María ROMERO-CALMACHE**  
Teachers Researcher  
San Jorge University (USJ) – Spain  
[mromero@usj.es](mailto:mromero@usj.es)

**Lic. Manuel SÁNCHEZ-SANVICENTE**  
Scholar  
San Jorge University (USJ) – Spain  
[nsanchez@usj.es](mailto:nsanchez@usj.es)

**Lic. Paz ARAGÜÉS-DUFOL**  
Teachers Researcher  
San Jorge University (USJ) – Spain  
[dufoles@gmail.com](mailto:dufoles@gmail.com)



# Martin OLLER-ALONSO\*

***Nostalgic representation of reality in television fiction: an empirical study based on the analysis of the Spanish television series Cuéntame cómo pasó.***

**Representación de la nostalgia en la ficción televisiva: un estudio empírico basado en el análisis de la serie española Cuéntame cómo pasó.**

# Daniel BARREDO-IBÁÑEZ

## Resumen

*La transición española de la dictadura a la democracia es a menudo descrita como un ejemplo de negociación o acuerdo entre las élites (Sánchez Cuenca and Aguilar, 2009: 433). Las élites periodísticas y políticas, conscientes de su importante papel histórico, establecieron un consenso sobre determinados temas (la democracia, la Constitución, la amnistía) o personajes (Rey Juan Carlos I) con el fin de garantizar la estabilidad del proceso democrático (Zugasti, 2007, 2008). La televisión, que articula el discurso de las masas, ha sido uno de los medios básicos para ilustrar el desarrollo. Entre los principales contenidos audiovisuales mayoritarios destaca Cuéntame cómo pasó (2001-presente), una serie de televisión diseñada para explicar, con un tono nostálgico, los cambios acontecidos desde 1968 a nuestros días. En este estudio se ha elegido una muestra aleatoria de episodios con la intención de verificar la representación del proceso político que contextualiza a la serie. Para ello se analizan diferentes elementos como: las opiniones de los principales personajes o sus situaciones personales, políticas y geográficas. De este modo intentamos desmontar la construcción del punto de vista que santifica la versión oficial. Asimismo discutimos la escenificación pacificadora y nostálgica, porque construye estereotipos y tabús alrededor del proceso y caracteriza esta serie como una culminación simbólica de la democratización llevada a cabo por las élites.*

## Palabras clave

Representación de la sociedad española; ficción; series de televisión; Cuéntame cómo pasó.

## Sumario

**Cómo citar:** Oller-Alonso, Martín y Barredo-Ibañez, Daniel. (2012). Nostalgic representation of reality in television fiction: an empirical study based on the analysis of the Spanish television series Cuéntame cómo pasó. *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 3, nº. 2, 128-142. Retrieved on \_\_\_\_th of \_\_\_\_ of \_\_\_\_ (link)

## Abstract

The Spanish transition from dictatorship to democracy is often described as an example of negotiation or agreement between the elites (Sánchez Cuenca and Aguilar, 2009: 433). Journalistic and political elites, aware of their important historical role, agreed a consensus on certain issues (democracy, constitution, amnesty) or characters (King Juan Carlos I), in order to ensure the stability of the democratic process (Zugasti, 2007, 2008). Television, which articulates the discourse of the masses, has been one of the basic means used to illustrate the development. Among the highlights of recent major audiovisual content, Cuéntame cómo pasó (2001-present) -a TV-series designed to explain changes with a nostalgic tone in Spanish society since 1968 until today- stands out. By choosing a random sample of episodes for this research we propose to verify the validity of the representation of the political process which contextualizes the series. By analyzing many elements, such as the opinions of the main characters, their personal, political and geographical situations, we try to show the construction of a focal point that sanctifies the official version. We also stress the pacifying and nostalgic tone, which constructs stereotypes and taboos about the process and which characterizes this series as a symbolic culmination of the democratization undertaken by the elites.

## Keywords

Spanish Society represented; fiction; television series; Cuéntame cómo pasó.

