

Víctor Hernández-Santaolalla

victor.hernandezsa@gmail.com

Universidad de Sevilla.

Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas

Sergio Cobo-Durán

cobosergio@gmail.com

Universidad de Sevilla

Licenciado en Comunicación Audiovisual

LOS EFECTOS DE LA ANALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL A TRAVÉS DE LA NO-FICCIÓN TELEVISIVA: EL CASO DE *ESPAÑOLES POR EL MUNDO*

Resumen:

El desarrollo de la alfabetización audiovisual en las aulas surge como una herramienta que puede ser adquirida por los miembros de la sociedad para que puedan “defenderse” de la nociva influencia mediática. Una necesidad que cobra enorme importancia en el contexto televisivo actual, dominado por los docudramas, que se presentan bajo una apariencia de realidad, como el caso de *Españoles por el mundo*.

La presente investigación, por tanto, responde a una serie de cuestiones que giran en torno a este tipo de programas, que lejos de educar a la audiencia, pueden fomentar el efecto contrario: la analfabetización audiovisual, como consecuencia de una asociación irracional de destino y estereotipo.

Palabras clave: alfabetización audiovisual, docudrama, efectos televisivos, estereotipo.

Abstract:

The development of media literacy in the classrooms is emerging as a tool that can be gained by members of society so they can “protect itself” from harmful influence of media. A need which has enormous significance in the context of current television, dominated by reality shows, presented under appearance of reality, as case of *Españoles por el mundo*.

The present research, therefore, responds to a series of issues that revolve around these programs, which far from educating the audience, can promote the opposite effect: the visual illiteracy as a result of comparison between destination and irrational stereotype.

Keywords: media literacy, reality show, television effects, stereotype.

1. La alfabetización audiovisual: una herramienta para luchar contra los efectos nocivos de la televisión.

En los últimos años se ha discutido mucho sobre la necesidad de la enseñanza de los medios audiovisuales en la escuela, ante la supuesta creciente influencia de los mismos en sus receptores y, sobre todo, en el público infantil. Así, se ha extendido entre investigadores y profesores el concepto de alfabetización audiovisual (*media literacy*, según el término anglosajón), tomándolo, por lo general, como sinónimo de la educación en medios -e incluso de educación a través de los medios-, algo que no es del todo correcto, pues como afirma David Buckingham, mientras que la educación mediática hace referencia al “proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación”, la alfabetización mediática hace alusión al resultado, es decir, al “conocimiento y las habilidades que adquieren los alumnos” para el posterior uso e interpretación de dichos medios (2005, 21). Según el autor, los medios son ‘educativos’ por naturaleza -“un tipo de escolaridad informal”- por lo que es necesario analizar no sólo qué enseñan, sino también la forma y las consecuencias de esta enseñanza (2005, 295); en definitiva, la actuación de los medios en el contexto social en el que se insertan. En este sentido, según el estadounidense Center for Media Literacy (CML),

Media Literacy is a 21st century approach to education. It provides a framework to access, analyze, evaluate and create messages in a variety of forms — from print to video to the Internet. Media literacy builds an understanding of the role of media in society as well as essential skills of inquiry and self-expression necessary for citizens of a democracy¹.

Asimismo, la *Ontario Media Literacy Resource Guide*, redactada por la Association for Media Literacy (AML) a petición del Ministerio de Educación y la Federación de Profesores de Ontario, recoge que la alfabetización audiovisual

is concerned with the process of understanding and using the mass media. It is also concerned with helping students develop an informed and critical understanding of the nature of the mass media, the techniques used by them, and the impact of these techniques. More specifically, it is education that aims to increase students’ understanding and enjoyment of how the media work, how they produce meaning, how they are organized and how they construct reality. Ultimately, media literacy education must aim to produce students who have an understanding of the media that includes a knowledge of their strengths and weaknesses, biases and priorities, role and impact, and artistry and artifice. Media literacy is a life skill².

Dichas definiciones, si bien hacen hincapié en los conceptos vistos hasta ahora, aportan una nueva función de la alfabetización audiovisual: la posibilidad de producción de los estudiantes, y es que, como afirma Buckingham, con frecuencia se pasa por alto “que la alfabetización implica claramente lectura y

¹ Definición obtenida de la página web de la organización: <http://www.medialit.org>.

