

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

**«Evaluación del atractivo físico de modelos
audiovisuales: procesos de identificación
en niños y adolescentes»**

**Autor: Cristina Ruiz Pacheco
Director: Dr. D. Esteban Torres Lana**

Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología

ÍNDICE

I. ANÁLISIS CONCEPTUAL

INTRODUCCIÓN

2.- LA IMPORTANCIA DEL ATRACTIVO FÍSICO EN LA PERCEPCIÓN DE LOS OTROS

2.1. Componentes del atractivo físico.	15
2.2. Preferencias tempranas por rostros atractivos	18
2.3. La construcción social del estereotipo basado en el físico.	21
2.3.1. El desarrollo de los estereotipos.	22
2.3.2. El estereotipo social del atractivo físico.....	36
2.4. Efectos del estereotipo asociado al atractivo físico.	40
2.4.1. Expectativas y comportamientos.....	41
2.4.2. Efectos sobre la autoestima personal.	45
2.5. La influencia de la televisión en el mantenimiento del estereotipo basado en el atractivo	47
2.5.1. La televisión como formadora de estereotipos.....	48
2.5.2. Estereotipos más comunes en televisión	51
2.5.3. El estereotipo basado en el atractivo físico en televisión.....	56

3.- EL ATRACTIVO FÍSICO EN LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL

3.1. El desarrollo de la identidad personal.	63
3.1.1. Constituyentes de la identidad personal.	65
A. La emoción como vínculo.....	66
B. La interacción social.....	68
C. La comparación social.....	72
D. Imitación e identificación.....	74

3.2. Identidad personal y atractivo físico.	80
3.3. Identificación con personajes de ficción.	83
3.3.1 Desarrollo evolutivo de la identificación con personajes de ficción.....	85
3.2.2. La televisión como escaparate de héroes.	89

4.- EFICACIA PERSUASIVA DEL ATRACTIVO FÍSICO

4.1. Desarrollo en la comprensión de la comunicación persuasiva	95
4.2. El estudio de la persuasión.	99
4.2.1. Definiciones e historia.....	99
4.2.2. Modelos explicativos sobre la persuasión.....	103
A. El modelo de elaboración probable.....	103
B. El modelo de motivación de Kelman.	106
4.2.3.Persuasión y atractivo físico.	108
4.3. Eficacia persuasiva de la televisión.....	118

5.- RECAPITULACIÓN, PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS

II. ESTUDIOS EMPÍRICOS

1.- DISEÑO.	131
2.- FASES DE INVESTIGACIÓN.	135
2.1. Estudios previos.....	137
2.2. Estudio 1.....	144
2.2.1. Método.	145
2.2.2. Resultados y discusión.	148
2.2.3. Conclusiones del estudio 1.....	192
2.3. Estudio 2.....	196
2.3.1. Método.	197
2.3.2. Resultados y discusión.	200

2.3.3. Conclusiones del estudio 2.....	224
III. CONCLUSIONES GENERALES.....	229
IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	239

I. ANÁLISIS CONCEPTUAL.

1. INTRODUCCIÓN.

Nuestro interés por los medios de comunicación audiovisuales y, especialmente, por la televisión, radica en la influencia que, como contexto de desarrollo, pueden tener sobre el conocimiento social de los niños y adolescentes. En este sentido, los modelos televisivos han comenzado a ser catalogados como fuentes de imitación que, necesariamente, influyen en el desarrollo a través de su capacidad para movilizar las conductas de los telespectadores. La posibilidad de estudiar empíricamente el proceso por el cual esos personajes televisivos se convierten en figuras significativas desde edades tempranas, nos llevó directamente a considerar la importancia que tiene el atractivo físico de los modelos en los procesos de identificación con los mismos, en las atribuciones de características que se les hacen y en su capacidad de persuadir.

Ciertamente, el atractivo físico es una variable compleja que ha sido ampliamente estudiada desde la psicología social en los procesos de categorización de los otros. Desde esta perspectiva, la apariencia física se presenta asociada a un estereotipo que, en la mayoría de los casos, resulta positivo para las personas de alto atractivo físico. Este estereotipo es utilizado con muchísima frecuencia en los programas y series televisivas, por lo que es esperable que la preferencia por unos personajes frente a otros esté relacionada con el físico y con las creencias que sobre él se mantienen y que el desarrollo de la misma vaya a la par que el desarrollo del conocimiento social sobre los otros, aunque entendemos que la interacción social no es totalmente comparable a las relaciones que se establecen con los personajes distantes. Por esta razón, dedicamos el capítulo 2 al estudio de la influencia que el atractivo físico tiene sobre la percepción de los demás. Así, hemos comenzado introduciendo el tema del atractivo físico, revisando sus componentes y analizando las preferencias tempranas por los rostros atractivos, para llegar al estudio de la construcción social que, sobre estos elementos, constituyen los estereotipos. La generación de expectativas sociales y

comportamientos que influyen sobre la autoestima personal se han abordado como posibles efectos de estas categorías sociales. Aunque la explicación sobre la creación y el mantenimiento de los estereotipos admite distintas interpretaciones teóricas, desde nuestro punto de vista, es la influencia del contexto sociocultural la que mejor conecta estos procesos con una visión constructivista del desarrollo, por lo que hemos hecho especial hincapié en estos aspectos. En esta misma línea, se proponen los medios audiovisuales como principales fuentes productoras de estereotipos, revisando los datos al respecto.

Pero el atractivo físico no sólo influye en la percepción de los otros, tanto cercanos como distantes, sino que también forma parte del proceso de construcción de la propia identidad y, en consecuencia, de los procesos de identificación que tienen lugar durante dicha construcción. Esto nos llevó a considerar en el capítulo 3 el desarrollo del concepto de identidad personal, así como los constituyentes del mismo, haciendo énfasis en la comparación social, en la identificación y en la relación que el atractivo físico puede tener en todo ello. También se analiza el hecho diferencial que constituye la identificación con personajes de ficción, el desarrollo evolutivo de las preferencias sobre esos personajes y el papel de la televisión como fuente de héroes.

Por último, interesaba evaluar cuáles son los efectos que los modelos televisivos ejercen, en qué grado movilizan el comportamiento humano y cómo persuaden a las personas. En el capítulo 4 intentamos acercarnos a la respuesta a estas preguntas, pero, teniendo en cuenta que el estudio de la persuasión no es una tradición evolutiva, hemos tenido que adaptar algunos modelos explicativos tomados de la psicología social y laboral, relacionándolos con el atractivo físico y con la identificación con modelos distantes (televisivos). También se tienen en cuenta algunos estudios sobre la evolución en la comprensión de la publicidad y la efectividad de los modelos anunciantes.

Una vez revisado el marco teórico que podía sustentar nuestros intereses de investigación y evaluado las insuficiencias, concluimos la necesidad de plantear un diseño de trabajo que permitiera realizar un estudio evolutivo sobre el estereotipo basado en el atractivo físico de modelos audiovisuales y que, al mismo tiempo, permitiera relacionar esas variables con los procesos de identificación y persuasión. Elegimos, por tanto, modelos audiovisuales en secuencias tan cortas que el sujeto sólo pudiera tener una primera impresión basada en los atributos físicos del personaje y a partir de esa impresión hacer que el sujeto valorara otras características internas del modelo, así como sus propios deseos de cercanía hacia él. De esta forma pretendemos dar los primeros pasos de aproximación a los mecanismos que llevan a la identificación con personajes televisivos. Hemos partido de las características más directas de los modelos, las físicas, porque pensamos que pueden ser las responsables del inicio de este proceso, pero es nuestra intención seguir profundizando, más adelante, en otros elementos implicados.

2.- LA IMPORTANCIA DEL ATRACTIVO FÍSICO EN LA PERCEPCIÓN DE LOS OTROS.

El atractivo físico constituye una de las características que primero se utilizan para categorizar a los demás. Es importante, por tanto, conocer qué elementos son los que hacen a un rostro atractivo y por qué los niños prefieren mirarlo ante otro rostro menos agraciado; pero, sobre todo, es importante comprender cómo la belleza se va asociando a características de personalidad y conductuales, configurando lo que se conoce en psicología como estereotipo social. Analizaremos, entonces, en este capítulo, los componentes del atractivo facial, las preferencias tempranas por las caras más atractivas y de qué manera puede evolucionar la creación de estereotipos, centrándonos sobre todo en aquel basado en la belleza física. Revisaremos qué efectos conlleva esa asociación de lo físico a determinadas características y comentaremos, además, qué influencia tiene la televisión en todo ese proceso.

2.1. Componentes del atractivo físico.

Nadie duda de la importancia de lo físico en la vida del ser humano. La apariencia externa es, por decirlo de alguna forma, nuestra carta de presentación, el primer referente que los demás tienen de nosotros. A lo largo del ciclo vital, esa apariencia física va cambiando y se hace necesario la adaptación y aceptación de los cambios para conseguir equilibrio emocional. Pero ciertamente, no sólo importa la evolución, sino cómo y hacia qué evoluciona. En este sentido, el atractivo físico ha demostrado ser una variable de extrema importancia en la vida social y personal del ser humano y, concretamente, el atractivo facial.

La cara es un estímulo complejo que ha sido sometido a pocos estudios que analicen en profundidad los componentes que la hacen atractiva. La mayoría de los trabajos se limitan a recoger evaluaciones globales, fundamentando el carácter cultural de lo que hace bello a un rostro. Se sabe algo sobre lo importante que es

el atractivo físico, pero poco sobre cómo la gente lo define (Englis, Solomon y Ashmore, 1994).

Sin embargo, tal y como mantiene Cunningham (1986), ciertas configuraciones faciales pueden ser intrínsecamente atractivas, al margen de que luego las creencias estereotipadas sobre las personas que las poseen dependan del contexto cultural de referencia, como creemos que ocurre. El trabajo de este autor apunta algunas de las características que correlacionan con el atractivo facial: ojos grandes, nariz pequeña, barbilla pequeña, pómulos prominentes, mejillas estrechas, cejas altas, pupilas dilatadas y amplia sonrisa. Estos resultados se encontraron utilizando rostros de distintas razas. Para algunos autores, lo que esto indica es que aunque algunos aspectos del juicio sobre la belleza facial puedan estar influenciados por la historia cultural o individual, las características geométricas de una cara bella y la percepción de esas características dependen de circuitos cerebrales formados por selección natural (Etcoff, 1994).

Pero ¿qué tienen en común esas características? La primera hipótesis que se empezó a barajar fue la del carácter promedio o prototípico de los elementos de un rostro atractivo. El trabajo de Langlois y Roggman (1990) se diseñó, precisamente, para comprobar dicha hipótesis, tomando como referencia los estudios de Galton en 1878. Estos autores encontraron que las caras con características promediadas a través de digitalización de imágenes conseguían las mayores puntuaciones en atractivo físico. Resultados similares encontraron después Rhodes y Tremervan (1996), que también concluyen que el promedio es lo atractivo.

Sin embargo, Perrett, May y Yoshikawa (1994) sostienen que aunque el rostro prototípico puede ser atractivo, no es el óptimo. Con el mismo sistema de digitalización demostraron que las composiciones atractivas lo son aún más exagerando la forma y diferenciándolas de la media. Estos resultados se encontraron con rostros de mujeres caucásicas y japonesas. Algunas de las características que distinguían a las caras más atractivas tienen

mucho que ver con las señaladas por Cunningham (1986): pómulos marcados, mandíbula estrecha, ojos grandes, distancias cortas entre nariz y boca y entre boca y mentón.

Aunque posiblemente no todos los elementos tengan el mismo peso en todas las culturas, por lo que hemos visto hasta ahora, parece haber ciertas características faciales que determinan el atractivo de un rostro y que son, hasta cierto punto, universales. Ya sean de carácter promedio o diferenciados de la media, estos elementos distintivos pueden estar en la base de la explicación de por qué los niños pequeños prefieren mirar un rostro atractivo, tal y como veremos en el siguiente epígrafe.

No obstante, es importante aclarar que estos estudios revisados y la mayor parte de los trabajos sobre atractivo se basan en imágenes fotografiadas, por lo que están haciendo referencia, en todo momento, al atractivo estático. La sonrisa o la mirada son aspectos dinámicos que, sin embargo, han sido igualmente estudiados como elementos estáticos (Reis y cols., 1990). Incluso algunos trabajos como el de Riggio, Widaman y Tucker (1991) que aluden a los aspectos dinámicos del atractivo, lo hacen desde el punto de vista de lo personal y analizan el atractivo facial con fotografías. Uno de los últimos estudios sobre el tema, ofrece un sistema por ordenador con el se puede analizar el atractivo facial y corporal de una persona y detectar qué partes se miran primero y cuáles se observan durante más tiempo, lo que supone un método riguroso para evaluar el atractivo físico, pero sigue utilizando imágenes estáticas (Heissebrauck, 1998). Por otra parte, la postura, otro aspecto relacionado con el movimiento, ha sido estudiado también con imágenes estáticas por Osborn (1996). Según Birdwhistell (tomado de Davis, 1979) los términos bello o feo no se refieren solamente a la forma del rostro, sino también al modo de llevarlo y moverlo, porque los músculos faciales pueden parecer vivaces, laxos o tensos. Los seres humanos se mueven y gesticulan y eso forma parte del atractivo (Knapp, 1982). Queremos resaltar con esto la necesidad de realizar estudios con

grabaciones en vídeo, donde la belleza física tenga más que ver con la que encontramos en la interacción diaria con personas reales o modelos audiovisuales, que aún siendo más compleja de evaluar y de extraer resultados concluyentes, aporta mayor validez ecológica.

Vamos a ver ahora cómo precisamente el movimiento que caracteriza a los rostros hace que estos resulten más atractivos que los objetos físicos para los niños desde muy corta edad y cómo aquellas caras más atractivas, desde el punto de vista adulto, son miradas con más frecuencia desde los primeros días de vida.

2.2. Preferencia temprana por rostros atractivos.

La percepción visual es la función que más rápido se desarrolla: a los seis meses de vida se alcanzan niveles de funcionamiento similares a los del adulto. Las investigaciones han demostrado que los bebés discriminan entre distintas formas y que pueden ver un objeto situado ante ellos y seguir su trayectoria, aunque se sabe que los movimientos oculares no son suaves y continuados (Corral Íñigo, 1997). El bebé va "saltando" de un objeto a otro, sin parecer tener, en principio, control sobre su percepción visual. Sin embargo, al niño pequeño no le es indiferente mirar un estímulo que otro, sino que demuestra preferencias desde muy pronto.