## Summary

1. Introducción. 1.1 La ficción en televisión. 1.2 Las series de televisión en España. 1.3 Explicación política. 2. Objetivos. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

1. Introduction. 1.1 Fiction on television. 1.2 The TV series in Spain. 1.3 Political transition. 1.4 Political explanation. 2. Objectives. 3. Methodology. 4. Results. 5. Conclusions. 6. Bibliography.

## 1. INTRODUCTION

### 1.1 Fiction on television

During the 1930s, the major film companies began to enter the television business, companies such as Columbia, Hollywood, Disney, Warner Bros., MGM, Twentieth Century Fox and Paramount. In this period the first fictional genres of television appeared (produced as "dramatic anthologies"). From this moment on many films were adapted as television series. We can now see how the American television drama has evolved taking four basic forms (McCarty and Shrum, 1993): episodic series, the serial, the mini-series and the anthology series (these series were common in the sixties within the television schedule). They were exported to other countries as well, such as Spain (Señor fiscal, Perry Mason or I Love Lucy). As Pacheco (2009) said, the television fiction resembles to stories, novels, theater and film, takes their various elements and codes to their peculiar television recreating.

At this time, Spanish reproductions or imitations of this type of series began to appear in 1966-1967. Examples are Diego de Acevedo, La familia Colón or Diana en negro (García de Castro, 2002). This phenomenon has continued to this day with such emblematic series as Verano Azul or Farmacia de guardia. In 1995 Spanish series became more and more successful and popular. This phenomenon is called "hegemony of domestic fiction" (García de Castro, 2002). There are four aspects to the "hegemony of domestic fiction": the consolidation and growth of private broadcasters, the emergence of a new sector of industrial production, the change of the production model and ripening of a new narrative realism (Álvarez y López, 1999).

In the early years of this century new series have appeared such as Ala...Dina, Ana y los siete, Javier ya no vive solo, Médico de familia, Los Serrano, Siete vidas, Un paso adelante, Los ladrones van a la oficina, Los hombres de Paco, Policías, Un paso adelante, Aida, Aquí no hay quien viva, La que se avecina, Águila roja, Cuéntame cómo pasó, etc.

Finally, these kinds of fictional series have become one of the key elements of television. In the hierarchy of television fiction television occupies one of the highest places. It is considered the key to the valuation and consolidation of the television industry (Palacio, 2001).

## 1.2 The TV series in Spain

The evolution of TV series in Spain can be divided by decades. In the 1960's the first series with original texts were born. The 1970's were the years of preparation and transition. In the 1980's the first assessment of TVE self production took place. The 1990's have been a hegemonic stage for the series, the stage of rise and renewal. And in 2000 the series consolidated their position in Spanish television (García de Castro, 2002).

The first fiction series was broadcasted in the 1960's and it was in live in a studio. It started the "golden age" of the series with the Estudio 1 program and Spanish fiction (soap operas) such as *Érase una vez*, *Galería de maridos*, *Las doce caras de Juan*, *Mañana puede ser verdad*, *Historias para no dormir*, etc. At this moment a phase of worldwide transformation began, motivated by mutations in systems of production and the internationalization of programs. At this time European television began to serialize adaptations of literary works with a basic narrative film. Both dramatic study (teleteatro) and later serialized versions (telenovela) would become popular in the early years of television in Spain within the school of a so-called 'third way', somewhere between theater and film. Following García de Castro (1999) we can say that these early productions were characterized by: 1) live performances, 2) realization in a single television studio and two cameras, 3) a theatrical structured script, and 4) the monotony of construction or visual language and poor lighting and sound.

The real impact of the weekly soap operas occurred in the early 1960's, specifically in 1962 with Ignacio Agustí's *Mariona Rebull*. From this point on serial adaptations became known as telenovelas (shown daily at 3:30 pm with a duration of 15 minutes). In these years the transformation and modernization of technical and artistic resources in the production of television series began. Soap operas such as *La vida empieza hoy*, *El tercer rombo*, *La pequeña comedia*, *El memorial de Quevedo*, *Juana la loca*, *Novela II*, *El conde de Montecristo*, *Usted puede ser el asesino* started.