² <http://www.aml.ca>, texto extraído de la *Guía de recursos de alfabetización audiovisual*

escritura”, por lo que “debe comportar necesariamente tanto la interpretación como la producción de medios” (2005, 90). En este sentido, Correa Gorospe recalca que ser “consumidores activos significa centrar nuestra actividad pedagógica en elevar su nivel de conciencia crítica sobre los mensajes televisivos y en enseñar/aprender a construir –elaborar– mensajes audiovisuales con esos medios” (1998, 60); afirmación que, aunque referida a la televisión, es totalmente válida para cualquier otro medio.

En cualquier caso, el punto en el que sí parecen coincidir la mayoría de los autores, es en la necesidad de educar para que los alumnos adopten una postura crítica ante los medios, afirmación que condujo a Len Masterman a decir que lo que se pretende es descubrir la función ideológica oculta de los mensajes.

Television education is therefore a demythologizing process which Hill reveal the selective practices by which images reach the television screen, emphasise the constructed nature of the representations projected, and make explicit their suppressed ideological function (1993, 9).

Dicha aportación se relaciona con las ideas de Frank Raymond Leavis y Denys Thompson, quienes en *Culture and Environment*, publicado en 1933, ya veían la educación como una vacuna “contra la ‘cultura’ de los medios producida por máquinas” (Masterman: 1996, 58); “el antídoto estético-moral para la contaminación de la lengua ordinaria por la sociedad mercantil” (Mattelart; Neveu: 2004, 33).

Los medios no son un reflejo de la realidad, aunque así lo parezca en ocasiones, sino una representación de la misma, “visiones selectivas” del mundo (Buckingham: 2005, 19), y es precisamente en esta distinción donde reside la clave de la alfabetización audiovisual, ya que “si los medios fueran en realidad ‘ventanas abiertas al mundo’, entonces los estudios de medios serían tan poco útiles como estudiar las caras del cristal” (Masterman: 1996, 36). Así, la carga ideológica de los medios, junto con el elevado índice de consumo o la creciente privatización de la información, serían algunas de las posibles respuestas a la pregunta de por qué es necesario enseñar acerca de los medios (1996, 15-17). En esta línea, y siguiendo de nuevo a Correa Gorospe, no se debe pasar por alto la preocupante generalización del analfabetismo audiovisual:

La principal diferencia entre el analfabeto gráfico y el audiovisual es que en el primer caso se da un proceso de exclusión (privados del lenguaje el analfabeto no puede participar del lenguaje escrito, de la recepción y emisión de los mensajes), mientras que en el segundo el receptor se convierte en un rehén a expensas de un ‘medio’ que le impone significados y le transmite mensajes interesados (1998, 61).

De esta forma, aunque la teoría parece estar clara, no faltan detractores que ven en la alfabetización audiovisual una amenaza a la educación tradicional. Una de las principales críticas proviene de la idea extendida, sobre todo entre los profesores, de que los mensajes mediáticos, ante todo los difundidos a

través de los programas denominados de entretenimiento, fomentan una cultura “basura” y, por lo tanto, no merecen ser estudiados; apreciación que carece de fundamento, pues, como ya se ha indicado, la necesidad de su estudio no debe fundamentarse en la calidad de los programas emitidos³. Asimismo, el otro gran freno que encuentra la alfabetización audiovisual viene por parte de los padres, que ven en los medios un posible sustituto de los profesores, con la consiguiente reducción de la calidad de la enseñanza, una crítica que, sin duda, responde a la frecuente confusión entre enseñanza mediante los medios y enseñanza de los medios (Tyner: 1993, 186-190). En cualquier caso, según comenta Javier Fomona, no hay que entender “las nuevas tecnologías como sustitutos de la escuela y el profesor, sino como herramienta-útil para usarla en el desarrollo de las capacidades de nuestros alumnos”, aprovechando su interactividad para alcanzar los objetivos planteados (1998, 212).