Es coherente suponer que los organismos se orientan a los aspectos del ambiente que la evolución de su especie ha seleccionado como relevantes. Es lo que todos conocemos como reflejo de orientación. En el caso del ser humano, los estímulos brillantes, con contraste, en movimiento y novedosos, son los que más llaman la atención del recién nacido. Prefieren también aquellos estímulos que producen sonidos, los que presentan complejidad. Aunque para el adulto también estos estímulos son los que atraen su atención, sabemos que en el caso del bebé su atención es "cautiva": deja de mirar cuando está habituado, pero

vuelve a sentirse atraído cuando el estímulo cambia. Con el tiempo, llegará un momento en que la atención ya no dependerá del objeto sino del sujeto (Carey, 1981; Craig, 1988; Durkin, 1995; Palacios, 1985, 1990).

Todos estos estímulos, que tanto atraen al bebé, se concentran especialmente en el rostro humano: brillo en los ojos, contraste entre frente y pelo, ojos y boca, color, movimiento, sonido, complejidad... De ahí que parezca haber una preferencia innata hacia lo social, que la orientación hacia los otros sea lo que la especie ha seleccionado como relevante a lo largo de la evolución. Sin embargo, esto es sólo una hipótesis y, mientras para algunos autores es la demostración de que las interacciones sociales vienen determinadas por la genética, para otros no es más que una coincidencia acertada (Durkin, 1995).

La evolución que sigue la percepción visual de los rostros también es algo ya conocido: al principio los bebés atienden al contorno de las caras, aunque como éstas suelen estar en movimiento, la tendencia a mirar lo externo no es tan elevada como para el caso de los objetos. Cuando empiezan a explorar lo interno, les llama la atención los ojos en primer lugar y luego la boca y la nariz. Desde los primeros días de vida son capaces de discriminar entre la cara de su madre y otras caras. Todos estos descubrimientos han sido posibles a través de tres métodos muy utilizados por los psicólogos evolutivos:

- 1.- El tiempo de fijación: registro del tiempo que el niño pasa mirando un determinado estímulo (puede sofisticarse con rayos infrarrojos y saber qué camino se sigue en la exploración y qué aspectos son más observados).

- 2.- El método de la preferencia: registro de la preferencia del bebé ante dos estímulos.

- 3.- El método de la habituación: registro de la atención del niño a un estímulo nuevo, tras haberlo habituado a uno parecido.

Es con estos métodos, principalmente con el de preferencia, con los que se ha estudiado la mayor atención que prestan los

bebés a los rostros atractivos. En general, la mayoría de los trabajos en este campo consisten en seleccionar rostros evaluados por adultos en el grado de atractivo físico, presentar al niño dos caras que difieran en esa variable y registrar su preferencia a través de la atención que muestra a una y otra. Los resultados apuntan a que los bebés prefieren mirar el rostro atractivo. Estos estudios se han llevado a cabo con caras de distintas razas y de distintas edades, encontrándose siempre los mismos resultados (Langlois, Ritter, Roggman y Vaughn, 1991; Samuels y Ewy, 1985).

Por otra parte, se ha estudiado como los niños no sólo prefieren mirar un rostro bello, sino que, además, con 12 meses ya muestran mayor disposición para jugar con extraños o muñecas con rasgos atractivos, por encima de que la madre sea atractiva o no (Langlois, Roggman y Rieser-Danner, 1990) .

Para algunos autores (Langlois y cols., 1990, 1991) estos datos son muestra de la universalidad de las características atractivas en todas las culturas y de que el concepto de atractivo físico no es aprendido, sino adquirido como parte de la herencia. Como veíamos más arriba, lo atractivo vendría dado, entonces, por lo prototípico o "mediado", de tal forma que los rostros más agraciados físicamente son aquellos que reúnen características medias, o por lo que se escapa de la norma, siendo en este caso los más atractivos los que difieren del punto medio. Puede ocurrir que los bebés miren más los rostros atractivos por esas características más llamativas, mediadas o exageradas, pero al fin y al cabo, discriminativas. Se sabe de las reacciones positivas que tienen los bebés a los ojos en general desde muy temprana edad y ya veíamos que, según el criterio adulto, los ojos constituyen uno de los elementos de peso en el atractivo físico (Knapp, 1982).

Lo cierto es que, aunque esas características sean universales y hagan atractivo cualquier rostro, sea de la raza que sea, eso no resta valor a la perspectiva sociocultural de la belleza, que es la que a nosotros nos interesa en este estudio, y desde la que se

entiende que se aprende a primar lo atractivo en unas culturas más que en otras, que el atractivo físico es deseable en unas sociedades y en otras no se le da tanto valor, aún aceptando que todos discriminamos un rostro atractivo de otro que no lo es. A pesar de las reacciones innatas a determinados aspectos de la apariencia, la relatividad de las normas sociales sobre la belleza sugiere que lo bello está constituido como resultado de una socialización de experiencias comunes (Banner, 1983 en Englis, Solomon y Ashmore, 1994). La cultura occidental en la que vivimos, da mucho valor a la apariencia física, sobre todo en las últimas décadas, provocando que el atractivo se convierta en una de las posesiones más deseables, lo cual resultaría totalmente contradictorio en aquellas culturas donde no tienen cubiertas las necesidades básicas o existen conflictos bélicos. Para Dion, Wan Ping y Dion (1990), el hecho de que la belleza sea o no universal no es tan importante como el carácter aprendido del estereotipo basado en la belleza, que se desarrolla dependiendo de la cultura en que uno nace y el tipo de sociedad en que crece. En este sentido, nos interesa conocer los estudios que han analizado la evolución de las creencias estereotipadas en general, como parte del conocimiento social, para comprender después como se forman los estereotipos sobre el atractivo físico. Estos temas son los que vamos a tratar en el siguiente epígrafe.

2.3. La construcción social del estereotipo físico.

El niño nace en el contexto de una realidad social que debe conocer para conseguir un desarrollo óptimo. Pero ese conocimiento no podrá ser flexible e independiente de los demás hasta que el niño no haya alcanzado su madurez cognitiva. En ese recorrido, una serie de representaciones sociales pueden facilitarle la tarea de organizar el mundo en categorías, reduciendo la información y permitiendo la división de la sociedad en grupos rápidamente distinguibles. Es en este contexto donde los

estereotipos hacen su aparición, como una parte más del conocimiento social de los otros y del sí mismo. Entendemos, en todo momento, que el desarrollo del conocimiento social es fruto de la interacción del niño con su entorno, con los distintos escenarios de construcción del conocimiento. Desde este punto de vista, el niño creará las representaciones del mundo y desarrollará las creencias y actitudes hacia objetos y personas que sus capacidades cognitivas le permitan, que la sociedad en que vive le facilite y le presente como adecuadas y que se activen o se actualicen en cada escenario sociocultural en el que el niño participe.

2.3.1. El desarrollo de los estereotipos.

En general, se habla de estereotipo para referirse a un conjunto de creencias compartidas acerca de los atributos personales que poseen los miembros de un grupo. Se entiende que son algo rígido, repetitivo, que se aplica de manera automática (Fiske y Neuberg, 1989; Morales y Moya, 1996; Oakes, Haslam y Turner, 1994; Stephan, 1989; Tajfel, 1984 y Taylor, Fiske, Etcoff y Ruderman, 1989). Sin embargo, los estereotipos no son sólo una lista de características asociadas a una etiqueta grupal, sino que ayudan a las personas a orientarse en su entorno y les proporcionan conocimiento sobre el mundo social (Yzerbyt, Rocher y Schadron, 1997). Los estereotipos equivalen según Arcuri (1988) a una teoría de la atribución. Con base a estas teorías las personas se forman expectativas de cómo se comportan los individuos de un grupo determinado y sobre los atributos que los caracterizan. Se puede decir, entonces, que los estereotipos son creencias que las personas tienen acerca de la correlación entre dos variables, una tiene que ver con su pertenencia a un grupo y la otra supone un atributo de tipo conductual o psicológico. Esa correlación es, desde luego, ficticia y supone el fenómeno que los psicólogos sociales han denominado correlación ilusoria, que para

algunos autores está en la base de toda creencia estereotipada (McGarty y de la Haye, 1997).

Por qué se forman los estereotipos y para qué sirven son preguntas que se han planteado los estudiosos del tema y que han obtenido distintas respuestas dependiendo de la corriente teórica del autor. Siguiendo a Morales y Moya (1997) vamos a ver tres de las posibles funciones de los estereotipos que se han analizado a lo largo de su estudio:

1 .- Los estereotipos como sistemas de defensa del individuo.

Esta función fue propuesta en primer lugar por una de los pioneros en el estudio de los estereotipos: Lippmann (1922). Desde este punto de vista, la gente desarrolla estereotipos para defenderse de conflictos internos, proteger sus intereses personales o justificar su hostilidad hacia miembros de otros grupos.

2 .- Los estereotipos como mecanismos cognitivos.

Esta es, quizá, la perspectiva dominante y desde ella se mantiene que los estereotipos facilitan el procesamiento de la información. Las personas simplifican su experiencia atendiendo selectivamente a ciertos aspectos de los estímulos que existen en el ambiente (Taylor y cols., 1989). El uso de estas categorías sociales supone un ahorro cognitivo, ya que no tenemos tiempo ni capacidad para analizar a cada individuo por separado y la mayoría de las veces utilizamos procesos de categorización más que de individuación (Fiske y Neuberg, 1989). Dentro del esquema social propuesto por Stepanh (1989) los estereotipos estarían dentro de un nivel básico de categorización, donde es mucho más fácil y rápido organizar la información, de tal forma que el proceso es casi automático. Por tanto, como sostenía Lippmann, el estereotipo puede conducir a error, pero es necesario para interactuar con un mundo complejo.

3 .- Los estereotipos como categorías sociales.

Los estereotipos tendrían desde este planteamiento distintas funciones sociales: explicación de la causalidad social, justificación

de las acciones hacia otros grupos y proporción de una identidad social positiva. La categorización social permitiría así estructurar el conocimiento causal del entorno social y proporcionaría un sistema de orientación para la autorreferencia (Oakes, Haslam y Turner, 1994).

Un intento de integración de estas distintas funciones tendría en cuenta aspectos cognitivos, sociales y personales de los estereotipos, que serían vistos como mecanismos psicosociales. Es el caso de la teoría de la identidad social, donde las ideas de grupo y el poder explicativo de un análisis cognitivo se unen en los procesos de identidad social y auto-categorización (Oakes y cols., 1994). Las conceptualizaciones más modernas mantienen que las percepciones grupales no pueden ser vistas como "pinturas fijas en nuestras cabezas", sino como imágenes en continua adaptación en función de los aspectos relevantes del contexto y de la perspectiva del receptor (Ellemers y Knippenberg, 1997). Por tanto, el uso de estereotipos vendría dado por el contexto en que se está y las necesidades del sujeto en ese instante determinado.

Nuestra manera de entender los estereotipos quedaría enmarcada dentro de esta perspectiva donde lo social, lo cognitivo y lo contextual tiene cabida. Entendemos por estereotipo una categoría social donde ciertas características se correlacionan con la pertenencia a un grupo determinado, que tiene una función cognitiva de organización y reducción de la información y una función social de diferenciación entre los grupos e identificación con el propio grupo y que se actualiza dependiendo del escenario y los actores en él presentes. Los estereotipos no siempre se utilizan y, de manera consciente, se puede negar que se mantengan creencias estereotipadas, pero muchas veces, la baja implicación en lo que se está haciendo o diciendo, es decir, cuando "se baja la guardia", hace que se llegue a conclusiones determinadas por la activación automática de un estereotipo. En este sentido, entendemos que los estereotipos son categorizaciones

más simples y menos elaboradas de lo que se puede entender por una teoría implícita o por un esquema de conocimiento.

Cómo se desarrollan los estereotipos es otra cuestión de interés relevante y, quizá, la principal en el marco teórico de esta tesis. Sin embargo, debemos aclarar desde el principio el vacío conceptual sobre este punto con el que nos hemos encontrado. La psicología social puede aportarnos como sostiene Ross (1989) un modelo adulto, del que ya hemos hablado, que ayuda en los intereses y las estrategias de investigación del psicólogo evolutivo y desde la psicología evolutiva podemos acogernos a algunos de los modelos ofertados sobre el desarrollo social en general. Pero moviéndonos en el campo concreto de la aparición de los estereotipos, los estudios evolutivos se centran en los conceptos de género y raza, pero no en los mecanismos cognitivos y afectivos implicados en cada momento del desarrollo en la formación de creencias estereotipadas. Atenderemos, por tanto, en primer lugar a los distintos enfoques sobre el desarrollo social desde el campo de la psicología evolutiva, haciendo una revisión de las distintas teorías a lo largo de la historia y en segundo lugar resumiremos algunos modelos concretos que, aunque se centran en estereotipos de género o raza, sirven como referencia de lo que puede ocurrir en la evolución de este tipo de categorías.

El desarrollo social es sólo una parte de la evolución que experimenta el ser humano desde su nacimiento. Entendemos que no es un proceso aislado sino que transcurre a la par del desarrollo cognitivo y emocional. Sin embargo, como sostiene Rodrigo (1994) el niño no es un ser pasivo que tiene que esperar a tener capacidades suficientes, o a que el adulto lo integre en el mundo social, para realizar una construcción adaptativa del mundo que le rodea. La explicación de cómo se produce esa construcción es lo que diferencia los distintos modelos que desde la psicología evolutiva se han ido perfilando.

El primer trabajo sobre el campo de obligada referencia es el de Piaget. Aunque este autor basó su teoría en los dominios

lógico-matemáticos y físico-empírico, sus conclusiones fueron en la línea de que el desarrollo de las estructuras cognitivas son generales para cualquier tipo de conocimiento. Esto es, que cualquiera que sea el contenido (social o físico) las etapas o estadios evolutivos definidos por él constriñen el tipo de conocimiento que se puede adquirir en cada momento. De esta manera, los avances o deficiencias que en cada etapa determinan la comprensión que se tiene de los procesos físicos descritos por Piaget, servirían también para explicar el conocimiento social del niño. Por ejemplo, las preferencias étnicas pueden describirse, según este autor, en términos de una secuencia de tres estadios de desarrollo cognitivo basados en los cambios en el egocentrismo: de los 4 a los 7 años los niños son egocéntricos e ignoran los grupos nacionales; de los 7 a los 10 años los niños se descentran de sí mismos para atender a la sociedad y se centran en su propio grupo y de los 10 a los 15 años acaban de descentrarse y distinguen a otros grupos. Tenemos, por tanto, un primer acercamiento al estudio del conocimiento social que sostiene que éste se desarrolla a la par y depende de ciertas habilidades y operaciones cognitivas (Piaget, 1977).

