

La educación mediática en el EEES

Sue ARAN-RAMSPOTT

Universidad Ramón Llull de Barcelona

suear@blanquerna.url.edu

Resumen

La presente investigación observa entre estudiantes su competencia en la interpretación de la representación de las relaciones amorosas en la ficción seriada televisiva. El marco teórico está en el trabajo del grupo de investigación RETEVIS (Medina et al., 2008; Aran, Medina, Rodrigo, 2010), y se defiende una noción de educación mediática (Buckingham, 2003) que supera la estricta alfabetización en la “gramática” audiovisual. A partir de focus group, se observa tanto la eficacia de la educación mediática en la elaboración de un discurso analítico y crítico sobre los estereotipos, como las posibilidades del EEES como marco de una universidad abierta al cambio dentro de contextos evolutivos.

Palabras clave: Educación mediática; ficción televisiva; jóvenes; amor; estereotipos; EEES

The media education in the EHEA

Abstract

The present study looked at the ability of students to correctly interpret relationships in serialized fictional television. The theoretical framework is from the work of the RETEVIS research group (Medina et al., 2008; Aran, Medina, Rodrigo, 2010), and defends a notion of media education (Buckingham, 2003), which exceeds the strict literal interpretation of audiovisual “grammar”. In the focus group, we observe both the effectiveness of media education in the development of analytical and critical discourse on stereotypes, as well as the possibilities of the EHEA as part of a university open to change within evolutionary contexts.

Keywords: Media education; fiction television, youth, love stereotypes, EHEA.

Referencia normalizada:

Aran Ramspott, S. (2013) La educación mediática en el EEES. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18 N° Especial Octubre. Págs. 109-118.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Participantes y procedimiento. 2.2. Análisis del discurso. 3. Resultados. 3.1. Dimensión (a): distinciones de la representación audiovisual sobre la representación del amor: valores e ideología; estereotipos y puntos de vista. 3.1.1. Referencias a estereotipos y puntos de vista. 3.1.2. Modelos de relación amorosa. 3.1.3. Referencias a valores e ideología. 3.2. dimensión (b): consideraciones de placer/aceptación o disgusto/rechazo sobre la representación de las relaciones amorosas. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas. 6. Notas.

1. Introducción

Partiendo de la propuesta de la UNESCO sobre educación en comunicación (2002), la decisión de centrar nuestra investigación en la influencia de la ficción televisiva seriada en los jóvenes universitarios viene dada por la voluntad de aproximarnos a la cultura juvenil contemporánea, desde los usos que estos jóvenes hacen de los medios.

Son diversos los autores que consideran que el proceso de construcción identitaria de la juventud se apoya de manera notoria en referentes de la narrativa televisiva contemporánea (Bindig 2008; Damme 2010). En este contexto, y con la certeza de que vivimos en una realidad mediada, la educación mediática puede colaborar al análisis sobre las formas de acceso al conocimiento y al marco de imaginarios compartidos por una sociedad. Como señalan investigadores de los Estudios Culturales (Lull 1990 y Morley y Silverstone 1992), la influencia de los medios de comunicación de masas no está produciendo únicamente un cambio en la esfera de los nuevos medios, sino también en las nuevas maneras de interactuar que van surgiendo. De acuerdo con Buckingham (2007), la educación mediática ha de favorecer una comprensión más eficaz de los discursos mediáticos, no sólo como descodificación estricta de una “gramática”, sino también de la comprensión de la lógica, los referentes, las ideologías... que confluyen en el espacio comunicativo. Una educación mediática definida como el proceso de enseñar y aprender sobre los medios, tanto desde el desarrollo de la capacidad crítica como la creativa (Buckingham 2007).