In the 1970's the Spanish production of series or miniseries began. A process of adaptation of cinematic storytelling techniques to produce telefilms of Spanish character such as *Curro Jimenez*, *Crónicas de un pueblo*, *La saga de los Rius* or *Cañas y barro*. Increasingly sitcoms with a female family vocation (which center on female family members) such as *Una mujer de su casa*, *Mónica de medianoche* or *Compañera te doy*, became popular with the audiences.

The 1980's are characterized by an intense political and social life, the serials' crisis and the emergence of private broadcasters at the end of the decade. In the last years of this



decade serials began to dominate television programming with a greater realism, reflecting the social change. This explains the success of series such as *Verano azul* or *Anillos de oro*. These two series are the beginning of realistic fiction television (Bertrand, 1992). All these self-produced series reflect real, everyday life.

In the 1990s, the Latin series was a cultural product with specific characteristics of aesthetics, form and content. This genre became less important until 2000, as they appeared only during day time TV (García de Castro 2002). In 1991 *Farmacia de Guardia* started on air, and from this moment on a number of self-produced series with similar formats followed it: *Lleno por favor*, *Ay señor señor*, *Compuesta y sin novio*, *Médico de Familia y Pepa y Pepe*. The 1990's produced the consolidation of independent production and this influenced other areas of programming, affecting television fiction in a significant way (Huerta Floriano, 2008). García de Castro (2002) claims that the development of fiction is characterized by the following aspects: 1) the series invade the prime time; 2) afternoon becomes a second prime time thanks to daily serials (*Calle Nueva*, *Al salir de clase*, *El super*, etc.); 3) the series begin their specialization with themes that go beyond family relationships; and 4) domestic fiction programs have eroded show programs. After 2000 the renovation of Spanish television fiction began with the help of technical and technological advances and changes in consumer habits.

At present the progress of Spanish series production has stabilized and the series format is standardized in all television channels. Since the beginning of the new millennium, the different television channels produced a certain series format with examples such as: *Policías en el corazón de la calle*, *Los Serrano*, *Aquí no hay quien viva*, *El comisario*, *Los hombres de Paco*, *Siete vidas*, *Aída*, *Un paso adelante* or *Cuéntame cómo pasó*. The main formats in Spanish fiction are the drama and dramedy (Sangro and Huertas, 2007). Sitcoms are known in Spain as sitcoms or television comedies. Dramas or soap operas are called *dramedias* in Spain and have as a main characteristic the mixture of drama and comedy. These series are issued in prime time, which in Spain means the temporal slot from 10:00 pm to 00:00 am. The main example is *Cuéntame cómo pasó*.

### 1.3 Political transition

The Spanish transition from dictatorship to democracy is often described as an example of negotiation or agreement between the elites (Sánchez Cuenca and Aguilar, 2009: 433). Journalistic and political elites, aware of their important

historical role, agreed a consensus on certain issues (democracy, constitution, amnesty) or characters (King Juan Carlos I), in order to ensure the stability of the democratic process (Zugasti, 2007, 2008). The consensus has been defined as a "relationship of complicity" (Barrera, 2007: 10). It meant a common attitude to silence those topics which might damage the democratization of the country.

After the establishment of the democracy the consensus turned into an agreement of the two big political parties in the most relevant topics (Imbért, 1990: 35). The agreement naturalized certain conditions to keep the social stability of the democracy. After the elections of 1982 there has not been any other improvement of the institutions because –according to Colomer (1998: 80)-, the political hierarchies tend to stop the trials of reform. Some parts of civil society have reached the erosion of determined topics for example with the amnesty of the recent past. During the political transition the amnesty over the crimes of the supporters of the dictator Franco tried to make the coexistence between the old hierarchies and the individuals returned from the exile easier.