En esta línea, Flavell (1977) propuso en su obra *Cognitive Development* algunas ideas relevantes sobre el desarrollo del conocimiento social. Desde su punto de vista, aunque no es lo mismo conocimiento social que conocimiento físico o lógico-matemático, si existen ciertos paralelismos entre uno y otro desarrollo:

* De lo superficial a lo profundo: al principio, los niños sólo descifran los atributos más externos y perceptibles de sí mismos, de los demás y de las interacciones. Prestan, por tanto, atención a la apariencia y a la conducta, pero tienen dificultad para realizar inferencias, tal y como sucede con el mundo físico.

* Centraciones espaciales y temporales: los niños pequeños atienden a los rasgos más evidentes y sobresalientes de los objetos

y también de las situaciones sociales, descuidando aspectos más sutiles.

* Formación de invariantes: poco a poco, los niños van dándose cuenta de la existencia de continuidad en determinados aspectos de personalidad e identidad, que hacen que un objeto o persona sea siempre la misma.

* Actitud cuantitativa: los niños tienen tendencia a establecer recuentos de los aspectos físicos y sociales. Mantienen ideas sobre la distribución o intercambios de bienes "justos" o "injustos", de castigos, recompensas...

* Metaconocimiento: el pensamiento interpropositivo es automáticamente de naturaleza sociocognitivo; el pensamiento sobre los pensamientos es un tipo de conocimiento social.

* Pensamiento hipotético y abstracto: la capacidad para pensar en grupos, instituciones y en gente en general se va adquiriendo con la edad, y se deja atrás lo concreto.

* Deficiencias cognitivas: los psicólogos sociales y los teóricos de la personalidad han mostrado que las inferencias sobre nosotros mismos y sobre los demás, aunque no sean completamente inadecuadas, están sujetas a diversos sesgos y distorsiones.

Otro enfoque, más centrado en el desarrollo de lo social, es el aportado por Vygotsky. Desde el modelo contextualista ofrecido por este autor, lo importante en la evolución y construcción del conocimiento social, es la interiorización que el niño hace de los procesos cognitivos compartidos con el adulto en un escenario de aprendizaje, donde el lenguaje es el principal instrumento de transmisión entre uno y otro. Desde este punto de vista, el conocimiento social se adquiere, no tanto porque se han adquirido las habilidades cognitivas necesarias, sino porque el adulto ha transmitido al niño ese conocimiento y las destrezas necesarias para comprenderlo y construirlo y ha impulsado la aparición de nuevos niveles de conocimiento a partir de la zona de desarrollo

próximo. Es necesario entonces un contexto cultural o escenario educativo de transmisión para que el desarrollo social tenga lugar. Para Vygotsky toda cognición es social porque su desarrollo está inmerso en la actividad social y mediado por el instrumento social del lenguaje. El aprendizaje es el puente que conecta al individuo con la vida social organizada, de una manera dialéctica, de tal forma que el nivel de desarrollo individual y el nivel de desarrollo en sociedad interactúan, favoreciendo el paso de la zona de desarrollo real a la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979).

La interacción de ambos factores, cognitivos y sociales, dentro de un marco de interactividad humana, da lugar a una visión constructivista del desarrollo. En el constructivismo episódico no sólo el contexto influye sobre los actores mediante la interiorización, sino que se trata de un proceso circular que fluye en ambas direcciones, donde el contexto se entiende como un escenario sociocultural y las capacidades cognitivas de los participantes forman parte integrante del mismo contexto (Rodrigo, 1994). Esto significa que el desarrollo social del niño y su conocimiento de los otros no viene dado por la transmisión de lo que el adulto sabe, sino que esa información recibida es reconstruida por los niños en base a sus capacidades cognitivas. No piensan igual niños de diferentes edades sobre un mismo concepto social y no es que los adultos den distintas informaciones. Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) también se defienden los efectos bidireccionales que lleva consigo la interacción con el contexto. El objeto de estudio de la psicología debe ser, para este autor, los sistemas donde tienen lugar esas interacciones, con todos los elementos necesarios para el desarrollo del sujeto y donde éste no es un ser pasivo sino que influye, a su vez, en todo el sistema. Para Delval (1997) existen dos factores responsables de las sucesivas representaciones que el niño va construyendo del mundo social a lo largo de su desarrollo:

- 1.- el carácter fragmentario e indirecto de su experiencia social.

2.- la insuficiencia de sus instrumentos intelectuales.

Creemos que es este último enfoque el que más utilidad nos puede aportar para explicar la formación y desarrollo de los estereotipos, ya que reúne los aspectos fundamentales que se ven implicados en este tipo de esquemas mentales: dependen de las habilidades cognitivas del niño, porque son una manera de organizar la información y dependen del contexto sociocultural y del escenario, porque están cargadas de contenidos sociales diferentes según la cultura de referencia.

Por otra parte, se hace necesario determinar un marco más general donde situar el estudio evolutivo de los estereotipos. Aunque la mayor parte de los trabajos en el campo del conocimiento social se basan en el perspectivismo y el desarrollo moral, Turiel (1989) ha definido tres posibles dominios, entendidos como sistemas organizados de pensamiento, en los que se pueden agrupar los trabajos evolutivos sobre el conocimiento social:

- * Estudio sobre el conocimiento psicológico de los otros o de nosotros mismos.

- * Estudio del conocimiento moral.

- * Estudio sobre el conocimiento de los sistemas de relaciones sociales y de las instituciones.

Desde este punto de vista, el trabajo que presentamos estaría enclavado en el primer dominio de conocimiento. El atractivo físico supone un aspecto importante en el conocimiento de los otros y la percepción que se tiene de ellos, al mismo tiempo que es un elemento fundamental en el desarrollo del autoconcepto y de la percepción de sí mismo. Por una parte, lleva a la formación de estereotipos sobre los demás y a la elaboración de atribuciones que contribuyen a organizar el mundo social y por otra, se convierte en una característica deseable en la configuración del yo y en la identificación con otras personas, todo ello influido por los medios audiovisuales como uno de los contextos de desarrollo. Veremos a continuación algunos trabajos sobre la percepción de los otros y la

formación de estereotipos de género y raza y en el siguiente capítulo hablaremos del desarrollo del yo y de la identidad personal, entendido siempre como un proceso interrelacionado con el conocimiento de los demás.

Comprender a los otros es una de las actividades más difíciles que el ser humano tiene que hacer, porque (Durkin, 1995):

- * La gente es capaz de realizar infinidad de conductas, difíciles de categorizar y predecir.

- * Las leyes del mundo social son menos fiables que las del mundo físico.

- * La mayoría de los procesos que realizan las personas no son observables.

- * Las personas cambian sus conductas cuando se sienten observados.

- * Existen reacciones emocionales.

El conocimiento de los otros supone distinguir a las personas de los objetos, descubrir las características que poseen y aprender que los demás tienen una existencia psicológica independiente. Tal y como recogen las perspectivas evolutivas modernas, la comprensión del mundo social está vinculada a la adquisición de estrategias más flexibles y coordinadas que permiten conocer los pensamientos e intenciones de los otros, las relaciones dentro de los grupos o los distintos papeles que pueden desempeñarse en la estructura social (Marchesi, Palacios y Carretero, 1983). En el campo de la percepción de personas existe un acuerdo general sobre el modo en que las descripciones de los niños van cambiando con la edad. McGurck y Glachan (1989) y Durkin (1995) ofrecen revisiones sobre los trabajos realizados, de los que se extraen las siguientes conclusiones:

- * Los niños menores de 7 años hacen más referencias a fenómenos externos como la apariencia física, la ropa, las posesiones; mientras que las características de personalidad apenas son utilizadas en sus descripciones sobre los demás. Existe

mayor egocentrismo cuando hablan de los otros, de forma que hacen continuas referencias a sí mismos.

* A partir de los 8-9 años ya son capaces de producir listas de características de personalidad y otras propiedades psicológicas internas como necesidades o actitudes , pero organizadas con relativa pobreza.

* En la adolescencia la descripción de los demás está integrada y coordinada en torno a uno o dos temas centrales, se alcanza un mayor grado de abstracción. El adolescente sabe que su impresión es sólo una impresión y es sensible a la presencia de datos contradictorios y distintos niveles de profundidad a la hora de describir a una persona.

Podemos resumir esta secuencia evolutiva afirmando que las descripciones de las otras personas que hacen los niños pasan de ser relativamente difusas y basadas en constructos globales, estereotipados y externos, a ser diferenciadas y basadas en rasgos y disposiciones (Flavell, 1977; McGurck y Glachan, 1989; Oppenheimer, Warnars-Kleverlaam y Molenaar, 1990). Dichas descripciones evolucionan, entonces, desde características físicas a regularidades de conducta y luego a disposiciones, recorriendo el camino de lo concreto a lo abstracto. Sin embargo, no puede olvidarse en ningún momento el contexto social bajo el cual se percibe a los demás, pues si se facilita la tarea se comprueba que niños de menos de 5 años hacen referencia a lo interno. El niño por sí mismo puede no describir a una persona con aspectos de personalidad, pero si se le ofrece una lista, puede elegir los adjetivos positivos o negativos que demuestren que posee una representación estereotipada de los grupos sociales.

Comentaremos ahora algunos resultados de los estudios sobre los estereotipos de raza y género. La mayoría de estos trabajos concluyen que las limitaciones cognitivas determinan el tipo de creencia que se tiene a cada edad e influyen en la habilidad para atender a múltiples factores, lo que provoca que el estereotipo y su uso se flexibilicen a medida que las capacidades cognitivas

evolucionan. Hemos intentado recoger aquellos trabajos que más que analizar las posibles diferencias, lo que ofrecen es una síntesis de lo que puede ser el desarrollo de los estereotipos basados en la raza o en el género.

Comenzando con los estereotipos raciales, las teorías sobre el desarrollo socio-cognitivo del prejuicio sostienen que existen prejuicios cualitativamente diferentes en distintas edades, como resultado de los cambios en la estructura cognitiva. El prejuicio que tiene un niño de 4 años no es igual al que pueda tener un niño de 12. Lo cierto es que parece que a los 7-8 años se da un salto importante en la formación de prejuicios, cuando el niño está en el período de transición semilógico. Una mayor flexibilidad cognitiva permite la comprensión de la diferencia entre los grupos y puede reducirse la atribución prejuiciosa. Según Aboud (1988) existen dos secuencias de desarrollo: una implica el proceso que domina de dónde viene la experiencia del niño (de estados afectivos a percepciones y finalmente a cogniciones) y la segunda implica el foco de la atención (del yo al grupo y finalmente a los individuos). En cuanto a la primera secuencia, el desarrollo cognitivo neutraliza las preferencias bipolares y emotivas de un niño pequeño. Los niños son más responsivos a la información e intervención de procesos cognitivos a partir de los 8-10 años y aceptan que las diferencias étnicas son reconciliables. En cuanto al cambio de foco de atención, dejar el propio punto de vista y atender a los grupos y más tarde a las personas individuales, conlleva una reducción del prejuicio. Se podría decir entonces que el prejuicio étnico evoluciona hasta los 7-9 años, punto a partir del cual se espera una reducción del mismo.

Sin embargo, los resultados no van todos en esta dirección. Según Powlishta, Serbin, Doyle y White (1994) el prejuicio parece disminuir con la edad en unas medidas (como las atribuciones que se hacen) y aumentar en otras (como en las preferencias por los compañeros), de tal forma que en el estudio que realizaron con preadolescentes y adolescentes encontraron que si bien parecía

existir una flexibilidad en el uso y contenidos de los estereotipos en los preadolescentes que acababan de incorporarse al instituto, en los alumnos mayores la estereotipia volvía a aumentar en determinadas áreas. Por otra parte, parece que no se elimina totalmente el uso de estereotipos y que cuando la información personal no es válida o es demasiado extensa o demasiado escasa, la categorización se realiza nuevamente a partir de correlaciones ilusorias (Hoffner y Cantor, 1985).

El estudio del género tiene mayor tradición en el campo de la psicología evolutiva, aunque más como parte del autoconcepto y de la identidad personal que como categoría de conocimiento social. Sin embargo, separar ambas funciones es sumamente difícil, ya que los estereotipos sirven, como veíamos más arriba, para definir la propia identidad y el hecho de definirnos a nosotros mismos conlleva necesariamente la diferenciación de los otros. La separación del mundo en grupos es, a su vez, el primer paso para la creación de estereotipos (Bigler, Jones y Lobliner, 1997). Podríamos por tanto asumir que el desarrollo de la identidad sexual y de género va a transcurrir a la par que el desarrollo de los estereotipos basados en el sexo. El hecho de utilizar un aspecto como categoría funcional, en este caso ser hombre o mujer, afecta al proceso de estereotipia de ese aspecto (Bigler, 1995). Desde muy temprana edad el niño utiliza la categorización sexual para hacer diferencias entre personas. Este proceso diferenciador es lo que hace que se desarrolle el autoconcepto de género. Las fuentes de información pueden ser biológicas, por simple comparación física, o de socialización, aprendizaje de conductas a través de la imitación de roles, (Pearson, Turner y Todd-Mancillas, 1993). La identificación de los rasgos, valores y actitudes que caracterizan a la categoría de pertenencia traerá consigo diferencias en los juegos preferidos, la expresión de emociones y el modo de relacionarse (López-Sáez, 1994). Los estereotipos se adquieren fruto del proceso de aprendizaje en el que, además de los factores culturales comunes a

la sociedad, es importante el contexto social inmediato: la familia, la escuela, y los medios audiovisuales, escenario de representación de muchos modelos de comportamiento asociados al género que adquieren los niños.

)Cómo se desarrolla la identidad de género y cómo se van adquiriendo por tanto los estereotipos sexuales? Siguiendo a López (1988) a partir del año y medio los niños empiezan ya a mostrar intereses y juegos tipificados socialmente según el sexo. Hacia los dos años se autclasifican como niño o niña, aunque esto se ve mejor en sus comportamientos ya que el lenguaje puede no ser aún muy claro. A partir de los 3 años recurren al rótulo de su identidad para aceptar o rechazar juegos, actividades, etc. Esto no es más que el reflejo de lo que desde el exterior se les ha ido imponiendo, ya que durante los dos primeros años de vida no se encuentran comportamientos diferentes en función del sexo de forma consistente, sino que son los adultos los que empiezan a mostrar conductas diferenciales en función del sexo del bebé (Sánchez, 1996). Los niños preescolares definen ya características propias del varón y la mujer de forma estereotipada y creen que cualquier trasgresión de este estereotipo traerá consigo un fracaso en la actividad. Se ha comprobado que entre los 3 y los 6 años, los niños están más fuertemente estereotipados que los adultos y creen que los estereotipos representan la realidad, por lo que no es apropiado ir contra ellos (Golombok y Fivush, 1994). Por último, en la niñez intermedia y en la adolescencia los estereotipos de género comienzan a perder consistencia, debido a un mayor conocimiento de la realidad social y a las nuevas capacidades mentales, como la habilidad para realizar clasificaciones a partir de múltiples variables (Bigler, 1995), aunque en algunos casos, determinados cambios sociales pueden ser responsables del aumento o la disminución de la rigidez de las creencias estereotipadas (Alfieri, Ruble y Higgins, 1996). Parece ser que la percepción de que los aspectos sociales influyen en el desarrollo

del género tanto o más que los factores biológicos, no se alcanza hasta los 9-10 años (Taylor, 1996).