En resumen, la necesidad de la alfabetización audiovisual responde a la influencia –nociva, por supuesto- que se presupone tienen los medios en el receptor; consecuencias que se incrementan si se habla de la televisión; algo que resulta, en cierto modo lógico, teniendo en cuenta tanto su alto índice de consumo y su elevado nivel de realidad. De hecho, la aparición de la televisión contribuyó a que diferentes investigadores volvieran a alarmar a la sociedad de los efectos devastadores que podían tener los mensajes mediáticos en la mente de los receptores, e incluso en su comportamiento. Una vuelta al poder mediático que tendrá sus máximos exponentes en la “espiral del silencio” de Elisabeth Noelle-Neumann (1995) y en la “teoría del cultivo” de George Gerbner, quien entiende la televisión como el medio de socialización por excelencia (Gerbner; Gross, 1996).

Ambos autores reconocen que los mensajes de los medios no tienen, como mantenían los postulados de la “aguja hipodérmica”, un efecto real inmediato, sino que la influencia mediática trabaja a largo plazo. Los efectos se ven diferidos en el tiempo, lo que dificulta su comprobación y, según Victoria Camps, “da alas a los responsables de las televisiones para banalizar sus emisiones y negar su influencia” (2009, 143). Así, para Gerbner, la recepción continua y prolongada de la realidad televisada, haría que el individuo tomara como cierta y asumiera como propia la situación ficcional; una situación que se presenta del mismo modo para todos los miembros de la audiencia, destacando la capacidad homogeneizadora del medio. En este sentido, los estudios del autor han girado, sobre todo, en torno al tema de la violencia en televisión, cuyo consumo, dirá, aumenta el temor de los individuos a convertirse

³ La alfabetización audiovisual se enmarca así en la perspectiva de los Estudios Culturales, abandonando la idea, propuesta por la Escuela de Frankfurt, de que los productos de la denominada “baja cultura” no son dignos de consideración y, por lo tanto, no merece la pena analizarlos.

en víctima de algún tipo de crimen; una conclusión demasiado simplista (y alarmista), ya que si bien no puede negarse la influencia del medio, no es la única variable a tener en cuenta (Romer; Jamieson; Aday: 2003).

En cualquier caso, lo que pretende Gerbner es dejar claro cómo la recepción televisiva puede alterar la percepción de la realidad de los individuos, haciendo hincapié en los efectos cognitivos de los *mass media*, es decir, aquellos que trabajan en el nivel del conocimiento. Una alteración que, sin embargo, no funciona según el antojo personal del emisor, sino que dependerá del contexto en el que se inserte el mensaje. En este sentido, los programas televisivos se construyen dentro de un entorno determinado, con unos valores y creencias específicos, los mismos que luego serán difundidos por el propio programa; de modo que la televisión funcionaría como un *catalizador* y *canalizador* de la ideología cultural imperante.

En definitiva, lo importante aquí es el procesamiento de la información recibida, que conduce a los telespectadores a confirmar una realidad ficticia, un peligro que se ve aumentado en aquellos programas dominados por la no-ficción.

2. La televisión que nos llega: un terreno para la no-ficción

Dice Aladro (2003, 114) que la posmodernidad induce a una televisión más transparente, ya que conlleva un derrumbamiento de las barreras de la privacidad y la multilateralidad de lo real como el objetivo de las cámaras. La noción de transparencia televisiva es tan discutible como el concepto de realidad que nos ofrece la televisión. Es por ello que inevitablemente surge la pregunta acerca de qué es la no-ficción televisiva.

En un primer momento se puede intentar definir como antagonista a la ficción, aunque son cada vez más los investigadores que rechazan esta definición. García Noblejas (1996, 84) afirma que “para comprender las noticias en televisión, es primordial considerarlas como lo que son, es decir, auténticas ficciones representativas de la vida real [...] no hay dicotomía, ni oposición alternativa entre ficción y realidad”. Así pues no es posible hablar de no-ficción como forma de representación, contraria a la ficción, ya que sólo se tiene acceso a la realidad a través de representaciones por lo que existe una “necesidad de tener algún criterio para distinguir las representaciones de lo real y las representaciones de la ficción” (Castañares: 2003, 144).

En la búsqueda de una clasificación válida para diferenciar realidad y ficción se puede recurrir a uno de los textos clásicos que más ha influido en los estudios de comunicación: la retórica de Aristóteles. Ya en el texto del estagirita existe una división evidente entre lo real y lo ficcional, mientras que en su *Poética* se definen ambos conceptos bajo los términos de mimesis y diégesis.