En este sentido las políticas de la Unión Europea se dirigen a un diseño de la educación mediática que supera el dominio técnico para apostar decididamente por políticas educativas que fomenten una auténtica competencia digital. A nivel legislativo, el marco europeo (Directiva 2007/65/CE, del Parlamento Europeo) obliga a la Comisión a elaborar un informe sobre los niveles de alfabetización mediática de todos los Estados miembros. En consecuencia, y como hemos hecho en trabajos anteriores (Aran 2011), participamos de esa argumentación sobre la necesidad de una educación mediática integrada en las competencias educativas básicas, tanto en la educación obligatoria como en los estudios universitarios, y como promotora de estrategias y situaciones socioeducativas. El EEES permite a la universidad el diseño de una organización y el desarrollo de propuestas que reclaman del estudiante esa misma disposición a ir más allá de las “gramáticas” para poner el conocimiento en sus diversos contextos. Bolonia ofrece un nuevo paradigma de la enseñanza-aprendizaje del modelo de educación superior, de carácter eminentemente profesional e investigador, que incide en la retroalimentación entre el trabajo individual y en equipo, en grupos reducidos, y que sitúa al alumno en el centro del aprendizaje activo.

La opción de centrarnos precisamente en el entorno universitario se justifica por el interés que suscita este modelo enseñanza-aprendizaje en el EEES, como “espacio de conocimiento transversal inserto en la Europa de libre tránsito” (Viñas 2010: 103). De ahí el interés añadido de la comparación entre entornos universitarios y países diferentes. Lógicamente, la influencia de la ficción televisiva convive con otras interacciones, pero de acuerdo a investigaciones previas, (Brown et al. 1990; Davis 2004) la televisión actúa como fuente relevante y les ofrece tanto información como guiones románticos sobre las relaciones entre géneros y sobre modelos amorosos y comportamientos sexuales. A través de las imágenes televisivas, los y las jóvenes pueden efectuar un recorrido sobre diversos modelos y alternativas sociales y “decidirse” por aquella identidad que consideran les puede otorgar seguridad y valoración dentro de su grupo de referencia. Como se ha señalado en otras ocasiones (Aran et

al. 2011b; Medina & Rodrigo 2009), el texto audiovisual resulta ser un texto cultural que acaba implantándose en la experiencia real vivida.

Por todo ello, si bien inicialmente nuestra investigación se organizó hacia la conceptualización de las relaciones amorosas a partir de su representación en series televisivas (Medina et al. 2007), en una segunda etapa (Aran et al. 2011a), hemos dirigido el foco de análisis hacia las posibilidades que ofrece el discurso audiovisual como estrategia de análisis sobre la construcción de las identidades juveniles, particularmente en relación a los modelos de relación amorosa.

2. Metodología

Para observar la competencia en comunicación audiovisual, hemos respetado cuatro áreas de contenidos, de acuerdo al estudio de Buckingham y Domaille (2001) sobre la educación en comunicación audiovisual en diferentes países del mundo. Las áreas son lenguaje, representación, producción y audiencias, pero a efectos de este artículo, nos centraremos en el área de contenidos de representación, reconociendo su interacción con las otras áreas. Según el mencionado estudio, se entiende por representación el conjunto de valores e ideología que transmiten los mensajes de los medios, los estereotipos y los puntos de vista, que son las dimensiones de análisis que desarrollaremos aquí, así como la relación entre realismo y construcción de la representación.

Nuestra opción metodológica, de naturaleza cualitativa, ha sido el análisis del discurso de grupos de jóvenes universitarios en relación a un aspecto central de la construcción identitaria de la juventud: los valores y creencias que intervienen en las relaciones amorosas.

En concreto, el presente trabajo tiene como objetivo:

Analizar la competencia mediática de los jóvenes universitarios al interpretar los contenidos de representación (valores e ideología) sobre los modelos amorosos en la ficción televisiva seriada.

De acuerdo con dicho objetivo, se optó por organizar *focus group* de estudiantes universitarios de diferentes cursos, estudios y países, que permitieran recoger y contrastar sus interpretaciones sobre las representaciones mediáticas de las relaciones amorosas.