Vemos nuevamente como las creencias estereotipadas se originan por la conjunción de unas habilidades cognitivas, que resultan deficientes para flexibilizar la información, y la transmisión social de un conjunto de valores, actitudes y comportamientos adecuados a cada grupo categorizado: los niños reciben presiones para comportarse de acuerdo con las expectativas y estereotipos vigentes en su entorno social (Palacios e Hidalgo, 1990). Estos planteamientos van acorde con la teoría del desarrollo cognitivo y la teoría del aprendizaje social respectivamente, si bien aunque cada enfoque enfatiza la importancia de uno u otro factor, ambas ven los estereotipos de los niños como resultado de la interacción del entorno con los aspectos cognitivos, que es lo que caracteriza a la visión constructivista (Bigler, 1995).

Haciendo una síntesis de las teorías revisadas y los modelos propuestos podemos sacar las siguientes conclusiones:

- 1.- Los estereotipos pueden verse como categorías sociales de representación de grupos, que forman parte importante del dominio de conocimiento de sí mismo y de los otros, ya que suponen una forma de percibir a los demás y de organizar la información social.

- 2.- La formación y mantenimiento de estereotipos basados en aspectos externos de las personas (género, raza, apariencia) sigue un curso evolutivo que depende de las habilidades cognitivas de los niños en cada momento y del nivel de desarrollo de su conocimiento social. Cuando éstos empiezan a tener mayor flexibilidad mental, adquieren la capacidad de clasificar por múltiples características y son conscientes de la influencia de factores sociales y no sólo físicos en el comportamiento de los otros, con lo que la rigidez de sus creencias estereotipadas disminuye notablemente. Cabe esperar, por tanto, una mayor estereotipia en los primeros años de vida, cuando el niño se está

definiendo a sí mismo y organizando su mundo social y una caída a partir de los 8-9 años, cuando es capaz de manejar mayor número de variables al mismo tiempo. Esto no quita que, sin embargo, en situaciones de poca información o necesidad de rápida categorización, adolescentes y adultos sigan utilizando estereotipos y esquemas reduccionistas.

3.- El entorno social y los contextos de aprendizaje influyen de manera notable en el mantenimiento de los estereotipos, de la misma forma que influyen en el desarrollo del conocimiento social en general. Cuanta más referencia se haga a las diferencias entre distintos grupos y más se utilicen las categorías en el discurso comunicativo, mayor probabilidad habrá de que se mantengan creencias estereotipadas. Aunque la familia y la escuela intenten romper los estereotipos establecidos, sus esfuerzos no quedarán recompensados plenamente mientras exista otro contexto de influencia que represente de manera sesgada y estereotipada la realidad, fortaleciendo las creencias reduccionistas de niños y mayores, tal como hacen los medios audiovisuales.

2.3.2.. El estereotipo social del atractivo físico.

En el campo del atractivo físico, el estereotipo se ha comprobado en diferentes edades y grupos con la obtención de un resultado repetido: lo bello es bueno. Teniendo fotografías de niños, jóvenes, adultos y personas mayores, se ha comprobado la presencia del estereotipo. Los primeros estudios fueron los de Dion, Berscheid y Walster (1972), y a partir de aquí empezaron a surgir otros muchos trabajos, todos con algo en común: demostrar que existe un estereotipo basado en la apariencia física de los otros, que lleva a atribuirles a los más atractivos rasgos de personalidad y experiencias en la vida más favorables que a aquellos menos atractivos. Con mayor o menor correlación, y con variaciones razonables, como apuntan Eagly, Ashmore, Makhijani

y Longo (1991), lo cierto es que el estereotipo se ha confirmado una y otra vez.

Aparecieron después nuevas líneas de investigación para comprobar qué ocurría con ese estereotipo entre madres e hijos, en el colegio, en el ambiente laboral, en las relaciones interpersonales (Cherulnik, Turns y Wilderman, 1990; Feingold, 1990; Langlois, Ritter, Casey y Sawin, 1995; Ritter y Langlois, 1988; Snyder, Berscheid y Matwychuk, 1988 y Vaughn y Langlois, 1983). El atractivo físico parece favorecer, en todas las situaciones, una conducta más positiva por parte de los otros. Como veremos más adelante, ese trato diferenciado hacia las personas más atractivas, basándose en el estereotipo que se tiene, acaba muchas veces influyendo en la conducta de las personas estereotipadas, de manera que se comportan de forma consistente con lo que se espera de ellas. La contrapartida está, como podemos imaginar, en que lo mismo ocurre con las personas no tan agraciadas físicamente.

En todos los estudios que hemos revisado sobre el tema se utiliza un procedimiento similar: se seleccionan fotografías, se presentan a los sujetos y estos deben evaluar su atractivo y su personalidad, así como la probabilidad de que le ocurran determinadas experiencias, en escalas de 5, 7 ó 9 puntos. En general, como ya se ha dicho más arriba, todo lo positivo se asocia a las personas atractivas: inteligencia, sociabilidad, asertividad, salud, fertilidad, mayor probabilidad de llevar a cabo conductas altruistas, tener éxito laboral y social. Es cierto que también se han encontrado características más negativas asociadas a lo atractivo como vanidad o infidelidad (Cash y Duncan; 1984, Zebrowitz, 1998) pero la norma es que las personas más atractivas se prefieran a las no atractivas en cualquier situación (Adams y Huston, 1975; Berscheid y Walster, 1974; Cunnigham, 1986; Dion, Berscheid y Walster, 1972; Johnson y Pittenger, 1984 y Omote, 1991). Sin embargo, normalmente, los jueces son jóvenes o adultos y los estudios con niños pequeños se basan en la

preferencia visual y conductual. Los estudios evolutivos, con niños capaces de hablar y comunicar sus emociones son escasos. Dos trabajos que se encontraron son los de Rumsey, Bull y Gahagan (1986) y Hoffner y Cantor (1985), aunque en el primer caso se trabajó con rostros deformados y en el segundo, con viñetas, donde la fealdad está muy marcada, y en ninguno de los casos la evaluación del atractivo físico la hacen los propios niños.

Los niños del estudio de Rumsey y cols. tenían edades comprendidas entre los 5 y 11 años. Los resultados indicaron que los niños de 11 años elegían más frecuentemente a los adultos deformados en respuesta a cuestiones negativas y a los no deformados en respuesta a cuestiones positivas, que los niños de edades inferiores. Esto puede indicar que los niños no muestran rechazo a la deformidad facial hasta los 11 años, aunque desde los 7 años pueden usar una forma de estereotipo basado en el atractivo, pero de manera más idiosincrásica.

En el trabajo de Hoffner y Cantor, los tres niveles estudiados fueron de 3-5, 6-7 y 9-10 años. Sus resultados revelan que los niños en las primeras edades se dejan llevar más por la apariencia, a pesar de que la conducta contradiga lo esperado. Los niños mayores basan sus respuestas en la conducta con mayor frecuencia. Sin embargo, cuando no se daban muestras conductuales, tanto pequeños como mayores acudían al estereotipo basado en el atractivo físico.

Lo que parece ocurrir es que en las primeras edades empieza a existir una preferencia por lo atractivo, aunque no está establecido el estereotipo, con lo que las respuestas de los niños son más aleatorias. A partir de los 4-5 años, los niños comienzan a depender mucho de lo perceptual para categorizar y se utiliza todo lo externo para conformar categorías. Es a los 9-10 años cuando el niño empieza a ser capaz de dar mayor importancia al aspecto cognitivo, lo que va en la línea de lo que se vio en el desarrollo de los estereotipos en general.

Si hablamos de estereotipos tenemos que tener en cuenta que, según las teorías cognitivas vistas anteriormente, estos son necesarios para organizar la realidad. A medida que el niño va desarrollándose es capaz de atender a mayor número de estímulos, pero, al mismo tiempo, la mayor riqueza ambiental produce la necesidad de reducir información y es aquí donde los estereotipos tienen su aparición. Se esperaría entonces que, en condiciones de poca información conductual o cognitiva, tanto los pequeños como los mayores utilizaran los estereotipos, pero que en el caso de los últimos hubiera mayor flexibilidad en su utilización y que se viera una mayor elaboración en las asociaciones establecidas entre características físicas y personales.

Lejos de discutir ahora si lo bello lo es en todo el mundo y en cualquier grupo humano, lo que nos interesa en esta tesis es el origen del estereotipo, que parece no ser universal. Para Dion, Wang Ping y Dion (1990), el hecho de que una sociedad favorezca el individualismo influye en la creación del estereotipo basado en el atractivo, mientras que las sociedades que refuerzan la implicación en la comunidad hacen que los individuos muestren menor estereotipia. No están de acuerdo Chen, Shaffer y Wu (1997) que encontraron que los estudiantes taiwaneses mantenían estereotipos tan fuertes como los americanos, a pesar de tener creencias que no favorecen la individualidad. Otra posible explicación que dieron Dion y Dion (1987) es que el estereotipo basado en el atractivo físico puede reflejar la creencia en un mundo justo. Se basan en la teoría de Lerner del año 1970, que establece que la gente mantiene la creencia de que cada cuál recibe lo que merece, y supone una manera de implicar la forma de ser de una persona en la creación del estereotipo. Por otro lado, Cunningham (1986) plantea que puede ocurrir que la sociedad dé prioridad a determinados valores. Por ejemplo, una sociedad puede valorar la sumisión de una mujer y otra la asertividad. En este sentido, la característica que se asocie a una mujer atractiva (sumisa o asertiva) depende de lo que esa

sociedad considera positivo, con lo que las variables personales asociadas a la belleza también pueden verse alteradas en función del aprendizaje social. La conclusión final podría ser que el atractivo no elicit los mismos rasgos en todas las culturas, pero sí que se realizan inferencias en función del rostro en la mayoría de ellas (Wheeler y Kim, 1997).

Desde nuestro punto de vista y de acuerdo con algunos de los autores mencionados, el estereotipo basado en el atractivo físico de las personas es, como el resto de los estereotipos, una herramienta cognitiva fruto de un aprendizaje social, del que han participado la biología, que marca ciertas preferencias en los primeros años y limita, en cierta medida, las capacidades que se tienen a cada edad y, especialmente, el contexto cultural, que conforman familia, escuela y medios de comunicación, especialmente, la televisión. Como veremos más adelante, este medio es formador y mantenedor de toda clase de estereotipos, pero fundamentalmente, y siendo un medio visual, lo es de modelos físicos que seguir y estereotipos asociados a apariencias concretas. Analicemos antes qué efectos produce mantener creencias estereotipadas.

2.4. Efectos del estereotipo asociado al atractivo físico.

Creer que los miembros de un grupo determinado poseen ciertas características no sólo es una representación descriptiva de la realidad social, sino que supone la activación de una serie de expectativas y conductas hacia las personas estereotipadas, con las consiguientes consecuencias que eso provoca en las mismas. Una cara que elicit sentimientos positivos no sólo crea una buena impresión, sino que también se beneficia en las relaciones interpersonales, búsqueda de trabajo, decisiones de justicia (Zebrowitz, 1998). Se sabe que un estereotipo produce un triple efecto:

- 1.- Activa distintas respuestas en los otros.
- 2.- Esas respuestas resultan en un trato diferente a cada persona en función del estereotipo.
- 3.- El trato diferencial conduce a un ajuste y autoestima diferentes.

Podemos esperar que lo mismo ocurra cuando se trate del estereotipo basado en el atractivo físico. Los siguientes puntos resumen los resultados encontrados por los diversos estudios realizados.

2.4.1. Expectativas y comportamientos.

El atractivo físico de una persona hace que los otros tengan determinadas expectativas sobre ella, que se traducen en conductas de acercamiento o rechazo y que a la larga acaban influyendo en la autoestima de la persona estereotipada. Así como los niños de diferentes razas pueden tener problemas de ajuste por pertenecer a minorías, los niños poco atractivos que, como veremos, son tratados de forma diferencial desde pequeños por padres, profesores y compañeros, terminan teniendo, en muchos casos, una autoestima menor que los niños atractivos.

Ya hemos ido comentando cómo el atractivo de una persona influye en la idea que los otros se hacen de ella. Es decir, el atractivo físico de la personas activa un estereotipo donde se recogen las características y experiencias que esperamos tenga o haya tenido esa persona. Esta impresión que nos formamos supone la respuesta inmediata a su apariencia física. Como ya hemos recogido, los numerosos estudios realizados encuentran siempre relación entre un alto nivel de atractivo y la asociación de características personales positivas (simpatía, inteligencia, popularidad) y experiencias vitales deseables (atracción del sexo opuesto, éxito, hijos).

El segundo paso de la cadena consiste en actuar de manera diferenciada ante distintos grados de atractivo físico. Encontramos entonces que las personas más agraciadas físicamente son tratadas de forma más positiva y preferidas en situaciones tan dispares como el hogar, el colegio, el trabajo o ambientes de diversión. De esta forma, Langlois y cols. (1991) encontraron que, desde los doce meses, los niños preferían jugar con extraños o muñecos atractivos. Aunque no puede considerarse que un niño a esta edad tenga un estereotipo basado en el atractivo físico de las personas, la preferencia temprana por los más "guapos" puede ser la base del desarrollo de dicho estereotipo, pues comenzará a establecerse la relación entre lo atractivo y lo positivo, mientras que las oportunidades para asociar lo no atractivo a consecuencias gratificantes son menos frecuentes y no reforzadas socialmente. No es de extrañar, entonces, que los mismos resultados se encuentren en niños de preescolar al hacer sus elecciones -estatus sociométrico-, (Dion, 1977; Vaughn y Langlois, 1983). Los niños de estas edades prefieren jugar o compartir actividades con otros niños atractivos y rechazan o ven como más conflictivos en las relaciones con otros a los no atractivos (Lerner y Lerner, 1977). Existen tres factores que evidencian esa relación:

- 1.- El atractivo tiene un valor de incentivo positivo.
- 2.- Existe un estereotipo desde muy pronto.

3.- Los niños que difieren en atractivo presentan estilos de conducta diferentes.