La mimesis o mostración explica la función terapéutica de la representación, aquella a través de la cual nos identificamos con el personaje que vemos, mientras que la

diégesis o narración es el proceso por el cual el espectador toma conciencia de que lo está viendo es ficción pero a pesar de ello entra en la convención y se deja llevar (Sempere: 2004, 100).

No obstante, aunque la división entre ambos conceptos existe antes incluso que el lenguaje televisivo en sí, es en la actualidad donde las fronteras genéricas se han disuelto. Esto provoca una mezcla genérica que desconcierta al espectador y lo desorienta ante los mensajes que recibe, por lo que duda si se enfrenta a ficción o realidad. Consecuencia de esta hibridación nace el docudrama, que Gordillo define como “la construcción, reconstrucción o dramatización de acontecimientos reales interpretados por sus auténticos protagonistas, [...] no cumplen la mayoría de los valores-noticia consensuados por periodistas e investigadores” (Gordillo: 2009a, 152). Es en esta dramatización donde unos personajes usualmente anónimos exhiben y representan sus propias vidas ante los demás, por lo que aquí tendrían cabida todas las variantes de *reality show*, *talk show*, *coaching show*, *casting show* y *celebrity show*.

El docudrama es uno de los géneros televisivos más demandados en la actualidad. Es por ello que es interesante realizar una investigación centrada en uno de sus formatos más exitosos que, de forma general, se podría definir como “nacionalidades por el mundo”. Este está protagonizado por individuos, usualmente anónimos, que gracias a la excusa de enseñar la respectiva ciudad donde residen, dramatizan y representan un personaje basado en sí mismo. Es un formato donde se hace especial mención a los factores por los que emigraron además de los motivos para permanecer en el destino. Uno de estos programas es *Españoles por el mundo*, el cual se convertirá en el objeto de estudio de la presente investigación; ejemplo de un nuevo formato que podría incluirse dentro del *docushow*, que se define como

el reality show sin contaminaciones de otros géneros [...] No existen elementos de concurso, ni competencias entre los participantes. Se trata solamente de mostrar casos de la realidad con un tratamiento sensacionalista y morboso (Gordillo: 2009b, 184)

Los textos docudramáticos están tan popularizados que el espectador, en la mayoría de los casos, los interpreta como reales. *No es real si no aparece en televisión*, es una idea que se ha extendido de forma vírica en el pensamiento colectivo, lo que obliga a prestar una especial atención a los contenidos que se emiten como reales, ya que estos pueden condicionar la visión del mundo que se configura en el cerebro de los espectadores, en general, y de los más jóvenes, en particular.

Consiste en “un *hacer como si fuera verdad*, [...] pero que se parece tanto a ella que resulta creíble y puede sustituir a su modelo” (Imbert: 2003, 28). Este imaginario televisivo acaba creando un modelo de mundo peligrosamente similar al original. Es en este universo donde los contenidos informativos y los de entretenimiento aparecen unidos, tal y como sucede

en el docushow, “la organización de los contenidos ya no depende de la importancia de los hechos, sino de la fragmentación del programa para dar paso a la publicidad” (Cebrián: 2004, 169). Por lo que no sólo es interesante, sino necesario, realizar un análisis de los valores y actitudes que estos programas transmiten. De este modo es posible inferir los recursos necesarios que necesita un espectador medio para enfrentarse a este tipo de textos docudramáticos desde una posición crítica.

3. Hipótesis y metodología de la investigación.

Queda patente, con la revisión anterior, que los programas televisivos, incluso los que se construyen bajo el paraguas de la realidad, están totalmente prediseñados de antemano, creados en base al entorno en el que se inserte el mensaje y, por supuesto, a la intención y la naturaleza del emisor. En este sentido, se puede plantear como una primera hipótesis que

H1: el encuentro cultural entre españoles y autóctonos se realiza a través de la visión nacional, rechazándose la multiculturalidad en pos de una uniculturalidad española.

Esta “visión” determinada tendría, por su puesto, un efecto en la recepción que los espectadores tendrán del contexto reflejado por el programa, de modo que

H2: el contenido y la estructura del programa *Españoles por el mundo* son susceptibles de influenciar en la percepción que los receptores tendrán del destino representado.