Only from 1995 was it possible to erode that taboo with the creation of the association "Memoria Histórica" (*Historic Memory*), and the debates and civil actions of different collectives (Vidal – Beneyto, 2007: 196). To resume the situation with the words of Colomer (1998: 181): "the virtues of the transition have become the vices of the democracy".

#### 1.4 Political explanation

Haro Tecglen<sup>1</sup> said that "the television is creating the society in its image and likeness". Surely, says Yubero (2003), television is the most powerful instrument of socialization that has existed throughout human history. The relationship established with television affects society, no doubt about their perception of the world, knowledge and social behavior and the relationship that they build with others, relationships that are based upon the "preconceptions" obtained as viewers.

Television and series are developing a script in which the use of actual information (news, historical events, etc.) is a common practice adapting some real historical events to produce fictitious situations within their frames. Thus, we could say that a TV series is not only a place of entertainment but a source of information in which the plots, dramas and human conflicts suffered by its fictional characters come to rise in some cases to a category of credibility very similar to that reality holds. For this reason, reality itself creates the raw material for the creation and recreation of series situations in

---

<sup>1</sup> Eduardo Haro Tecglen (Pozuelo de Alarcón, Madrid, June 30, 1924 - Madrid, 19 October 2005) was a Spanish journalist and essayist.

which plots, characters, contradictions and conflicts converge.

As Galán Fajardo (2006) says, the trend that began in the late 1990's extends and expands further with the appearance and the emergence of numerous reality shows or talk shows in the programming, where the characters recount their experiences -often playing a script. These situations blur the boundaries between reality and fiction. *Tele-realidad (telereality)* has been defined as the trend which blurs fiction with other genres.

*Cuéntame cómo pasó (Tell me how it happened)* is contextualized between those professional series which include serial drama with a dose of comedy. Starting in 2001, the series reflects the life of the *Alcántara* family, a stereotypical family that lives during the political transition. *Cuéntame cómo pasó* was created to commemorate the 25 anniversary of the democracy and it contains some obvious didactic elements (Estrada, 2004). It intends to explain the development of the transition from a "sweetened" point of view (Corbalán, 2009: 341).

## 2. OBJECTIVES

The current work has been designed in order to reach the following objectives:

- To check/analyze the relation between realities represented in the Spanish fiction series *Cuéntame cómo pasó* and reality.
- To establish the interpretation given by the series *Cuéntame cómo pasó* of the recent Spanish past from which focal point it originates.
- To become acquainted with the social moment in which in the series is recreated and the moment in real time of the series broadcast.

## 3. METHODOLOGY

In order to analyze the series we will use a method based on social, geographical and human dimensions. For this purpose we take as reference the methodology shown in the book "The popular television fiction" by García de Castro (2002). By the use of this methodology we intend to study the main roles of the characters in a historical and geographical series moment in Spain in selected chapters of the series. We base our analysis on four main points:

- 1) Home as a space of representation of family relationships.

Familial relationships form the story of this series. Domestic space is the center of the familiar scene. This space represents

the identity of the family and reaffirms its cultural symbolism. Home is the external view of the family with a strong symbolism where they develop their family activities. Some storylines take place entirely within the family home/this space.

Thus, domestic space shows values based on the local culture and the character of people. The family relationships are based on paternity, maternity, intergenerational ties, restoration of the family and partner relationships. The families live in an environment of coexistence and social crisis, with a high risk of rupture. The traditional families are represented within standardized routines and stereotyped wishes of the Spanish families of this time in history.

We analyze the following characteristics of this point: kind of home, emblematic places, family crisis and family stability, the roles played in the home by each member and generational and historical conflicts.

- 2) The workplace and school as a space for representation of formal and professional relations.

High school or schools in general are daily meeting places and the center of formal and relational situations with peers outside of the family. In the student and work environment, the series protagonists have their personal relationships. So these scenarios are presented as the ideal surroundings for frames like sex, affection or friendship.