Langlois y Downs (1979) encontraron que a los tres años no había diferencias conductuales entre los niños poco atractivos y muy atractivos, pero que a los cinco años los niños menos atractivos exhibían normalmente más conductas sociales desagradables. Esto podría explicar por qué Coie, Dodge y Cappotelli (1982) hallaron correlaciones entre la puntuación en atractivo físico de los niños por parte de sus compañeros y el nivel de agrado que sentían hacia los mismos. Desde una perspectiva

evolucionista se mantiene que el atractivo físico puede dar información fiable sobre variables como la salud y la fertilidad y se han realizado algunos estudios que encuentran correlaciones débiles entre estas variables (Schackelford y Larsen, 1999), pero ciertamente, las únicas características que repetidamente se han encontrado asociadas al atractivo físico son la popularidad y las habilidades interpersonales, que desde el punto de vista de varios autores son consecuencia, precisamente, de la actitud positiva que los demás muestran hacia la persona atractiva, reforzando aquellas conductas de acercamiento e interacción social (Baron y Byrne, 1998).

Vemos cómo desde pequeños los niños están formándose juicios de sus iguales a partir de la apariencia física de los mismos y actuando de forma diferente según el atractivo de sus compañeros. Pero esto no es tan extraño si tenemos en cuenta que, desde que están en la cuna, reciben un trato diferencial por parte de los adultos en función de su atractivo. Es el caso del trabajo de Langlois y cols. (1995). Se analizó la conducta materna de alimentación y juego con sus bebés recién nacidos y cuando tuvieron tres meses. Las madres de los niños más atractivos fueron más afectivas y jugaron más que las de niños menos atractivos. Por supuesto, las madres no eran conscientes de estas diferencias. Barden, Ford y Jensen (1989) también encontraron que los bebés con deformidades faciales recibían menos atenciones y cuidados que aquellos sin ninguna tara física y Karraker y Stern (1990) comprobaron que a los bebés atractivos se le asociaban más características positivas, como sociabilidad o capacidad intelectual.

Cuando el niño comienza a ir a la guardería y más tarde al colegio, va a ser tratado de forma diferente, no sólo por sus compañeros, como comentamos anteriormente, sino también por sus profesores. Nuevamente, la mayoría de los estudios realizados al respecto apuntan a una preferencia por los niños más atractivos y a expectativas más positivas sobre las posibilidades de éstos, frente a los niños poco atractivos (Kenealy, Frude y Shaw, 1987).

Un trabajo de Ross y Salvia (1975) ya advertía de la mayor frecuencia por parte de los profesores a mandar a los niños menos agraciados físicamente con dificultades escolares a clases especiales, cosa que ocurría menos cuando el niño con dificultades era atractivo. En la revisión de Burns y Farina (1992) aparecen varios trabajos que recogen como los profesores miran más, prestan más atención, aceptan más las ideas, recomiendan más para servicios suplementarios y otorgan mayor puntuación a los niños que son más atractivos.

El mundo laboral es otra de las áreas de interacción social donde las personas pueden verse favorecidas o perjudicadas por su apariencia. En este sentido, se han realizado diversos estudios donde se analizó el papel jugado por el atractivo físico en la decisión tomada por el entrevistador. El trabajo de Snyder y cols. (1988) habla de diferencias según el nivel de autocontrol del encargado de la selección. En otros casos, los sujetos simplemente eligen entre varias opciones (fotografías) al candidato ideal, encontrándose correlaciones con el nivel de atractivo (Reigen y Kernan, 1993).

Del mismo modo, en ambientes experimentales, se han encontrado diferencias en las respuestas de los sujetos en función del atractivo del experimentador (Barnes y Rosenthal, 1985) y en otros contextos cotidianos se ha comprobado que se da mayor información a las personas atractivas que solicitan ayuda, más refuerzos sociales y monetarios, se les mira más y se interactúa más con ellas aunque sean desconocidas (Burns y Farina, 1992).

Todos estos resultados no hacen más que sugerir que cualquiera que sea el contexto del que hablemos, cuando existe una interacción social entre dos o más personas, la apariencia física de cada una de ellas va a influir, en cierta medida, en el tipo de respuesta que unas y otras emitan, de la misma forma que influye, y no nos parece tan extraño, en la elección de pareja (Riggio y cols., 1991), aunque por supuesto, existan diferencias

individuales debidas a factores de personalidad, género o experiencias vividas (Feingold, 1990, Snyder y cols., 1988).

2.4.2. Efectos sobre la autoestima personal.

Veíamos que el tercer paso del triple efecto de un estereotipo es la influencia sobre la autoestima y el ajuste de las personas que resultan estereotipadas. Cuando hablamos de un estereotipo basado en lo físico, hay que tener en cuenta, en primer lugar, la importancia del cambio a lo largo de la vida y que lo que antes se aprecia como cambiante es la apariencia. Por otro lado, esa apariencia física influye en el tipo de relaciones que la persona establece con su entorno y las interacciones influyen en determinadas variables psicológicas y en eventos vitales. Por tanto, no es de extrañar, que después de lo visto en el punto anterior de cómo el hecho de ser o no atractivo puede repercutir en distintos contextos, podamos decir que el atractivo físico influye en la autopercepción y la autoestima. Recordemos que la autoimagen del niño está ampliamente basada en la forma en que los otros lo tratan (Cooper, 1993). Las concepciones de la apariencia física, derivadas de las comparaciones con los modelos normativos sociales reales o idealizados, se establecen relativamente pronto en la vida como dimensiones del yo (Durkin, 1995). Si entendemos la autoestima (AE) como la discrepancia entre lo "real" y lo "ideal", siguiendo a Pope, McHale y Craighead (1988), vemos, por una parte, que las imágenes ideales actuales (modelos, actores, actrices) están demasiado lejos de las imágenes reales de la gente "normal". Esto provoca serios problemas de AE, sobre todo en los adolescentes y las mujeres. Por otra parte, si continuamente una persona recibe un trato más negativo por ser menos atractiva, acabará, en algunos casos, interiorizando una imagen devaluada de sí misma, que hará disminuir nuevamente su autoestima.

Según la revisión de Sorell y Nowak (1981) el atractivo facial no aparece tan directamente relacionado con la autoestima como

el cuerpo durante la adolescencia, pero se tiene poco conocimiento de lo que ocurre en el resto del ciclo vital (antes y después). Lo que sí se sabe es que, cuando los niños son pequeños lo que les importa es el control motor de su cuerpo y que el atractivo físico no empieza a formar parte central de sus preocupaciones hasta que llegan a la adolescencia, aunque ya desde la segunda infancia, los niños de ambos sexos que están poco satisfechos con su apariencia tienden a tener menor autoestima, incluso teniendo competencia y conductas adecuadas. Sin embargo, el atractivo está más asociado a la autoestima femenina, mientras que en los varones lo importante es la efectividad instrumental (Pope y cols., 1988; Wade, 1991). Esto no resulta extraño, si atendemos a la socialización del rol masculino y femenino, propios de la cultura occidental. Aunque pueda estar cambiando en los últimos años, a las niñas siempre se les ha reforzado por cómo van vestidas o peinadas, mientras que a los niños se les alaba las conductas de osadía y demostración de capacidades físicas.

En el estudio realizado por Burns y Farina (1992) se revisó el rol que el atractivo físico ha demostrado tener sobre el ajuste personal. En general, estos autores encontraron que tanto en niños como en adultos, en poblaciones normales y clínicas, el atractivo físico correlaciona con niveles mayores de ajuste en diferentes campos: relaciones con otros, autoestima, eficacia, competencia y equilibrio emocional. Cooper (1993) encontró también esa relación en el caso de niños con problemas de aprendizaje, añadiendo una dificultad más a las que ya tienen en sus relaciones sociales. Sin embargo, para Kenealy, Gleeson, Frude y Shaw (1991) lo que se relaciona con la autoestima no es el atractivo físico objetivo sino el que la propia persona percibe que tiene, lo que significa que algunas personas poseen mecanismos internos que les permiten ignorar o modificar el feedback de otros y dar al atractivo una posición determinada en su jerarquía de valores. Esto justificaría por qué las chicas atractivas se ven más

afectadas por los cambios tempranos de su cuerpo que las no atractivas, puesto que para las primeras el autoconcepto está más asociado a su apariencia (Pope y cols., 1988). Sin embargo, no debemos olvidar que la autoimagen es un concepto formado en nuestra interacción diaria y que el atractivo físico aunque no es una etiqueta simplemente social, depende mucho de la cultura y del momento histórico, por lo que la autopercepción de atractivo no está totalmente desvinculada del atractivo que otros nos asignan. Si una persona atractiva es tratada positivamente por los demás, lo normal es que interiorice una actitud positiva hacia sí misma y que se vea atractiva (Cooper, 1993).

Otro posible factor de diferencia, además del sexo, en la influencia del atractivo físico en la autoestima, puede ser la raza. Los estudios de Wade (1991) van en esa línea. Sus resultados apuntan a que, aunque la percepción de atractivo físico es diferente entre razas, no lo es la autoestima. Esto es, las personas de raza negra se ven menos atractivas, pero su autoestima no es más baja. Se interpreta que en su sistema de valores el atractivo físico no es demasiado importante y que otras variables pesan más en la propia valía personal. Las diferencias en la percepción del atractivo físico las explica el autor por la masiva presencia de los rostros blancos en los medios audiovisuales, que configuran un patrón cultural de lo que es bello.

2.5. La influencia de la televisión en el mantenimiento del estereotipo basado en el atractivo.

Al analizar la evolución de los estereotipos sociales concluimos que tanto las habilidades cognitivas como el contexto de desarrollo, van a tener influencia sobre la formación, mantenimiento y contenido de las creencias que se tienen sobre los demás. En este sentido, los medios audiovisuales y, concretamente, la televisión, aparecen como partes integrantes de ese contexto y van a tener, por tanto, un peso de interés en la

representación de la realidad. En este epígrafe vamos a tratar esa influencia de la pequeña pantalla sobre los estereotipos, analizando el por qué es formadora de creencias sesgadas, cuáles son los estereotipos que aparecen con más frecuencia y qué aporta al estereotipo sobre el atractivo físico.

2.5.1. La televisión como formadora de estereotipos.

La integración del niño en el mundo social requiere una progresiva dosis de conocimientos acerca del funcionamiento de la sociedad y de sus estructuras, así como un conocimiento de sí mismo (Delval, 1997). La construcción social del niño sobre la realidad en que está inmerso va a ser la pieza clave para su futuro como adulto. El desarrollo social, como ya hemos comentado anteriormente, obedece a un proceso evolutivo de interacción con los elementos que componen los contextos en los que el niño se mueve y se ve influenciado por, a la vez que influye en, el desarrollo cognitivo.

En ese entramado social, tres son los agentes socializadores que hoy tienen mayor interés: la familia, la escuela y los medios audiovisuales. Cada uno de esos agentes aportará una parte en el desarrollo del niño, pero no de manera aislada, sino que existe una clara interacción entre los tres. Los valores sociales que esos tres agentes transmitan al niño le ayudarán en la adquisición del conocimiento de la realidad (Hernández, 1986). Muchas de las conductas y pautas sociales que se aprenden en la infancia ya no dependen de la familia y la escuela solamente, sino que vendrán del medio televisivo. El peligro que esto conlleva es que la televisión no puede presentar la realidad social tal cual es, sino que, por constricciones inherentes al propio medio, tiene que acudir a la representación y a la selección de unos contenidos frente a otros, que en cuanto tienden a ser siempre los mismos, lo que realmente se ofrece es un estereotipo de la sociedad, una posible imagen.

Como hemos venido afirmando, los estereotipos suponen un ahorro cognitivo y ayudan a la formación del autoconcepto, ya que sirven para diferenciar los grupos, favoreciendo el proceso de desarrollo de la identidad. Pero cuando el niño tiene acceso a más información y es capaz de manejarla, sus creencias se hacen más flexibles y el uso de los estereotipos también, respeta en mayor medida las diferencias y entiende que éstas no se deben simplemente a características físicas. Lo que ocurre con la televisión es que no evoluciona al mismo ritmo que el resto de la sociedad, los roles que representa siguen siendo tradicionales, en muchos casos (Helman y Bookspan, 1992, en Baron y Byrne, 1998; Peyrú, 1993). Admitimos, por supuesto, que en muchas series actuales las representaciones de hombres y mujeres, niños y ancianos, homosexuales y personas de distintas razas, empiezan a estar más adecuadas a la realidad y que el respeto a la diferencia comienza a imponerse. Pero otros muchos programas siguen cargados de estereotipos fáciles y representaciones dicotómicas de la realidad, a la vez que la reposición de series y películas antiguas y obsoletas, refuerzan valores que ya se dan por perdidos en la sociedad actual.

Toda representación se basa en la selección de unos contenidos y unos códigos para expresarlos; esa representación repetida frecuentemente convierte algo complejo en algo simple (Ferrés, 1996; Quin, 1993). La televisión se dirige a mayorías comerciales, con lo que lo importante es conseguir audiencia. De esta manera, a través de la utilización de estereotipos se consigue una comprensión más rápida de lo que se ve, una sensación de control de la realidad, lo que permite que un mayor número de personas tengan acceso a los contenidos sin tener que hacer grandes esfuerzos. Veíamos que los estereotipos son categorías básicas de almacenamiento de información y por tanto, mucho más accesibles y fáciles de recuperar (Stephan, 1989). Cuando se televisa una historia no se puede dar toda la información, por lo que lo más operativo es recurrir a los estereotipos que ya conocen

los televidentes. Si como sostiene Winn (1981) ver la televisión no requiere un alto grado de implicación atencional y, normalmente, los telespectadores no están dispuestos a hacer grandes esfuerzos de concentración frente a la pantalla, los estereotipos son las categorías que mejor se adecuan a estos procesos, ya que si la información no es concordante con lo que tenemos habría que aumentar la atención y pasar a niveles más altos de procesamiento (Fiske y Neuberg, 1989).

De esta manera, la infrarrepresentación de unos grupos y la sobrerrepresentación de otros favorece y mantiene unos estereotipos ya existentes en la sociedad, pero que de esta manera se ven fortalecidos (Greenfield, 1985; Quin, 1993). La televisión, con el poder de realidad que tiene y a través de la repetición constante de características asociadas a etnias, géneros, apariencias físicas y grupos de edad, configura unos modelos tipo que los telespectadores no tardan en aprender y almacenar como válidos (Ferrés, 1996; Peyrú, 1993; Torres y Conde, 1994). Pero los grupos que se presentan en televisión distan mucho de representar la sociedad real. La baja presencia y la caracterización negativa de las minorías produce dos efectos (Huston y cols., 1992):

- 1.- Creación o mantenimiento de actitudes negativas intergrupo.