Para la comprobación de ambas hipótesis se ha seguido una metodología cualitativa que analice en profundidad uno de los programas, para así localizar el empleo de tópicos o lugares comunes en la cultura española, en defensa de una cultura única frente a valores como la multiculturalidad. No obstante, aunque aquí se analizará un único programa, este no será sino un ejemplo práctico que se completará posteriormente con el examen de cada uno de los programas emitidos, para validar científicamente la investigación. En este sentido, el presente estudio se justifica como parte de un trabajo de mayor envergadura que descomponga todos y cada uno de los programas de *Españoles por el mundo* emitidos por Televisión Española.

El programa seleccionado para el primer tipo de análisis es el que tiene como destino Estambul, correspondiente al primer programa emitido. Este análisis permitirá confirmar o refutar la hipótesis de partida que afirma que el encuentro entre españoles y extranjeros se realiza a través de un prisma marcado e intencionadamente español, y que acabará modificando la reacción del espectador, a quien se le presenta lo desconocido como variación de lo conocido, es decir, de los valores españoles.

4. Resultados.

En el programa dedicado a Estambul intervinieron cinco “personajes”, que se analizarán a continuación de forma más detallada. En este sentido, si bien al inicio se presentan a los diferentes protagonistas, la estructura narrativa que sigue el programa está dividida en función de los diferentes participantes, sucediéndose como diégesis completas cada una de las historias personales. Es por ello que se pueden considerar a los personajes como los verdaderos responsables de la estructuración de este tipo de textos audiovisuales.

Es posible realizar, por lo tanto, un análisis del personaje atendiendo a tres niveles: a) el criterio anagráfico, que estudia al personaje como persona y corresponde al nivel del relato; b) el estudio del personaje como rol, lógicamente fijo e invariable durante la diégesis, que se corresponde con el nivel de la historia, y c) el estudio del personaje como actante, correspondiente al nivel de la fábula, pero que aquí no será determinante, ya que cada uno de los personajes se presenta como el sujeto de su texto. Así, en este estudio sólo se realizará un análisis enfocado a los dos primeros niveles, obviando el análisis como actante y centrándose en las características en cuanto a estudio del personaje como persona. De esta forma se pretende potenciar el análisis del personaje como persona real, algo lógico, teniendo en cuenta que se trata de textos de no-ficción, o más bien docudramáticos.

El primer personaje es Manuel Reina, de 37 años y oriundo de Sevilla, de los cuales lleva cinco en la ciudad de Estambul. Baila y enseña flamenco junto a su mujer. Habla de fusionar los bailes andaluces con los turcos. Tiene un acento andaluz muy marcado. Presenta a su hijo español, que con apenas cinco años ya sabe tocar la caja. Compara un instrumento turco, el *bagmalá*, con un jamón. Aparece bailando flamenco. Hace una analogía entre la gastronomía española y un bar de copas afirmando que “esto es caña de lomo”. Afirma que su hijo estudiará en España. Asimismo, respecto al análisis como rol se presenta como un personaje andaluz estereotipado, moreno, con el pelo largo rizado, *bailaor* de flamenco y *gracioso*. En el nivel de la fábula es el sujeto protagonista, y la posibilidad de mejorar su trabajo fue el motivo por el que salió de España, es por ello su objeto el cual ha conseguido, lo que no implica que añore su país y quiera volver. Su integración en la cultura turca se produce sólo a través de valores españoles como es el flamenco.

Lara Zabala es el segundo de los personajes presentados. Tiene 28 años y lleva únicamente un año y medio en la ciudad. Trabaja como profesora de español, por lo que es fácil establecer un puente con el territorio español. Está casada con un hombre turco aunque es curioso que mientras pasean por Estambul habla de personajes populares en España como lo son Dani Güiza, Luís Aragonés o Nuria Bermúdez. Afirma que le gustaría vivir en España pero que es muy complicado para su marido turco encontrar trabajo aquí, por lo que

de momento seguirá añorando su país de origen. En cuanto al estudio como rol se podría hablar de una exiliada por amor.