2.1. Participantes y procedimiento

La muestra, de acuerdo a edades comprendidas entre los 20 y los 30 años y respetando la proporcionalidad entre los géneros, se organiza en 30 sujetos (16 chicos y 14 chicas), provenientes de cuatro universidades (Universidad Politécnica de Catalunya, Universidad Pompeu Fabra, Universidad Ramon Llull, Universidad de Londres), según la siguiente proporción: Arquitectura UPC 10 estudiantes – identificados como

Q- (5 chicos y 5 chicas); Económicas UPF 5 estudiantes – identificados como E- (4 chicos y 1 chica); Comunicación URL 8 estudiantes – identificados como C- (4 chicos y 4 chicas); Educación mediática UL 7 estudiantes – identificados como EM- (3 chicos y 4 chicas).

El registro de los cuatro *focus group* (60') se efectuó mediante grabación en video y en audio, en aulas cedidas por las distintas universidades, y entre Enero y Mayo del 2010.

Los criterios de selección del corpus audiovisual fueron de orden temático, narrativo y temático y simbólico (Aran, 2011). La selección específica de las secuencias o clips responde a los siguientes criterios: representatividad de modelos amorosos (de acuerdo al modelo de Sternberg, 1989, 1998); presencia diversa de recursos propios de la representación audiovisual; inteligibilidad (sin ser escenas autoconclusivas, ofrecen elementos mínimos para su comprensión sin contexto), y duración similar y brevedad.

De acuerdo a dichos criterios se han escogido 3 secuencias (de menos de 5 minutos cada una) pertenecientes a la primera temporada de las series *Desperate Housewives*, en España, “Mujeres desesperadas”–; *Brothers & Sisters*, en España, “Cinco hermanos”– y *Porca Misèria*¹:

‘*Desperate housewives*’, capítulo 4, “Imágenes idílicas”, (minutos 00:31:23-00:32:38): escena del diálogo entre Susan y Mike sobre la cena a la que han asistido y alusión a un incidente sucedido a Susan por la mañana. ”*Brothers & Sisters*”, capítulo 3, “Relaciones de estado”, (minutos 00:28:15-00:28:56): escena del diálogo entre Kevin Walker y Scotty en relación al patriarca Walker. “*Porca Misèria*”, capítulo 6, “Errare humanum est”, (minutos 00:32:48:13- 00:35:10:22), escena del diálogo entre Pere y Laia sobre el descubrimiento científico de ella y los giros del guión que él escribe.

2.2. Análisis del discurso

Definido como objetivo la interpretación de las relaciones amorosas en la ficción seriada (incidencia de la dimensión de la representación audiovisual), se organizaron dos preguntas relativas, cada una de ellas, a una dimensión de análisis:

a. Identifica los recursos significativos de la representación de valores e ideología en cada secuencia (distinciones en la dimensión de representación audiovisual sobre la representación del amor: valores e ideología; estereotipos y puntos de vista).

b. ¿Qué es lo que más/ menos te ha gustado? ¿Por qué? (consideraciones de placer/aceptación o disgusto/rechazo sobre la representación de las relaciones amorosas).

La información fue analizada siguiendo las etapas sugeridas por Taylor y Bogdan (1996) y respetando el modelo de triangulación de la interpretación de King, Keohane y Verba (1994). La autora y una investigadora concedora del proyecto analizaron conjuntamente un 10 % de la información y establecieron las categorías de análisis.

Dos profesores investigadores del IOE y del CSCYM (*Center for the Study of Children, Youth and Media*) de la University of London analizaron el resto de los datos referidos a la muestra inglesa; el resto de los datos fue analizado por dos profesoras investigadoras de la Facultad de Comunicación Blanquerna de la Universidad Ramon Llull, además de la autora. El acuerdo fue del 80%. Los pocos casos en los que hubo desacuerdo se discutieron hasta llegar al consenso

3. Resultados

De acuerdo a los objetivos y a las dimensiones de análisis planteados, presentamos los resultados de manera sumaria.