- 2.- Disminución de la autoestima de los miembros del grupo minoritario.

Aunque los efectos de la baja representación de minorías no han sido bien estudiados, posiblemente expresen mensajes de devaluación, ausencia de modelos de rol y potenciación de los estereotipos. De hecho, la correlación entre consumo televisivo y creencias estereotipadas aparece consistentemente desde los tres años (Greenfield, 1985; Huston y cols., 1992; Liebert y Sprafkin, 1988; Pearson, Turner y Todd-Mancillas, 1993). Recordemos que en el desarrollo social no sólo intervienen las capacidades cognitivas, sino que es fundamental el contexto donde tiene lugar

ese desarrollo y la transmisión de representaciones y esquemas. En ese proceso, la familia y la escuela juegan un importante papel, pero no podemos dejar de lado a los medios audiovisuales, que son, en algunos casos, el principal vehículo de conocimiento social. Trataremos a continuación las representaciones que hace la televisión sobre algunos grupos concretos.

2.5.2. Estereotipos más comunes en televisión.

Algunos de los estereotipos más comunes en la pantalla según Berry (1980) tienen que ver con factores de la familia y el hogar, factores de raza y etnicidad, factores comunitarios y factores profesionales. Faltaría añadir los de género, que aunque puedan quedar recogidos en las cuatro categorías comentadas, forman por sí sólo uno de los estereotipos más importantes y de los que se han realizado más estudios. Comentaremos ahora algunos de ellos, para pasar después al estereotipo que es fuente central de esta tesis: el basado en el atractivo físico.

En relación a los estereotipos étnicos, se ha comprobado la sobrerrepresentación de la raza blanca frente a la infrarrepresentación de los otros grupos humanos: negros, hispanos y asiáticos (Gerbner y Signorielli, 1979; Greeberg y Brand, 1996; Greenfield, 1985; Huston y cols., 1992; Torres y Conde, 1994) La raza negra ha conseguido mejorar su posición en el medio televisivo y cinematográfico, aumentando el número de series donde todos los protagonistas son de esta raza y las películas donde ocupan papeles centrales positivos (Liebert y Sprafkin, 1988). Sin embargo, otras razas no resultan tan bien paradas y no aparecen nunca como protagonistas, sino en papeles secundarios, negativos o de víctima. En la televisión lo malo se asocia mucho más frecuentemente a lo moreno que a lo rubio, lo que se refleja en los datos que obtuvo Scherer ya en 1971 (en Luke, 1990): adultos y adolescentes mantenían actitudes negativas estereotipadas hacia personas de pelo oscuro, piel oscura y ojos

oscuros y positivas hacia el pelo rubio, los ojos azules y la piel clara. Esa repetición constante de dos características asociadas acaba conformando una realidad aparente en la mente del telespectador, pero esa realidad es engañosa (Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli, 1986).

Aparte de la falsa representación de razas con respecto a los porcentajes reales, otro aspecto llama la atención de la aparición en pantalla de las distintas etnias y es la escasa interacción entre ellas. En los últimos años han proliferado las series de protagonistas de raza negra, pero lo que ocurre es que en estos programas no aparecen personajes de otras razas (y mucho menos, blancos). Las relaciones sentimentales o sexuales entre personas de distintas razas son casi nulas, por no decir inexistentes. Todo esto no hace más que reforzar la división y diferenciación de los grupos humanos, dando justo la imagen contraria de lo que se pretende conseguir con la educación en la igualdad. Sobre todo, resulta desesperanzador cuando se ha constatado los efectos positivos en la reducción de las creencias estereotipadas a través de algunos programas como Barrio Sésamo o Freestyle (Huston y cols., 1992; Liebert y Sprafkin, 1988; Luke, 1990). Los programas que refuerzan estereotipos positivos sobre grupos minoritarios consiguen elevar el nivel de valoración y la autoconfianza en los niños de esas minorías, mientras que los que pertenecen a mayorías aventajadas también cambian sus ideas sobre esos grupos (Greenfield, 1985).

El estereotipo basado en el sexo también es mantenido y reforzado por la representación sesgada que se hace de los géneros en la pantalla. La proporción entre hombres y mujeres en televisión es de 7 a 3 (Durkin, 1995). Las principales conclusiones a las que llegan los numerosos estudios realizados (Ferrante, Haynes y Kingsley, 1988; Ferrés, 1996; Harris, 1989; Huston y cols., 1992; Greenberg, 1986; Torres y Conde, 1994) muestran que las mujeres aparecen como:

* Dependientes del hombre, sumisas, tímidas, románticas y emocionales.

* Muy pocas trabajan fuera del hogar y si lo hacen se convierten en la "supermujer": la mejor en su trabajo y la esposa incomparable.

* Son jóvenes y guapas.

* Hacen papeles secundarios al hombre y en muchos casos son las víctimas de su agresión.

Frente a esto los hombres aparecen como protagonistas, líderes, fuertes, capaces de solucionar problemas, independientes e interesantes pese a los años. Los hombres son los que actúan y toman las decisiones y las mujeres son la recompensa y el objeto ornamental.

Todos estos factores que diferencian hombres y mujeres se intensifican en los programas infantiles y en la publicidad. En algunos estudios realizados con dibujos animados y otros programas para niños, se ha comprobado que la representación masculina frente a la femenina es de 1 a 3 en los papeles principales, que en muchos dibujos animados ni siquiera aparecen personajes femeninos, que existe un reparto de roles claramente sexista y que la mujer aparece en más de la mitad de las veces subordinada a un hombre o subordinada a su propia imagen (Ferrés, 1996; Golombok y Fivush, 1994; Torres y Conde, 1994). La distinción de los personajes masculinos y femeninos de los programas infantiles es muy marcada: los femeninos emplean frases más largas, con mayor número de verbos, que indican inseguridad, más palabras y frases amables y más adjetivos calificativos, mientras que los masculinos emplean más pausas vocalizadas, mayor número de verbos que indican acción, justificaciones de conducta y más verbos en tiempo presente (Pearson, Turner y Todd-Mancillas, 1993). Por otra parte, en la publicidad, la aparición de una mujer tiene siempre que ver con la imagen de belleza y juventud que aporta, mientras que el hombre

es el experto conocedor de los productos (Ferrante, Haynes y Kingsley, 1988).

La influencia que tiene la repetición constante de esta representación inadecuada de los sexos, queda patente en algunos estudios (Harris, 1989):

- * Los niños que ven más televisión mantienen actitudes más rígidas respecto al papel social del género.

- * Los personas que no vieron la televisión en los primeros años de su infancia demostraron menor rigidez respecto a los roles de género y no presentaron estereotipos hasta unos años después de comenzar a ver televisión.

- * Los jóvenes menos tradicionales en su desempeño de rol son más sensibles y críticos a los estereotipos que aparecen en la pantalla.

A estos datos habría que añadir la influencia que esa marcada división de lo que es apropiado para uno y otro sexo, tiene sobre los modelos que niños y niñas tienen como ideales, que lo veremos en el siguiente capítulo al hablar sobre la identificación con personajes de televisión, y sobre las profesiones que ambos sexos consideran adecuadas para sí mismos, que es el estereotipo que pasamos a comentar. En un estudio realizado en Estados Unidos por la Girls Incorporated (publicado en el diario el País, 1996), se resumían algunos datos referidos a la representación laboral de la mujer en la televisión. El oficio que más veces ocupa la mujer en la pequeña pantalla es el de secretaria. Además, en ninguna de las 200 series que fueron analizadas apareció una mujer con actividades académicas o planes para desarrollar carreras profesionales. Esta representación queda reflejada en las respuestas de los encuestados, que cuando se les pedía que imaginaran un personaje femenino, tanto varones como mujeres dieron como primera elección "top models" y muy pocos imaginaron a las mujeres en papeles de policías, bomberos o mecánicos. Wright y cols. (1995) demostraron que la representación que se hace en pantalla de dos profesiones

concretas, enfermera y policía, no tiene mucho que ver con la realidad de estas ocupaciones y que los niños construyen distintos esquemas mentales dependiendo del medio de donde sacan la información: la vida real o la televisión, pero que eso no quita para que luego en sus aspiraciones laborales no se mezcle lo que ven en la pantalla.

El último estereotipo al que queremos hacer mención es el de la familia. La televisión puede hacer que los niños tengan un ideal de lo que debe ser un ambiente familiar: unión, comprensión, comunicación o por el contrario, peleas, abusos, divorcios (Dorr y Rabin, 1995; Torres y Rodrigo, 1998). Resumimos a continuación los resultados encontrados por Younis (1994) sobre las opiniones que tienen niños de distintas edades sobre las familias de la "tele" y las reales, en función de sus hábitos de consumo televisivo:

- * La frecuencia con que se ven dramas y comedias interpretados por niños pequeños está relacionada con la creencia de que las familias típicas en la vida real tienen una convivencia positiva.

- * Ver frecuentemente dramas y comedias interpretados por adolescentes y/o familias rotas está relacionado con la creencia de que las familias típicas de la vida real son conflictivas.

- * La percepción de los niños de cómo las familias de la televisión interactúan correlaciona con la percepción de las interacciones mantenidas por familias reales.

Skill (1994) extrae las siguientes conclusiones sobre la imagen de las familias de ficción representadas en la pantalla:

- * Aunque todos los modelos de familia son representados, la familia intacta es el modelo dominante.

- * Los roles repartidos dentro de la familia favorecen los conceptos tradicionales: las mujeres tienen mayor relación con las situaciones maritales o familiares.

- * La interacción entre los miembros de la familia es normalmente cooperativa y de ayuda. Los conflictos existen como

parte central del entorno familiar, pero en la mayoría de los casos el conflicto se resuelve de una manera sana.

* Los niños de las familias tienden a ser muy precoces, los padres representan roles instrumentales y las madres exhiben más conductas expresivas.

* Las familias de clase media tienden a tener padres que quedan bien como el modelo ideal, mientras que los padres de clase obrera se representan como menos vitales o esenciales en la familia.

* La felicidad de la familia tiende a estar desconectada del nivel económico. La unidad familiar se incrementa en las familias de clase media y desciende en las familias ricas.

* Las relaciones entre hermanos son menos armoniosas que las relaciones con otros miembros de la familia y los hermanos varones son los que causan más conflictos.

* El uso del poder por las familias es la mayoría de las veces positivo y razonable.

La conclusión que podemos sacar del recorrido que hemos hecho en este punto es que la televisión es una fuente con el poder necesario para crear y mantener estereotipos, ya sean estos positivos o negativos y que la representación que hace de la realidad está sesgada, muchas veces, en un sentido que desfavorece a los ya desfavorecidos. En el siguiente apartado vamos a ver como eso es lo que ocurre con las apariencias físicas.

2.5.3. El estereotipo basado en el atractivo físico en televisión.

Lo que cuenta en la televisión es la imagen, lo visual por encima de lo auditivo. La mejor manera de conseguir llamar la atención del telespectador es a través de rostros bonitos y cuerpos deseables. En el cine y la televisión se rinde culto a la apariencia y a la belleza física, porque ésta es un negocio (Ferrés, 1994; Gubern, 1993). Esta importancia de lo externo, la

sobrerrepresentación de lo bello y la infrarrepresentación de lo Afeo”, la asociación repetida de lo atractivo a lo positivo, influye en la creación y mantenimiento de una creencia estereotipada sobre la belleza, en el mismo sentido que la ausencia de minorías, la inadecuada representación de la mujer o la escenificación de familias irreales influye sobre los estereotipos raciales, sexuales o familiares. Downs y Harrison (1985) encuentran varias razones para argumentar que la televisión es el vehículo principal de formación del estereotipo sobre el atractivo físico:

*La enorme cantidad de millones que se invierte en cosméticos, mantenimiento de la figura y reducción de la talla. Se busca estar atractivo, luego se cree que eso va unido a consecuencias positivas.

* El aumento progresivo por la salud, la ropa o la cosmética.

* La infrarrepresentación de los "feos", que ya comentábamos más arriba, y que se haya demostrado que la televisión influye en otros estereotipos.

* El carácter de realidad atribuido a todo lo que aparece en televisión.

* Las horas que las personas pasan frente a la pantalla.

Lo cierto es que la mayoría de los autores que estudian el medio televisivo está de acuerdo en afirmar que la belleza ha jugado un papel muy importante en la historia de la televisión y que ésta ha creado y mantenido una preocupación, en casos extrema, por el atractivo físico (Downs y Harrison, 1985; Myers y Biocca, 1992; Richins, 1991). La televisión no sólo vende productos a través de la publicidad, sino que vende imágenes y formas de ser y estar, cánones de belleza y de lo que significa estar bien y eso no lo hace sólo a través de los anuncios, sino que toda la programación está dirigida a conformar los modelos tipo de lo que debe ser (Greenfield, 1985; Peyrú, 1993; Richins, 1991). Esto no puede hacerse más que con la asociación de las apariencias que se quieren premiar a características positivas y vidas deseables.

De los medios audiovisuales surgen estereotipos positivos de la belleza, la salud y el éxito, al mismo tiempo que estereotipos negativos de la ausencia de atractivo, salud o control. Todo ello juega un rol importante en la formación social del ideal de belleza facial y corporal y en la interiorización de ese prototipo como meta que conseguir (Myers y Biocca, 1992). Quizá lo que encubre todo ello no es más que la importancia dada a la apariencia de juventud, que se representa precisamente a través de la belleza, la atracción, la delgadez y la salud (Eguizábal, 1991). Lo cierto es que, a través del miedo a la diferencia, utilizado sobre todo por la publicidad, los televidentes acaban aceptando los estereotipos y modelos físicos presentados en pantalla como realidades que se convierten en lo deseable para todo el mundo. Realmente, la belleza y la fealdad son sólo elementos contextuales de un todo evaluado, pero se transfieren al valor total de la persona (Ferrés, 1996; Peyrú, 1993).