Es el momento de hablar de Lola Vázquez, la tercera de las protagonistas de este primer programa. Tiene 41 años, lleva quince en la ciudad y es de Lorca (Murcia). Trabaja como agente de viajes aunque no parece necesitar el trabajo para obtener ingresos. Vive en la mejor calle de Estambul, en una casa palacio de unos 400 metros cuadrados. Tiene cinco coches de gama alta y un chofer. Organizó un viaje a la Reina Sofía de España. Se presenta como un personaje popular en la ciudad y afirma que la crisis no le afecta. Su integración más que en la ciudad en sí es en la clase alta europea ya que visita restaurantes y locales exclusivos. Si se habla de la búsqueda de rol se puede decir que es una rica viajera.

Andrés Mourenza procede de La Coruña, Galicia, tiene 24 años y lleva tres en la ciudad. Se presenta como periodista, aunque dado que la carrera es al menos de cuatro años, o la acabó allí, o el tiempo de estancia ha sido alterado. Viajó en un principio por amor, aunque luego decidió quedarse. Hace una analogía con España respecto a la religión, afirmando que los turcos pueden ir a la mezquita los viernes de igual modo que los españoles van a misa los domingos. Afirma añorar muchos a sus amigos y familiares españoles aunque sobretodo extraña la gastronomía, que el presentador "soluciona" regalándole un paquete de jamón envasado al vacío. Su compañera de trabajo se llama Carla y es española. En cuanto al análisis como rol se podría afirmar que es el estudiante viajero que sale en busca de nuevas aventuras o de su primer trabajo.

A continuación se presenta a Carmen de la Vega -según la infografía-, aunque en el audio se refieren a ella como Carla, quizás la compañera de trabajo del anterior personaje. Tiene 32 años, lleva dos y medio en la ciudad, es de Asturias y trabaja como escritora y periodista. No se menciona nada acerca de su trabajo de periodista, aunque se puede esperar que al igual que con el cambio de nombre, lo que se pretende es separarla del anterior personaje. En su faceta como escritora escribe sobre mujeres en Turquía, y apenas cuenta información sobre sí misma. Lo único que puede saberse es que va a la peluquería diariamente y que está deseando volver a España. Es quizás el personaje presentado de forma más superficial por lo que es complicado establecer un rol sobre ella.

Un andaluz estereotipado, una exiliada por amor, una rica viajera y un estudiante en busca de aventuras resumen las historias de este primer programa, lo que permite trazar algunas conclusiones provisionales, que si bien están condicionadas por este análisis en concreto, se han visto confirmadas

tras el visionado (más superficial eso sí) del resto de programas emitidos hasta el momento⁴.

En este sentido, lo primero que destaca es el hecho de que los acontecimientos que relatan los personajes sobre sí mismos están previamente preparados y ensayados ante cámara, tal y como se puede ver en el *Making Off* incluido en el sitio web del programa⁵. Por lo tanto, es evidente que nos enfrentamos ante un docudrama, que García Jiménez (2000, 244) divide en tres tipos: a) el puro, que se corresponde con una captación del drama humano en el mismo momento en el que está pasando; b) el parcialmente ficcionado, formado por personas que han vivido un determinado drama y lo representan ante la cámara, y c) el totalmente ficcionado, donde no sólo se inventa el drama sino además las personas son sustituidas por actores. *Españoles por el mundo*, podría clasificarse como un docudrama parcialmente ficcionado, aunque no es descartable que por necesidades de producción en ocasiones se pueda recurrir a hacerlo totalmente ficcionado, como en el caso del personaje de Carla que es llamada Carmen para no ser asociada con el anterior personaje y que cuenta una historia que el espectador no se sabe con certeza si es totalmente fiel a la realidad.

Sin embargo, a pesar de que son hechos ensayados y preparados ante la cámara, se recurre a una realización de directo para transmitir la sensación de espontaneidad e inmediatez. De este modo, el espectador decodifica en un primer momento el mensaje como inmediato y tiende a dotar de mayor credibilidad a este tipo de técnicas. Es por ello que de manera consciente se recurre a esta técnica de realización con fines expresivos. Sin embargo, una fotografía y una realización más cuidada advertirían al espectador de que la escena ha sido preparada.