3.1. Dimensión (a): distinciones de la representación audiovisual sobre la representación del amor: valores e ideología; estereotipos y puntos de vista

Los participantes efectúan comentarios sobre la dimensión de representación del amor sobre todo a partir de diversas alusiones a la presencia de estereotipos. En menor medida se hacen comentarios sobre los modelos de relación amorosa, y sobre aspectos ideológicos.

3.1.1. Referencias a estereotipos y puntos de vista

En relación a los estereotipos de género destacan las referencias a la representación estereotipada y esquemática de algunos personajes femeninos, en concreto de la primera secuencia (“comportamiento adolescente”, “infantil”, “ñoño”...).

En segundo lugar, nos encontramos con referencias contrarias a la presencia de estereotipos discriminatorios y/o distorsionadores sobre la identidad sexual homosexual (masculina; sólo hay dos comentarios – EM- alusivos a la homosexualidad femenina, precisamente para indicar su casi invisibilidad en los relatos televisivos).

En tercer lugar, se hacen referencias críticas sobre la presencia de estereotipos en los personajes masculinos, centradas en una concepción excesivamente “galante” del rol seductor, en concreto de la primera secuencia.

3.1.2. Modelos de relación amorosa

La gran mayoría de participantes han efectuado apreciaciones negativas sobre un modelo de relación amorosa considerado “romántico” en tanto que reduce los roles de las parejas de la primera y, en menor medida, de la segunda secuencia, al esquema seductor/seducido-a o activo-pasivo (Mulvey 1975). Sin embargo, en los grupos de A y C algunos sujetos (tantos hombres como mujeres) reconocen que determinadas situaciones románticas e, incluso, ridículas de las series, forman parte de una función emocional y lúdica atribuida al consumo privado de ficción, a menudo no confesado.

En relación a la tercera secuencia, hay una mayoría de comentarios que interpretan la relación entre el hombre y la mujer como una relación amorosa consolidada, cómplice pero también menos pasional. Por ese mismo motivo algunos participantes la interpretan como una relación de amistad.

3.1.3. Referencias a valores e ideología

Los participantes efectúan comentarios sobre los valores e ideología a partir de alusiones a las prioridades y estilos de vida que se representan en las series (y que no deben desvincularse de los comentarios sobre los estereotipos referidos en el anterior apartado). No hay ninguna mención explícita al concepto de “ideología”, excepto en el grupo de EM, donde la mencionan cuatro sujetos (2 mujeres y 2 hombre), pero sí se mencionan repetidamente “los valores”.

La mayoría de comentarios críticos explícitos se refieren a la dominancia de un estilo estandarizado o “made in Hollywood” (sic), que los participantes identifican tanto con la estructura clásica de los guiones como con un modelo económico “consumista marcadamente capitalista” (sic), y estéticamente definido por la ostentación de lo exterior, de la apariencia, que se refleja a través del físico de los actores, de las localizaciones en casas unifamiliares, entre otros aspectos de la puesta en escena (se menciona, por ejemplo, la disposición del hombre abajo y la mujer en lo alto de las escaleras, cual caballero galante, o la modosa rebecca que viste la mujer pretendida). En este mismo contexto estilístico se pueden entender los comentarios favorables sobre la secuencia de “*Porca Misèria*”, de la que agradecen su formato “menos *glamouroso*” (sic), “realista” o “alternativo”.

3.2. Dimensión (b): consideraciones de placer/aceptación o disgusto/rechazo sobre la representación de las relaciones amorosas

Los resultados muestran cómo las dos primeras secuencias suscitan la mayoría de comentarios; de hecho, la secuencia 1 supera en más del doble las menciones a la 3. Se observa una relación directa entre el incremento de comentarios por secuencia y el incremento de consideraciones de orden estético y de gusto con alguna implicación ideológica. Más concretamente, en el grupo de EM (Inglaterra) se observa una mayor incidencia de los comentarios referidos a la discriminación por opción sexual, género y raza; mientras que entre los y las universitarias de España la crítica a la discriminación se refiere más a la “clase social” (sic) y a la opción sexual, y en menor medida a la discriminación de género. Además, los análisis más críticos y argumentados en clave ideológica provienen del grupo de EM y, en segundo lugar, del grupo de Bellas Artes. Excepto en este aspecto, los resultados obtenidos no muestran diferencias significativas entre los cuatro grupos de participantes, tampoco entre disciplinas ni según el sexo de los participantes.