In *Cuéntame cómo pasó* three quarters of the story happens within the family home, and the rest around the social or occupational issues of the protagonists. We analyze the following characteristics on this point: work and studies as vocation and obligation, the horizontal and vertical relationships, the frames that occur in the workplace, high school or school and the cultural and historical stories.

- 3) Spaces for informal relationships and other spaces of interaction.

Streets, parks, bars and cafes make the most common fixed sets of leisure and social life of the series. In their scenarios the characters maintain informal relations after working hours or at different times of the day. They are relational spaces that enable the evolution of personal situations, sometimes derived from other professional relationships. Following the study of Casseti and di Chio (1999) in "Analysis of television" this space has its evolution with the series, because it is more than a location where the characters meet. We analyze the following characteristics on this point: informal spaces as means of creating story patterns, peer relationships and the historical and cultural issues.

#### 4) Moral attitudes and conflicts at present.

Society in Spain has put TV and television series in the construction of the collective imagination. The series build the images of people's recent memory, facilitating and adjusting the past to the needs of the new situation. The audience has these pedagogical requirements and the series engage this in their stories. Because of these requirements from the audiences, the series produced pedagogical information to conduct personal and moral teaching. Moreover, the series tell the historical course of time. We analyze the following characteristics on this point: representation of the recent historical past, the teaching vocation, and social, political and economic representations of the past.

Our methodology is based on an experimental design study focused on a subject of analysis. We watched the episodes of the series *Cuéntame cómo pasó* and selected a representative sample of episodes. Then we analyzed the episodes systemically with our method. Through this analysis we obtained data to interpret the historical representations within the series, the real historical moment of the series and the time of emission.

## 4. RESULTS

### 4.1 Genre and format

In the analysis of the episodes it was found that the format of the series is adjusted to so-called American dramedy. It is a hybrid genre between drama and comedy. But being a Spanish series, the format has characteristics of its own:

- The duration of the series is longer than the typical American dramedy. The series runs for 90 minutes with advertisements, and 60 minutes without. This is due to the demands of the Spanish audiovisual market: the show/episode is divided into three parts by the advert breaks.
- The format of the series is in many situations a film format. By adopting its narrative features, the series remains a common thread that link to the episodes.
- Humor and Drama are linked, and present other conflicts of easy recognition by all kinds of audiences. E. g. the dramatic story based on a veteran in the Spanish Civil War with the comic characters of this period represented by the children.
- *Cuéntame cómo pasó* is a serie de época (period drama) which recounts what happened in Spain from the point of view of one of its main characters. The series was developed in 1968, during the last years of Franco's regime.

## 4.2 Structure

The series has maintained the same structure throughout all seasons:

- All episodes last approximately 60 minutes.
- In every chapter there is the main and continuing plot of the series and others that are auto-conclusive. E. g. the arrival of television in Spanish households, the January sales or the Civil War veteran.
- The main frame is maintained throughout the series. So, the bible of the series ( the book which reflects the tone, subject, format and design of characters) is kept constant during all seasons. It is enriched with the arrival and departure of new characters: e. g. the arrival of new family members.
- The structure of the series is very complex: the flashbacks, real images and the inclusion of fictional characters through real images of the era (e. g. images of Mercedes and Herminia in the Cortefiel).
- The concept of continuity of the series. When the action takes place during working hours, each character has to be in his usual occupation: Antonio is working in the morning at the ministry, Toni is at college, Inés at the hairdressers, Carlos at school and Mercedes doing housework.

## 4.3 Argument

The plot of the series revolves around a middle class family in Spain in the late 1960's, 1970's and 1980's. The episodes are narrated by the voice of Carlos, the youngest of three children, from his adult perspective. The series ends at the end of the Spanish political transition and the beginning of democracy. Thus, it is a historical review of all historical events that occurred during this time seen from the perspective of the Alcántara family.