Es habitual encontrar tanto ejemplos de viaje sentimental, realizado por amor, abandonándose el país de origen movido por sentimientos amorosos, así como se pueden hallar casos donde los motivos son más racionales, que conduciría a la búsqueda de una mejora laboral y económica fuera de España. Sin embargo, resulta curioso cómo muy pocos emigrantes deciden dejar el país por decisión propia y no por influencias de terceros o, en cualquier caso, influencias externas; salvo en el caso de que se pertenezca a la llamada clase alta, quienes deciden abandonar voluntariamente el estado español para conocer a sus “análogos” europeos. En este sentido, es más que significativo la presencia de personajes en gran parte de los programas con altos cargos en empresas, directivos o directamente millonarios, como el caso de Lola Vázquez en el episodio analizado.

⁴ A fecha de 5 de Abril de 2010, Televisión Española había emitido un total de cincuenta programas.

⁵ <http://www.rtve.es/television/espanoles-en-el-mundo>.

En definitiva, el destino acaba convirtiéndose en un pretexto para contar una o varias historias personales de españoles que viven alejados de su país. El tono siempre es positivo, incluso en países de pobreza extrema (como el programa de Haití; el cuarto emitido en televisión) mostrándose personajes a los que siempre *les va bien*, y negándose la visión del lado opuesto, es decir, de españoles que no han salido adelante, que no han encontrado un trabajo o que, simplemente, malviven en sus nuevos destinos.

Asimismo, tal y como se ha podido ver en el análisis de cada uno de los personajes anteriores, lo común es que se representen hábitos o profesiones muy relacionadas con España. De esta forma se consigue crear una identificación primaria con el espectador, que relaciona lo extranjero con lo cercano. Si en el programa analizado se comparaba la afluencia a la mezquita con la misa del domingo, en otros, como el caso de Alaska, se compara una reserva natural con el tamaño de Madrid, por ejemplo. En esta búsqueda de lo global a partir de lo particular, que en cierto modo podría relacionarse con los estudios centrados en la glocalización (ya que a través de lo local se consigue acceder a lo global), hay que remarcar que es habitual encontrar trabajos que potencien lo español: *bailaor* o guitarrista flamenco, importador de jamón y vinos españoles, profesor de español, etc.

5. Conclusiones

Una vez realizado el análisis empírico del programa *Españoles por el mundo* se puede afirmar que ambas hipótesis de las que partía el presente estudio han quedado validadas. En este sentido, no cabe duda de que la imagen que se da de los españoles en el exterior está dominada por la visión nacional, mostrándose unos personajes cuya actividad diaria, sigue estando dominada por los hábitos y costumbres del país de origen.

Esta representación afectará, por supuesto, a cómo los receptores consumen el programa, y tendrá unos determinados efectos en los mismos, destacando sobre todos el efecto cognitivo, pues no cabe duda de que el programa *Españoles por el mundo* tendrá una consecuencia en el conocimiento que los espectadores tendrán del lugar representado y los modos de vida en el mismo; independientemente de que dicho aprendizaje pueda influir a su vez, por ejemplo, en una futura elección como destino turístico (efecto conductual), o en un cambio de actitud hacia el lugar en cuestión.

Así, esta investigación pretende constatar que dicho programa (y presumiblemente otros espacios televisivos semejantes), a través de mensajes específicos relacionados con contextos concretos, dan una visión distorsionada de la realidad en su conjunto, reforzando las imágenes estereotipadas de los diferentes países (tanto los extranjeros como el de origen). En este sentido, es

posible recordar las palabras de Walter Lippmann, quien ya en 1922 afirmó que para poder conocer de forma directa un

“entorno real [que] resulta en conjunto excesivamente grande, complejo y fugaz [...] nos vemos en la necesidad de reconstruirlo en modelos más asequibles para poder manejarlo. Podría decirse que estos modelos son como mapas que nos guían a través del mundo. El eterno problema consiste, pues, en garantizar la existencia de mapas en los que ni nuestra propia necesidad ni la necesidad de terceros haya dado lugar a representaciones de lugares ficticios” (2003, 33).