Con el convencimiento de que la comparación entre grupos debe hacerse de forma prudente, a la espera de muestras cuantitativamente más significativas, los resultados indican un aspecto convergente y otro divergente:

Como común denominador entre los cuatro grupos, la crítica más contundente hacia la (sobre)representación discriminatoria de los personajes se refiere más hacia los personajes homosexuales (masculinos) que hacia la discriminación femenina, a pesar de que ambas son señaladas por la mayoría de participantes como representaciones esquemáticas y, a menudo, ridículas.

Como aspecto diferenciador, aparece una lógica mayor precisión terminológica sobre aspectos formales y tecnológicos entre los grupos formados en comunicación (C, seguido de EM), aunque la mayoría de participantes muestran un notable interés y conocimiento sobre la industria mediática. Sin embargo, en relación a la naturaleza de los comentarios de carácter ideológico, los análisis más críticos y argumentados provienen del grupo de Educación Mediática y, en segundo lugar, del grupo de Bellas Artes. Más aún, parecería que en España los sujetos utilizan más habitualmente los términos “discriminación” y “machismo”, en este orden, mientras en Inglaterra los sujetos, de diversas nacionalidades y etnias, formulan un discurso más político (“dominancia” y “modelo patriarcal” son las expresiones que van surgiendo de manera espontánea).

Metodológicamente, podemos observar que la elección de secuencias conocidas y estándar favorece los comentarios y las intervenciones críticas, pero también debemos destacar la eficacia de ofrecer modelos de ficción menos conocidos, dado que permiten que los participantes formulen nuevos aspectos. En concreto, hemos observado que se favorece la reflexión sobre las formas de representación de carácter más realista o cercano.

4. Conclusiones

Experiencias como la presentada, que abordan las posibilidades de la educación en comunicación audiovisual, tanto desde un formato específico de proyecto o asignatura, como desde un modelo amplio de competencias adquiridas, pueden colaborar en la consolidación del modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como apuesta hacia una enseñanza universitaria atenta a los retos de los media y de la sociedad moderna. Una enseñanza atenta también al reto de la igualdad, dado que la presencia y uso de contenidos mediáticos en las aulas universitarias puede contribuir al reconocimiento tanto de estereotipos de género como de modelos de relaciones amorosas desequilibradas. Como afirma Douglas, ‘media [is] still are our worst enemy and our best ally in our ongoing struggle for equality, respect and love’ (1994: 294).

Además, hemos podido reconocer cómo el EEES puede propiciar un entorno y una metodología para una educación en comunicación audiovisual desde el modelo enseñanza-aprendizaje. La organización de la discusión en grupos reducidos de estudiantes, en sintonía con la política formativa que el EEES propone, resulta un modelo útil y claramente enriquecedor. Desde una vertiente didáctica, como señala Viñas (2010: 91-92), el EEES refrenda políticas formativas fundamentadas en la potencia-

ción de las cualidades empíricas del conocimiento. Y lo hace mediante metodologías que ponen a prueba ese “grado de conocimiento del propio estudiante en aquellos parámetros conceptuales revertidos en patrones idóneamente plasmados en formato práctico”. Se trata, sigue Viñas, de que esas cualidades empíricas del conocimiento procuren que los valores cognitivos impartidos en entidades académicas, como la propia universidad, sobrepasen los arquetipos teóricos existentes. Pero también se trata de alcanzar un enfoque humanista, donde se fomente la capacidad de movilizar (Bisquerra y Pérez, 2007) adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que integran la denominada competencia emocional. Una competencia emocional que incluso hoy en día es considerada por las empresas dentro de las habilidades de empleabilidad.