- Carlos tells the story in a humorous and informative tone. Despite being the narrator, he is not the main character in the series. He captures his point of view of different situations and how he lived through them. His didactic character usually appears at the end of each chapter that encourages the viewer to reflect on what happened (for example at the end of the first chapter he reflects on the importance of television for the Europeanization of Spain).
- The plot is based on the realities of contemporary Spain: the conflicts between "development and freedom" of the late

1960's and the rise of big construction companies and urban development; the big changes in the cities produced a rapid growth; problems with gambling; or the sentimental situations produced by new freedoms.

#### 4.4 Scenarios and environments

- The *Alcántara* family home is the place where you can breathe the atmosphere of a Spanish family of the time: the living room of the apartment of the *Alcántara* family is the "social" sphere where they maintain relationships with the family and close friends. Also in the apartment we find the bedroom where *Antonio* and *Mercedes* talk about the future of the family.
- The different aspects developed at home have continuity on the stairs and in the corridor because neighbors take part in many family decisions: for example the relationship of *Inés* with her boyfriend, when they kiss in the hallway.
- The garden and the street is the meeting point of the family with other friends and neighbors. We find the street or the small square facing the apartment of the *Alcántara*'s, where they cross roads with many characters. There is the kiosk of *el Cervan*. A little further away is the garden, where *Carlos* meets with friends (place of assembly and privacy).
- The *bar* is the typical neighborhood bar where *Anthony* meets with friends after work. They talk about everyday topics such as football, society and politics. But they talk about politics with certain characteristics defined by the environment of Franco's dictatorship.
- The church is a scenario that represents the mentality of Spanish society.
- The school, print shop and hairdresser's shop: the school appears as a simple classroom where *Carlitos* studies. The print shop is where *Antonio* has his second job, where he works a lot for very little money. The hairdresser's shop is where *Inés* works, where they talk about the neighbors.
- The novelty introduced by this series in Spain is the appearance of specific scenarios to contextualize some frames: The garage where *Toni*, his girlfriend and other friends prepare political pamphlets.
- The virtual scenarios. These are real videos where the fictional characters act. They give consistency and realism to the story.

#### 4.5 Realization and production

The realization is based on a multiframe structure, where plots are continuous. In the episodes analyzed there are always several frames in which each member of the family

keeps parallel to the others: *Antonio* tries to make more money; *Carlitos*'s idea to win some money with his friends; or *Toni*'s project for secret plans against Franco's regime.

- Soundtracks, environments and effects are also of great importance: for example in the Eurovision song contest (*Festival de Eurovisión*).

- Most complex is the union of the fictional images with real time (*flashbacks*) and insertion of fictional characters in the videos. Information of the series time appears through short videos interspersed with the plots, which are usually narrated by the voice and news coming through radio and television.

#### 4.6 Themes and plots

Based on the argument, the series may seem like a typical family story where the plots are developed through the daily family conflict. But *Cuéntame cómo pasó* is more complex. The plots are motivated by current issues like abortion, divorce, the situation of women, relationships between men and women, the role of the church in society and politics of the regime.

- Fiction takes place within a real context: All frames and themes of the series are based on real events such as the entry of new laws, problems with the rights of people, culture and changes of mentality at the time, etc.

- The series is a historical review of the 1970s in Spain. The series' approach is based on a conciliatory view, nostalgic and instructive: In every chapter the voice maintains an educational and reflective character. In many cases it even makes the point of nostalgic humor: for example when *Carlos* reads a Federico García Lorca's poem in favor of freedom on the radio.

- People are able to check a stereotyped version of Spain's recent past. Nowadays young Spanish people do not remember many things about the recent past where their parents and grandparents lived. The series helps them to remember and understand the social context in which democracy did not exist, Spaniards could not vote, women had little rights, it was necessary to have different jobs and young people began with riots and strikes.

#### 4.7 Characters

The *Alcántara* family has 6 members. The grandmother, the two parents and three children (later in the series there will be modifications).

- The main characters are always in the series and maintain their role at all times. The series is designed for all kinds of audiences, and the characters maintain their plots and



histories. These characters are well studied in order to have maximum influence on the public because the series is broadcast during prime time television and needs to meet certain requirements to continue on air.