En la publicidad es, quizá, donde el estereotipo basado en las características físicas tiene una mayor utilización. Los anuncios publicitarios cuentan con apenas unos segundos para despertar en los espectadores toda una serie de necesidades que les inciten al consumo. La manera más rápida de conseguir esto es a través de categorías ya existentes en el público y que además se activen fácilmente. Hemos visto ya como, en un nivel cognitivo, los estereotipos cumplen con ambas condiciones. Por tanto, el uso que de modelos atractivos se hace en el campo publicitario responde a la concepción de que lo bello es bueno y tiene consecuencias deseables, por lo que una manera de conseguir todo eso es consumiendo el producto anunciado. La publicidad enfatiza imágenes idealizadas de la belleza y las pone en relación con un amplio rango de actividades de consumo (Englis, Solomon y Oloffson, 1993). Veremos, en el capítulo 4, la eficacia que tiene el atractivo físico como arma de persuasión. De momento haremos una breve referencia a algunos estudios de contenido que se han hecho. Downs y Harrison (1985), por ejemplo, encontraron que 1

de cada 3,8 anuncios televisivos hacía referencia a la categoría de atractivo físico y Ogletree y cols. (1990) que el 14% de los anuncios evaluados tenía que ver con la belleza y que, además, iban dirigidos mayoritariamente a la mujer. En este sentido, un gran número de trabajos ha estado dirigido a comprobar como esa sobrerrepresentación de modelos físicamente atractivas influye en la percepción que las preadolescentes y adolescentes tienen de sí mismas y como las preferencias por algunas modelos en concreto, están determinadas por la apariencia de éstas (físicamente atractivas y delgadas). Estos estudios concluyen que la visualización repetida de modelos atractivos conduce al deseo de poseer belleza, a la creencia de que la belleza implica éxito social y a la evaluación distorsionada del propio atractivo y de las dimensiones corporales, evidencia todo ello de que el estereotipo funciona (Harrison, 1997; Martin y Kennedy, 1993; Myers y Biocca, 1992; Ogletree y cols., 1990).

En el siguiente capítulo vamos a tratar, precisamente, los procesos de construcción de la identidad personal y la influencia que el atractivo físico propio y el de los modelos de imitación tienen en ese desarrollo.

**3.- EL ATRACTIVO FÍSICO EN LOS
PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD PERSONAL.**

La apariencia física es una variable de peso en la percepción de los demás, tal y como hemos revisado en el capítulo anterior, pero también lo es en la percepción de uno mismo. El desarrollo de la identidad personal pasa por aprender a distinguirnos de los otros, pero también por identificarnos con ellos. A través de la comparación social se va conformando el autoconcepto; las comparaciones sociales favorecedoras aumentan la estima física de uno mismo, pero cuando estas comparaciones no favorecen al sujeto pueden darse procesos de autodevaluación intensos. La búsqueda de similitud con los modelos sociales conduce al deseo de ser como ellos y a la imitación continuada de sus conductas y actitudes, que terminan configurando gran parte de la propia identidad. En ese recorrido, distintos contextos de interacción toman partido, entre ellos los medios audiovisuales, cuya capacidad para producir "Acomparaciones desfavorables" es obvia. Vamos a revisar brevemente los dos polos de este proceso de construcción del yo. Por un lado la diferenciación que constituye lo que llamamos identidad personal y, por otro, la identificación con personas significativas, que en la cultura moderna se ha ampliado sustancialmente con los modelos que ofrecen los medios audiovisuales, nuestro motivo de interés y con el que cerramos el capítulo.

3.1. El desarrollo de la identidad personal.

La conciencia de "uno mismo" constituye la base inicial del desarrollo social, supone la diferenciación con el resto de las personas, pero para mantener estables los contenidos que constituyen la identidad personal primero hay que tenerlos. El psicólogo del desarrollo se sitúa justo en esta perspectiva de explicación ontogenética. Si además se sitúa en un paradigma socioconstructivista, tiene que considerar las fuentes externas al sujeto, la cultura, los otros, junto a la propia capacidad de éste como fuente de cambio. Ambos factores explican la variabilidad

individual y cultural de una comunidad dada, pero desde nuestra óptica tienen una secuencia epistemológica clara: las realidades son primero sociales, interpersonales, antes de constituir un contenido de la conciencia personal. Desde esta presunción, la construcción social de una persona es un proceso inacabable e inacabado en la medida en que viva en sociedad. En este sentido, aún en situaciones de cierto aislamiento social, un ser humano enculturado podría mantener un potencial de cambio considerable en nuestra opinión, ya que los procesos interpersonales se amplían con la capacidad de interacción con los productos simbólicos complejos que permiten las tecnologías modernas y que tan importantes son en nuestro trabajo.

Esta relación entre cultura e individuo se expresa en la polémica sobre las supuestas determinaciones de los rasgos de temperamento de los primeros meses de vida en la personalidad posterior. Kagan (1989) ha establecido la relación entre temperamento y cultura en el sentido de que, el primero, supone unas vías para ciertas reacciones, un perfil conductual al que el medio social se acomoda en un principio. Con la edad, la segunda configura la conducta humana a través de múltiples experiencias a las que tienen ahora que acomodarse las vías temperamentales primigenias. Se admite la mayor persistencia de algunas características como, por ejemplo, la reserva o espontaneidad ante situaciones no familiares, en palabras de Kagan, inhibición o desinhibición, pero no dejan de estar relacionadas con los estilos culturales que aprueban o condenan continuamente en la vida social ser "atrevido" o "prudente". Como sostienen Palacios, Coll y Marchesi (1990), ni siquiera en los primeros años de vida, cuando el desarrollo está fuertemente canalizado, el calendario evolutivo es totalmente independiente de la estimulación del medio social y, por tanto, de las influencias de los distintos contextos culturales.

Junto a estos hechos que recoge la investigación longitudinal, existen evidencias de una mejor predicción del comportamiento posterior de los niños estudiando los estilos de educación

paternos, sus valores y su nivel sociocultural. Estos factores multiplican su influencia en las continuas interacciones de la vida cotidiana y explican mejor el grado de estabilidad de una cualidad psicológica. A mayor estabilidad del medio, mayor estabilidad de esas cualidades debido a su adaptación al contexto. Quiere esto decir que la explicación de la consistencia hay que buscarla más en factores sociogénicos que en la "interioridad" psicológica. La correlación entre la conducta del primer año y la de los años inmediatamente posteriores no es debida al carácter comunal de las características psicológicas sino al carácter común del ambiente de estímulos sociales (Ratner, 1991). Esta visión socioconstructiva es vital para evaluar el nuevo contexto de desarrollo que suponen las nuevas pantallas. Y es, que, como veremos más adelante, los principales constituyentes de la identidad personal están también, de distinta forma, en la relación que se mantiene con las pantallas audiovisuales. Compararnos, emocionarnos, identificarnos a través de este nuevo tipo de interacción simbólica es parte de las rutinas diarias de la vida en las sociedades modernas. Veremos en síntesis estos constituyentes y lo relacionaremos después con el atractivo físico en la formación del autoconcepto.

3.1.1. Constituyentes de la identidad personal.

Establecida la importancia del sistema de relaciones humanas, en tanto prácticas de la cultura, nos queda evaluar en qué consiste ese sistema de relaciones. Partiendo de los lazos emocionales de vínculo entre las personas, analizaremos la interacción humana y los procesos que en ella se producen, como la imitación - la base del aprendizaje humano - y la identificación con otros, todo dentro de un paradigma conceptual unitario. Después se irá elevando el punto de mira desde los contextos próximos a los más distantes, revisando, brevemente, la manera en que los grupos sociales dotan de identidad a sus componentes por la comparación

con otros grupos y la construcción sociocultural de la idea de individuo.

A. La emoción como vínculo.

La emoción es el principal favorecedor del encuentro con el otro, como lo atestigua su propia etimología, moverse hacia afuera, salir de uno. La respuesta intensa, ya sea de aproximación o de evitación, es el correlato conductual de la experiencia emocional. Esta respuesta se impele por rápidas y profundas transformaciones fisiológicas junto con apreciaciones valorativas del contexto de significación. Pero al nacer, el contexto de significación está por construir y la única valoración posible del neonato, a la que no parece tener acceso consciente, es la supervivencia, que depende de su capacidad para implicar a un ser humano adulto en su cuidado y esto lo hacen con sobresaliente eficacia. No parece haber dudas ya de la predisposición innata de los recién nacidos para producir señales de emoción con alto poder de vínculo social, como son los diferentes tipos de llanto presentes desde los primeros días de vida. Nos interesa destacar aquí que, desde sus comienzos, la "lectura" de las diversas reacciones emocionales del recién nacido y de su expresión en los meses y años posteriores, no ha podido ser evaluada sin apoyarse en la saliencia significativa de la situación donde se producen.

El componente social de la emoción ha sido sutilmente analizado por Wallon (1941, 1942) en una época en que se consideraba apenas un desorden de los sentidos con propiedades adaptativas de huida y defensa. La actitud emocional se expresa en el gesto, cuya naturaleza es compartir con la comunidad un mismo estado de conciencia; por eso las actitudes emocionales son tan contagiosas. Una situación de riesgo es transmitida por la señal de un estado de conciencia individual a un grupo cercano que participa de esa señal. La empatía tiene, entonces, sus raíces en una necesidad adaptativa de especies gregarias evolucionadas. En el caso del ser humano, el alargamiento del periodo de dependencia de los padres hace imprescindible un vínculo eficaz

para garantizar los cuidados físicos, sin duda, pero también para impulsar todo un sistema de intercambios complejos de significados y prácticas culturales. La mímica infantil, su rápida evolución y la comprensión temprana de los gestos de los adultos constituyen la garantía para la estabilidad del vínculo. Simbiosis afectiva y ósmosis son los términos que emplea Wallon para describir estos procesos. La individuación humana consistirá en una progresiva discriminación de las reacciones propias y las ajenas, de los estados individuales y los estados colectivos, mediante identificaciones y disociaciones con el medio social constituyente.

Precisamente, la empatía es un tipo de experiencia emocional vicaria que incluye tanto procesos cognitivos, por ejemplo, situarse en la circunstancia de otra persona que está experimentando una emoción, como elementos emocionales, la propia biografía afectiva del sujeto, con su historia de acontecimientos. Esta experiencia puede producirse también ante las pantallas audiovisuales. Cine y televisión, como se sabe, producen respuestas empáticas, experiencias emocionales vicarias observadas en otras personas. Como hemos comentado en otro sitio:

A... Todos alguna vez hemos experimentado la emoción "contagiada" por un buen narrador si la historia es suficientemente emotiva. La relación abuelo B nieto está llena de acontecimientos de este estilo. Durante centenares de años, la humanidad ha transmitido de generación en generación los ritos y los mitos necesarios para la coherencia social a través de relatos prototípicos con fuerte presencia de emociones. Estos relatos, al igual que los que se ven en las pantallas de cine o televisión, pueden ser más o menos fantasiosos, más o menos reales o más o menos posibles. Pero la diferencia entre los relatos tradicionales de naturaleza oral y las modernas pantallas de los medios audiovisuales es notable. Estas últimas, gozan de más posibilidades narrativas a pesar del talento que puedan tener los buenos cuentistas. Vamos a exponer solamente algunas de ellas:

a. Más capacidad de impacto al utilizar el poder evocador de la imagen y el sonido conjuntamente. El procesamiento que hace el individuo de la imagen es más directo, con menos necesidad de elaborar y procesar la información.

b. Mayor representación de situaciones emocionales distantes del ámbito personal y familiar de los niños y jóvenes, ofreciendo múltiples modelos humanos de las mismas o distintas edades.

c. Reproducción de acontecimientos sociales de fuerte impacto emocional que pueden ser contados por los propios protagonistas que los sufren.

d. Transmisión "en directo" de reacciones emocionales reales, que se están produciendo en el mismo momento". (Torres, Conde y Ruiz, en prensa).

Estos elementos diferenciadores hay que entenderlos en función de la afinidad con los personajes, el tipo de contenido, el contexto de recepción y las características individuales del espectador. En este escenario audiovisual se produce la complicidad con la historia que genera la emoción y el recuerdo para el futuro de esa experiencia. La influencia que pueda tener este escenario audiovisual en la vida personal dependerá del tipo de relaciones interpersonales reales que cada uno va desarrollando en su vida y de la gratificación que estas relaciones producen. El cine y la televisión pueden convertirse en instrumentos de compensación de las frustraciones de la vida real y, en algunos casos, llegan a sustituir importantes dominios de esta vida social.

B. La interacción social.

Dentro de los múltiples significados a los que alude el término, la interacción interpersonal se refiere a las acciones recíprocas entre dos o más personas, dando por supuesto un marco próximo de contacto que permita que las acciones mutuas sean directas. Sin embargo, la capacidad simbólica desarrollada por el ser humano ha "extendido" la distancia en la que pueden

producirse interacciones significativas con un cierto grado de diacronía, como en la relación epistolar o, en los tiempos actuales, a través de redes de comunicación electrónicas en tiempo real, que permitirán en breve el "cara a cara".

Gran parte de la socialización humana inicial, la incorporación a la cultura básica de la especie, adquisición del lenguaje, control del comportamiento, negociación de símbolos colectivos, modelos morales, modelos sentimentales, etc., se da en marcos de interacción próximos con otros humanos ya socializados. La interactividad es antitética al simple modelado, a la transmisión adulto-niño de pautas de comportamiento. Supone acción-reacción y, como opina Lerner (1989), es la base de la individuación. La combinación de los contenidos geno y fenotípicos del individuo, con los atributos específicos de su contexto, es única.

En concreto, como consecuencia de su especificidad física y psicológica, los niños promueven reacciones diferenciales en los adultos con los que tratan. Esas reacciones retroalimentan el comportamiento del niño incrementando la individualidad de su contexto de desarrollo y sentando las bases de una especialización futura. Por otro lado, una misma conducta puede tener distintos significados según el contexto de referencia, reflejando la estructura de la demanda de ese contexto en las actitudes, valores o expectativas que se producen. Entendida así, la retroalimentación que produce la acción del niño es un mensaje informativo sobre las demandas del medio que sirve de guía para la adaptación. De todas formas, sin la actividad intrasubjetiva posterior, cada vez en un mayor nivel de autonomía "posible", no podrían explicarse las diferencias individuales ni la innovación del pensamiento o la conducta divergente.

La epistemología constructivista y sociohistórica, no presupone una dirección en el resultado de los procesos de interacción entre seres humanos, pero sí establece la influencia que la valoración del medio tiene como constituyente del

autoconcepto y la estima personal, como han estudiado Lerner, Jovanovic, Delaney y Hess (1987) y como hemos visto en el capítulo 2 en el caso del atractivo físico. El estereotipo "lo bello es bueno", se refleja, según estos autores, en la expectativa favorable del profesor hacia los alumnos atractivos y puede hacer que estos alumnos lo perciban y se acomoden a ella, mejorando sus resultados en congruencia con el estereotipo.

Si añadimos a esto la capacidad de autocontrol que supone la interactividad entre personas, tendremos como resultado un desarrollo de la propositividad del sujeto. Sin control de impulsos por la necesidad de coordinarse con otros, no es concebible la administración de la conducta propia, que queda al desgobierno del sistema estimular que actúe sobre el organismo en cada momento. Es la vida social la que desarrolla la capacidad de elegir los momentos y los impulsos que se van a dar y los que no.