La Universidad se concibe así como un foro estratégico de conocimiento en el que el graduado universitario debe saber resolver diversos problemas y circunstancias a lo largo de la vida, en el sentido de una inversión para el discente y, por extensión, para la sociedad (Marta 2010: 9). El EEES favorece ese foro, en el marco del paradigma socio-cognitivo donde los agentes que intervienen, profesorado, alumnos e instituciones se hallan abiertos al cambio dentro de contextos evolutivos (Román y Díez 2001:37-38). En esta interacción formativa se reformula el papel del profesorado para incentivar el protagonismo del alumno en su formación, a través de la gestión del aprendizaje con sentido crítico.

Agradecimientos: A los y las participantes de los *focus group* y sus respectivas Facultades, pero de manera especial a los miembros de RETEVIS que forman parte de la investigación realizada en España, el Dr. Rodrigo (UPF) y la Dra. Muntè (URL) y, particularmente, a la fundamentación teórica de la Dra. Medina (UPF). Para realizar la investigación en la Universidad de Londres, la autora recibió una BE de la AGAUR (2010), y contó así mismo con la ayuda inestimable del Dr. Buckingham (University of London).

5. Referencias bibliográficas

- ARAN-RAMSPOTT, S. (2011). “Las relaciones amorosas en la ficción seriada. Lenguaje audiovisual e imaginarios sociales”. En *Doxa*, nº 13. Madrid: CEU Ediciones, p. 145-170.
- ARAN, S. ; MEDINA, P.; MUNTÉ, R.-A.; RODRIGO, M. (2011a). “Jóvenes, amor y series de televisión. Incidencia de la en la (re)interpretación de los relatos amorosos televisivos”. En *Quaderns del CAC*, 36, vol. XIV (1), Barcelona: CAC, p. 115-123.
- ARAN S.; MEDINA P.; RODRIGO M. (2011b). “Management of emotions in American fiction series: when being (and feeling like) a woman sells”. En *IJART, International Journal of Art and Technology*, nº 4 (1). Gènevè: Inderscience, p. 6-18.
- BINDIG, L. (2008). *Dawson’s Creek. A Critical Understanding*. Lanham: Lexington Books.

- BISQUERRA, R.; PÉREZ, N. (2007). “Las competencias emocionales”. En *Educación XXI*, nº 10. Madrid: UNED, p. 61-82.
- BROWN, J. D.; CHILDERS, K. W.; WASZAK, C. S. (1990). “Television and Adolescent Sexuality”. En *Journal of Adolescent Health Care*, nº 11 (1). Chapel Hill: University of North Carolina, p. 62-70.
- BUCKINGHAM, D. (2007). *Media Education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity (reprinted ed.).
- BUCKINGHAM, D.; DOMAILLE, K. (2001). “Where are we going and how can we get there? General findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001”. En: *Unesco*, (2001). Disponible en: http://www.european-mediaculture.org/fileadmin/bibliothek/english/buckingham_where/buckingham_where.pdf . Consultado el [30-6-2013].
- DAMME, E. V. (2010). “Gender and sexual scripts in popular US teen series: A study on the gendered discourses in One Tree Hill and Gossip Girl”. En *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, nº 2 (1). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, p. 77-92.
- DAVIS, G. (2004). “Saying it out Loud: Revealing Television’s Queer Teens”. En DAVIS, G.; DICKINSON, K. (eds): *Teen TV: Genre, Consumption and Identity*. British Film Institute. London. p. 128-40.
- DOUGLAS, S. J. (1994). *Where the Girls Are: Growing up female with the mass media*. New York: Three Rivers Press.
- HALL, S. (1977). “Culture, the Media and the Ideological Effect”. En: CURRAN, J.; GUREVITCH, M.; WOOLLACOT, J. (eds): *Mass Communication and Society*. Arnold. London. 315-348.
- KING, G.; KEOHANE, R.; VERBA, S. (1994). *Designing Social Inquiry*. Princeton (USA): Princeton University Press.
- LULL, J. (1990). *Inside Family Viewing. Ethnographic Research on Television’s Audiences*. London: Routledge.
- MARTA, C. (coord.) (2010). *El EEES y el Proyecto Final en los Grados de Comunicación*. Madrid: Fragua.
- MASANET, M. J.; FERRÉS, J. (2013). “La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática”. En: *Communication papers –media literacy & gender studies*, nº 2 (1). Girona: UG. p. 83-90.
- MEDINA, P. ; RODRIGO M. (2009). “Análisis de la estructura narrativa del discurso amoroso en la ficción audiovisual. Estudio de caso: “Los Serrano” y “Porca Misèria””. En: *ZER. Revista de estudios de comunicación de la Universidad del País Vasco*, nº 14 (27). Bilbao: UPB. p. 83-101.
- MEDINA P.; RODRIGO M.; ARAN S.; MUNTÈ R.-À.; THARRATS J. (2007). “Violència simbòlica i models amorosos en la ficció televisiva seriada per al consum adolescent i juvenil. Estudi de cas (‘Porca Misèria’)”. En *Quaderns del CAC*, nº 29. P. 81-90. Disponible en: www.cac.cat. Consultado el [12-10-2013].
- MORGAN, M. (2007). “What Do Young People Learn About the World From Watching Television?”. En MAZZARELLA, S. R. (ed.) (2007). *20 Questions About Youth and the Media*. New York: Peter Lang. p. 153-166.