Así, al fin y al cabo, ante la imposibilidad de abarcar todo el universo, “nuestras opiniones son la reconstrucción de lo que otros han narrado y nosotros nos hemos imaginado”, teniendo en cuenta que estos emisores, en muchas ocasiones, ya de por sí deforman la verdad (2003, 81). Queda patente la importancia socializadora y de transmisión de conocimientos condicionados y “manipulados” por el emisor de la televisión (u otro medio de comunicación), el cual estará condicionado, a su vez, por el contexto sociohistórico, cultural y económico en el que se inserte el individuo, así como del conocimiento previo del mismo, pues estos factores le dotarán de una serie de expectativas que le “obligarán” a rechazar aquellas ideas contrarias a sus convicciones. Así, por ejemplo, no percibirán del mismo modo un programa sobre la ciudad de París, un grupo de personas que no haya ido nunca a la ciudad, otro que haya acudido en calidad de turista y un tercero que haya vivido allí por un largo periodo de tiempo. Del mismo modo, entre el último grupo, la información se recibirá de diferente manera dependiendo de la zona de la ciudad en que la haya tocado vivir.

En cualquier caso, con este trabajo lo que se ha pretendido demostrar es que, aunque por supuesto hay que enseñar a la sociedad a leer las películas y series de ficción, no hay que olvidar que hay otros muchos programas que también deben ser objetivo de la alfabetización audiovisual; más aún teniendo en cuenta que estos docudramas, híbrido entre ficción e información, parecen dominar actualmente la parrilla televisiva.

Bibliografía

ALADRO, E. (2003). «Televisión y realidad. Formas de adicción a programas de intimidad vulnerada». En: GOMEZ, G; RENERO, M. M. (coord.). *Tv global y espectáculos locales: el género de realidad en México y España*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, p. 113-127.

BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona: Paidós.

- CAMPS, V. (2009): «La educación en medios, más allá de la escuela». *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 32, Huelva: Grupo Comunicar, p. 139-145.
- CASTAÑARES, W. (2003). «La vida en directo, el último espectáculo televisivo». En GOMEZ RODRÍGUEZ, Gabriela: *Tv global y espectáculos locales: el género de realidad en México y España*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, p.127-147.
- CEBRIÁN, M. (2004). *La información en televisión: obsesión mercantil y política*, Barcelona: Gedisa Editorial.
- CORREA, J. M. (1998). «La enseñanza de la televisión: una experiencia de investigación/acción cooperativa en educación de adultos». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 1, Granada: FORCE, p. 59-70.
- DE FLEUR, M. L.; BALL-ROKEACH, S. J. (1993). *Teorías de la comunicación de masas*, Barcelona: Paidós.
- FOMBONA, J. (1998). «Alfabetización audiovisual y educación». En: SEVILLANO, M. L. (coord.). *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: CCS, p. 205-232.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J. (2000). *Información audiovisual (tomo 2). Los géneros*, Madrid: Editorial Paraninfo.
- GARCÍA-NOBLEJAS, J. J. (1996). *Comunicación y mundos posibles*, Pamplona: EUNSA.
- GERBNER, G.; GROSS, L. (1996). «Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación». En: BRYANT, J.; ZILLMANN, D. (comps.). *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*, Barcelona: Paidós.
- GORDILLO, I. (2009a). *La hipertelevisión: géneros y formatos*, Quito: Ciespal.
- GORDILLO, I. (2009b). *Manual de narrativa televisiva*, Madrid: Síntesis.
- IMBERT, G (2003): *El zoo visual. De la televisión espectacular a la televisión especular*, Barcelona: Gedisa editorial.
- LIPPMANN, W. (2003). *La Opinión Pública*, Madrid: C. de Langre.
- MASTERMAN, L. (1993). *Teaching about television*, Londres: MacMillan.
- MASTERMAN, L. (1996). *La enseñanza de los medios*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- MATTELART, A.; NEVEU, E. (2004). *Introducción a los estudios culturales*, Barcelona: Paidós.
- NOELLE-NEUMANN, E. (1995). *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*, Barcelona: Paidós.

ROMER, D.; JAMIESON, K. H.; ADAY, S. (2003). «Television news and the cultivation of fear of crime». *Journal of Communication*, 1, Philadelphia: International Communication Association, p. 88-104.

SEMPERE, A. (2004). *En tiempo real: la televisión al borde de un ataque de nervios*. Alicante: Editorial Club universitario.

TYNER, K. (1993). «Alfabetización visual. El desafío de fin de siglo». En: APARICI, R. (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*, Madrid: Ediciones de la Torre, p. 171-197.