#### 4.8 Approach

The series conveys the historical period of Spanish transition, but implies that it is not exclusively interested in this historic moment because it is also important for the evaluation carried out from now on the part of viewers. This can be seen in the contemporary perspective of *Carlitos* that opens and closes the episodes recalling the past with nostalgia, condescension and complacency. *Carlos* tells us how it happened, how society changed in the 1960s and 1970s where he lived. The series follows the life of *Alcántara's* and the historical process (economic, social, political and cultural time). According to the British historian Charles Powell, we can say that the series claimed "the consolidation for the first time in contemporary history of Spain, of a legitimate political system, stable and effective".<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Linz, J. J.; Jerez, M. and Corzo, S. (2001): *Ministers and Regimes in Spain: From First to Second Restoration, 1874-2001*. Center for European Studies Working, Paper No. 101.

The series extends itself to the daily lives of the protagonists and does not have any other explicit purpose. It shows a conciliatory and idealizing vision of the recent past, when the dictatorship ended. The viewers can understand the development of some social (denial of the rights of women and youth, prohibitive laws, influence of the church in society, etc.) political, (the totalitarian regime, the prohibition of political parties, the isolation from the rest of Europe, etc.) and economic problems (need of multiple jobs, unemployment, emigration, etc.).

### 5. CONCLUSIONS

*Cuéntame cómo pasó* can be classified as a "familiar comedy", a broadcasting genre which has its origins at the end of the sixties in the United States. It belongs to a specific genre called "dramedy"— a synthesis between drama and comedy. In dramedic series storytellers mix humoristic situations with stylized versions of social plots. The combination of both (social and humoristic situations) blurs the limits between fiction and non-fictional documents and it presents a visual representation of a central point of view. That central tendency is reinforced by the role played by a determined

family and its scenarios, actions, values and thoughts. Through the use of the voice-over of the starring the series eliminates the possibilities of a historical speech: it configures a sentimental speech (Carlos talks from the present about his adolescence) which simulates a historical interpretation. Moreover it is an example of a falsification of the past: the main character focuses his story in the description of a general context. He *should* have just portrayed his personal emotions or even the emotions of his family but the continuous allusions to the historical plots transform the individual memories into collective ones.

The narrative model of *Cuéntame cómo pasó* stresses a general tone of nostalgia and apparent sincerity. The serie shows this empathy as key forms of identification in television evocative story and ways of approaching to different audiences (Rueda y Guerra, 2009). It aims an ideological context which draws a mythical image of the tradition. There is a trial to stratify some of the sociological tendencies of the period by the composition of the stereotypes of the main characters. It is not by chance that the conflicts happen when someone alters his position inside of a strong hierarchical relation. The idea is to strengthen the necessity of union; union, in first place, between the members of the family. But the family, in second place, is the symbol of union between the different actors who made possible the development of the Spanish transition.

Television fiction is commonly used as a didactic representation to explain the reality to the mass. In the case of *Cuéntame cómo pasó* it supposes the symbolic culmination of the democratization undertaken by elites during the political transition. The series tends to simplify the historical background, silencing some of the negative aspects, and idealizes the positive ones in order to establish a consensus about the development of the process. That consensus reflects in the broadcasting media the institutional and journalistic consensus due to keep the social stability of the new political system. It emphasizes the lack of transparency of the Spanish democracy: even in 21<sup>st</sup> century mainstream television rejects the composition of an objective discourse, and it has to adopt a fictional strategy to shed the light on a controversial epoch.

## 6. BIBLIOGRAPHY

[1] Álvarez Monzoncillo, J.M. and López Villanueva, J. (1999): La producción de ficción en España: un cambio de ciclo. *Zer, Revista de Estudios de Comunicación*. Available from: <http://www.ehu.es/zer/zer14/propiedades14.htm> [Accesed: 09/05/2010]

[2] Bertrand, C. J. (1992): *La televisión en Estados Unidos ¿Qué*

nos puede enseñar? Madrid: RIALP.