- MORLEY, D.; SILVERSTONE, R. (1992). "Domestic communication: technologies and meanings". En MORLEY, D. (ed.) (1992). *Television, Audiences and Cultural Studies*. London: Routledge. p. 201-212.
- MULVEY, L. (1975). "Visual Pleasure and Narrative Cinema". En: *Screen*, nº 16:3, p. 16-8.
- ROMÁN, M.; DÍEZ LÓPEZ, E. (2001). *Diseños curriculares de aula: Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SIGNORIELLI, N. (2007). "How Are Children and Adolescents Portrayed on Prime-Time Television". En MAZZARELLA, S. R. (ed.). (2007). *20 Questions About Youth and the Media*. New York: Peter Lang. p. 167-178.
- STERNBERG, R. J. (1988). *The Triangle of Love. Intimacy, Passion, Commitment*. New York: Basic Books.
- (1998). *Cupid's arrow: The course of love through time*. New York: Cambridge University Press.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- THOMPSON, J. B. (1998). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- VIÑAS, M. (2010). "Incidencia de las Tic en la metodología de la asignatura Proyecto como materia". En MARTA, C. (coord.) (2010). *El EEES y el Proyecto Final en los Grados de Comunicación*. Madrid: Ed. Fragua. p. 91-113

6. Notas

- 1 'Desperate Housewife's ("DH") es una serie estadounidense que emite la cadena de televisión ABC desde el año 2004. 'Brothers & Sisters' ("B&S") es otra serie estadounidense que inició sus emisiones en el año 2006. La serie ha sido emitida por ABC y la Fox. 'Porca Misèria' ("PM") es una serie de TV3 producida por Arriska Films y dirigida por Joel Joan. Se comenzó a emitir en noviembre del 2004.

La autora

Sue Aran-Ramspott es Doctora en Comunicación Audiovisual (URL). Es Miembro del Grupo de investigación "CONINCOM, Conflicto, Infancia y Comunicación" (URL) e investigadora principal del equipo de investigación RETEVIS. El año 2009 obtuvo el Primer Premio en los XXI Premios CAC a la Investigación sobre Comunicación Audiovisual por el trabajo "Representación mediática y percepción social de la violencia en la ficción. Estudio de caso: la interpretación de los niños de la violencia en la ficción televisiva infantil", basado en su tesis doctoral. Ha sido Miembro del Consejo Asesor de Contenidos y Programación de la Corporación Catalana de Medios Audiovisuales. Desde 2008 es Vicepresidenta del Foro de entidades usuarias de Audiovisual. En la actualidad es Coordinadora de Máster universitarios y Doctorado de la Facultad de Comunicación Blanquerna (URL).