[3] Caseti, F. and Chio, F. (1999): *Análisis de la televisión*. Milán: Editorial Paidós.

[4] Colomer, J. M. (1998): *La transición a la democracia: el modelo español*. Barcelona: Anagrama.

[5] Corbalán, A. (2009): Reconstrucción del pasado histórico: nostalgia reflexiva en Cuéntame cómo paso. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 10(3), 341 - 357.

[6] Galán Fajardo, E. (2006): La representación de los inmigrantes en la ficción televisiva en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 61. Available from: <http://www.revistalatinacs.org/200608galan.pdf> [Accesed: 24/02/2012]

[7] García de Castro, M. (1999): *La hegemonía de la ficción televisiva nacional*. Madrid: Dircom.

[8] García de Castro, M. (2002): *La ficción televisiva popular: Una evolución de las series de televisión en España*. Barcelona: Gedisa.

[9] Huerta Floriano, M. A. (2008): Cinema and politics of opposition in the US production after September 11. *Comunicación y sociedad*, XXI(1), 81-102.

[10] Imbért, G. (1990): *Los discursos del cambio. Imágenes e imaginarios sociales en la España de la Transición (1976-1982)*. Madrid: Akal.

[11] McCarty, J. A and Shrum, L. J. (1993): The Role of Personal Values and Demographics in Predicting Television Viewing Behavior: Implications for Theory and Application. *Journal of Advertising*, 22(4), 77-101.

[12] Pacheco Barrio, M. A. (2009): La reciente historia de España en la ficción televisiva. *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, 4, 225-246.

[13] Palacio, M. (2001): *Historia de la televisión en España*. Barcelona: Gedisa.

[14] Rueda Laffond, J.C. y Guerra Gómez, A. (2009): Televisión y nostalgia. "The Wonder Years" y "Cuéntame cómo pasó". *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 396-409. [http://www.revistalatinacs.org/09/art/32\\_831\\_55\\_Complutense/Rueda\\_y\\_Guerra.html](http://www.revistalatinacs.org/09/art/32_831_55_Complutense/Rueda_y_Guerra.html) [Accesed: 14/08/2012]

[15] Sánchez Cuenca, I. and Aguilar, P. (2009): Terrorist Violence and Popular Mobilization: The Case of the Spanish Transition to Democracy. *Politics & Society*, 37(3), 428 – 453.

[16] Sangro, P. and Huertas M. A. (2007): *De los Serrano a Cuéntame: Cómo se crean las series de televisión en España*.

Madrid: Arkadín Ediciones.

[17] Vidal - Beneyto, J. (2007): *Memoria democrática*. Madrid: Foca.

[18] Yubero, S. (2003): Socialización y aprendizaje social. En: D. Páez; I. Fernández; S. Ubillós y E. Zubieta (coords.). *Psicología Social, cultura y educación*. Madrid, Pearson, 819-844.

[19] Zugasti, R. (2007): *La forja de una complicidad. Monarquía y Prensa en la Transición española (1975 – 1978)*. Madrid: Fragua.

[20] Zugasti, R. (2008): El papel de la prensa en la construcción de la democracia española: de la muerte de Franco a la Constitución de 1978. *Confines*, 4/7, 53-68.

**\*Dr. Martín OLLER ALONSO**

Investigador  
Universidad Rey Juan Carlos (RJC) – España  
[martin.olleralonso@gmail.com](mailto:martin.olleralonso@gmail.com)

**\*Dea. Daniel BARREDO IBÁÑEZ**

Estudiante de doctorado  
Universidad de Málaga (UMA) – España  
[danielbarredo@aol.com](mailto:danielbarredo@aol.com)



Revista  
**Mediterránea**  
de Comunicación

Mediterranean Journal of Communication

[mediterranea-comunicacion.org](http://mediterranea-comunicacion.org)