Pero, no cabe duda, de que las nuevas tecnologías telemáticas, han supuesto un nuevo tipo de interacción. Aunque aún lejos de un uso mayoritario, la extensión de internet y la capacidad de comunicación de las familias entre sí y con las instituciones, supone, y parece que de forma irreversible, el aumento social de un espacio de comunicación por esta vía, estando por evaluar los efectos que pueda tener en otros espacios de encuentro más tradicionales, como las plazas, los bares, los salones de estar, etc. Es pronto para tener una perspectiva de lo que suponen las plazas de pueblo electrónicas de los paneles de avisos o las listas de correos o los grupos de charla de internet (Turkle, 1997).

En esta interacción "Aparasocial", muchas personas se relacionan con otras a través de lo que se ha denominado los "yoes ideales", la mejor visión de uno mismo. Puede argumentarse que es lo que se hace en las relaciones interpersonales cara a cara, pero lo característico de la comunicación a distancia es el anonimato, que puede ser doble: sin identidad social por el uso extendido de alias y sin rostro. Hay personas que ensayan varias

personalidades en internet, unas con más éxito que otras, convirtiéndose así en productoras de personajes de sí mismas.

Este laboratorio de identidades tiene la ventaja de ser inocuo para el sujeto, que puede orientarse según sus gustos. Los juegos de rol que hicieron furor a finales de los setenta y durante los ochenta, han tenido un nuevo desarrollo en internet. Faltan datos todavía para poder comprender el grado de extensión en que las personas juegan con identidades ficticias en charlas o interacciones "virtuales". En la vida real, cambios de domicilio, de trabajo o de pareja, producen efectos de un "volver a empezar" con reelaboraciones personales - en interacción con otros - de lo que estamos llamando individualidad.

Hay algunas características del uso de la red que resulta de interés resumir:

- * La aceleración del tiempo de la relación interpersonal. La intimidad entre cibernautas se realiza pronto, lo que puede ser muy excitante en ambiente sociales donde la realidad es muy distinta. La profundidad de las relaciones virtuales puede incluir relaciones eróticas detalladas.

- * Las decepciones en el tránsito de lo virtual a lo real, que expresan la complejidad de las relaciones interpersonales y el hecho de que un tipo de cibernautas prefiera no encararlas y otro tipo asuma el riesgo.

- * Se producen cambios de rol social y de género con una facilidad que no proporciona la vida real.

- * Se detectan los primeros problemas de interferencia en la vida real a causa de las relaciones mantenidas en la red. Un caso concreto es la infidelidad "virtual", enamoramientos con relaciones sexuales contadas y compartidas entre dos personas anónimas ("netsex").

- * Se dan adicciones en las relaciones comunicativas con algún personaje, bien sea por su carácter terapéutico o por la experiencia, información o atractivo de una de las partes.

La capacidad de ensayo y exploración que ofrece la red se antoja propicia a nuevos descubrimientos en la capacidad de "verse" del ser humano y a una nueva forma de comparación social que estamos lejos de poder evaluar (Turkle, 1997). De la comparación social, precisamente, vamos a tratar a continuación.

C. La comparación social.

Entendemos por comparación social el proceso por el cual las personas confrontan sus propias características, conductas o actitudes con las de otras personas. La elaboración de la individualidad se apoya en un proceso de discriminación yo-otros, que lleva a la adquisición de atributos a través de la imitación y la identificación con los demás: nos comparamos para definirnos a nosotros mismos, para ser diferentes, pero al mismo tiempo para poder modelar nuestra conducta en la dirección deseada. De esta forma, el individuo puede validar su propia identidad personal y social, puesto que los contextos interpersonales permiten elegir fuentes de comparación e interacción de los que el yo se pueda beneficiar (Banaji y Prentice, 1994; Durkin, 1995).

La comparación es, entonces, un proceso de formación, estabilización y desarrollo de la individualidad. La medida natural de un ser humano es otro ser humano de edad y condición parecida, mientras que el modelo natural que imitar es otro ser humano de más edad o experiencia. De ahí que a los niños y adolescentes les resulte mucho más fácil encontrar una persona real o personaje de ficción de mayor edad, a quién desear parecerse (Torres y Ruiz, 1998a).

El estudio del conocimiento social de los niños incluye aspectos como las instituciones, el concepto de familia, la teoría de la mente, los roles sociales, la percepción de los otros, pero no ha abordado directamente el tema de la comparación social. Comparar implica dirigir la atención a dos cosas y ponerlas en relación para ver sus semejanzas o diferencias. La presunción de analogía inicial de la que parten los niños y que les hace preferir lo similar, va a ir evolucionando, a la par que la capacidad de

perspectivismo, para irse matizando con la conciencia de diversidad que se adquiere con la edad y la experiencia.

La atribución de características a otros es, en sus inicios, una teoría ingenua, que infiere de lo conocido, el yo, a lo desconocido, el otro. El niño es un psicólogo intuitivo que accede al mundo interpersonal a través de su propia perspectiva (Karmiloff-Smith, 1994; Ross, 1989). La posibilidad de hacer explícito el conocimiento que se va elaborando sobre los demás se incrementa con el contacto y la comparación social.

La evolución que sigue la comparación social con la edad indica que su efecto es más "Aconstituyente" cuando los niños tienen entre 4 y 8 años y que una vez que empiezan a definir sus capacidades y a tener constancia en la experiencia de percibirse a sí mismos con unas características, la información resultante de compararse con otros se filtra con los conceptos ya formados de uno mismo. Esto significa que cuanto mayores son los niños más son las comparaciones selectivas, contrastando atributos que se consideran personalmente relevantes. Sin embargo, la información obtenida de la comparación no es usada para la autoevaluación hasta los 7 u 8 años; los niños pequeños se comparan e imitan a otros, pero el resultado de esa comparación no influye en la percepción de sí mismos (Martín y Kennedy, 1993; Ruble, 1983). El caso es que la evolución con la edad convierte a los niños en evaluadores más exigentes con sus compañeros y consigo mismos, mientras los pequeños son sólo críticos con los otros.

El entorno de valores donde se efectúa la comparación social marca el tipo de representaciones derivadas que el sujeto va construyendo sobre sí mismo y sobre los demás. En este sentido, una sociedad que valora la apariencia física y el atractivo, y lo refleja a través de medios de comunicación poderosos como la televisión, está haciendo que esta dimensión cobre relevancia en los procesos de construcción de la identidad y de valoración del

yo. Las imágenes idealizadas de los personajes atractivos, se convierten en prototipos que usan las audiencias para evaluar su propia imagen y guiar sus actividades (Richins, 1991).

Diversos estudios han demostrado que el visionado de modelos atractivos en los anuncios televisivos, afecta a la percepción global del propio atractivo facial y corporal (Englis, Solomon y Ashmore, 1994; Myers y Biocca, 1992; Richins, 1991). El atractivo autopercibido puede aumentar o disminuir en función de las comparaciones que se establezcan. Cuando los ideales sociales son demasiado elevados y la importancia que se da a la posesión de esa característica muy alta, el resultado es la disminución de la autoestima y un autoconcepto negativo, tal y como se ha encontrado, sobre todo, en mujeres adolescentes.

Como se comentó al principio de este epígrafe, compararnos nos sirve para definir nuestra identidad, pero también para imitar o "Acopiar" lo que nos gusta de los otros, lo que deseamos tener. Cuando el modelo reúne muchas características deseables, la imitación se prolonga en el tiempo y se transforma en identificación, aspectos estos que vamos a desarrollar a continuación.

D. Imitación e identificación.

Poco se puede discutir el carácter central de la imitación en el aprendizaje humano, incluso de aspectos complejos, poco observables en apariencia. Muchos de los contenidos de la cultura social, normas, papeles, actitudes, emociones y sentimientos, valores, juicios, prejuicios, estereotipos, etc., se incorporan a uno mismo a través de los ejemplos que nos proporcionan otros seres humanos. Pero también muchas destrezas se aprenden viéndolas en ejecución por otros. En la interacción social son continuos los procesos de imitación mutua, que reflejan las características personales y las habilidades desarrolladas por cada individuo. Imitar bien es un motor saludable de desarrollo, una realidad intersubjetiva de gran valor.

La imitación permite la adquisición de comportamientos sociales nuevos por medio de la observación de modelos. En función de las características del modelo y del momento evolutivo del observador, también con sus especificidades, la imitación tendrá un alcance u otro. Este tipo de aprendizaje es dependiente de los efectos que para el modelo se derivan de su propia conducta, a modo de "refuerzo por representación". Para que un comportamiento se califique de imitativo debe ser similar al del modelo y derivarse de tal modelo sin otras fuentes de influencia.

El aprendizaje a través de la imitación ha sido ampliamente estudiado, sobre todo por Bandura (1965, 1980) . Resulta indiscutible que en los contextos de interacción social son continuos los comportamientos de imitación mutua, dando lugar a procesos de simbolización, socialización e interiorización, esenciales en el desarrollo individual. Pero el niño no imita de manera instintiva, tiene que aprender a hacerlo y lo hace a través del adulto y de las conductas de imitación que éste realiza. Al mismo tiempo, el niño va adquiriendo la capacidad de imitar no sólo los patrones motores de las acciones, sino las intenciones y metas que subyacen a las mismas. En este sentido, la imitación cobra un papel más constructivo por parte del sujeto, que lo que intenta es reproducir un efecto, por lo que puede, incluso, variar la secuencia motora o imitar sin presencia del modelo.

Esta capacidad por parte del sujeto de empezar a ser autónomo del modelo y el reconocimiento de su participación cognitiva y constructiva en los procesos de imitación, se recoge en los últimos trabajos de Bandura (1994). Este autor ha incluido en su teoría socialcognitiva factores personales simbólicos y una "cierta capacidad de control sobre los acontecimientos" en referencia al ser humano. La capacidad del cerebro para mediar entre los estímulos y el comportamiento, tanto a través de la experiencia directa como de la vicaria, asume que el sujeto es capaz no sólo de reducir discrepancias sino de producirlas en función de metas deseables. Lejos de una visión mecanicista o

pasiva del "contemplador", Bandura asume que la experiencia vicaria corrige el pensamiento propio. Es más, afirma lo siguiente:

"... no se trata de un mero suplemento para activar experiencias. La modelación simbólica incrementa sustancialmente la gama de experiencias de verificación que no pueden de otro modo alcanzarse con la acción personal." (P. 65; traducción propia).

Imitar a otros es, pues, un mecanismo de extensión de la experiencia personal que, al simbolizarse puede mediar y producir desequilibrios con el contexto. Lejos queda un modelo simplemente reactivo en uno de los autores más influyentes en el campo del aprendizaje social. Sin el aprendizaje vicario poco podría aprenderse de la experiencia directa de nuestra conducta, especialmente por la complejidad cultural alcanzada en las sociedades modernas. Por eso la importancia derivada para aprendizajes de la vida social. Y de ahí, también, la importancia que tiene para explicar algunas influencias de los modelos contemplados en las pantallas audiovisuales.

Un fenómeno derivado de la imitación es la identificación parcial o extensa con el modelo. La multiplicidad de significados con que dicho término ha sido empleado hace necesaria una delimitación del uso que se le va a dar en esta tesis. Hablamos de identificación para referirnos a un tipo especial de imitación que lleva al sujeto a desear parecerse al modelo, para lo que imita o incorpora características internas y externas del mismo. Una imitación continua, amplia y de motivos complejos puede terminar en una identificación, es decir, en una concordancia continuada de la acción y el pensamiento de un sujeto con la acción y el pensamiento de un modelo (Bandura, 1994). En un principio puede apoyarse más en elementos cognitivos que se generalizan y producen una atracción general de ese modelo. Otras veces se produce una identificación empática y con el tiempo se va transformando, incluyendo elementos más cognitivos. En realidad una imitación sostenida se convierte pronto en un "estar junto a", en un "ser cómo", con apropiación más o menos estable de sus características. El modelo pasa a ser alguien importante en la vida socioafectiva del sujeto, que tiende a converger con aquel en creencias, propósitos o conductas. El término identificación incluye el deseo de sentirse cercano al modelo, bien por desear parecerse a él, bien por desear ser su amigo o bien por encontrar un parecido real con él, tal como propuso hace tiempo Chombart (1982).

Lo que diferencia la imitación de la identificación es, por un lado, la temporalidad y, por otro, la participación activa y constructiva del sujeto. Mientras que la imitación suele ser momentánea y circunscrita a un aspecto concreto, la identificación se va prolongando en el tiempo, es una imitación continuada, en diversos aspectos de un modelo que se ha convertido en significativo. ¿De qué otra forma puede explicarse esa continuidad en la imitación que por el deseo de cercanía con el modelo?

Las identificaciones son múltiples a partir de los 9 ó 10 años, cuando la incidencia de los modelos sociales empieza a ser

importante. Es el caso de los compañeros mayores o especialmente brillantes, de hermanos mayores, padres, profesores, deportistas o personajes famosos, etc. En la mayoría de los casos son identificaciones parciales y a corto plazo, que llegan a ser irreconocibles en pocos años, fundidas con otras muchas incorporaciones. El patrón evolutivo es consistente con otros aspectos del desarrollo social; primero se producen identificaciones por similitud, poco especializadas y de fuerte carga emocional. Con la edad, la diferenciación de atributos personales en uno mismo y en los demás hace la identificación más selectiva, a veces más apoyada en emociones, a veces más en características de personalidad.

Pero los procesos de identificación no pueden restringirse a interacciones interpersonales o simbólicas. Un tópico en el campo de la psicología social es la relación entre la pertenencia a un grupo y la participación en la identidad social de ese grupo. No podemos introducirnos en un tema tan extenso, pero sí queremos comentar que las críticas hechas a las primeras formulaciones de Tajfel y Turner (1979) son precisamente muy evolutivas. La identidad personal no puede reducirse a la adquisición de la identidad del grupo; la actividad constructiva del sujeto es selectiva en la interiorización de contenidos y diferente en su posible autonomía según la edad y el contexto cultural próximo. Pero tampoco puede olvidarse el sentimiento de pertenencia a los grupos, cuyos efectos sobre el individuo pueden ser grandes o activarse en determinadas circunstancias.

La construcción del yo se basa tanto en la interactividad personal como en la "acción con los demás", o sea, la pertenencia a un grupo confiere la eficacia de la acción grupal a los individuos que han participado en ella. La condición es participar públicamente de la línea de acción de dicho grupo, es decir, ser "Aleal al grupo" en la vieja formulación de Goffman (1959); identificarse con el grupo podríamos decir nosotros.

Evolutivamente, hay un eslabón intermedio entre los procesos de identidad personal y grupal, un territorio de identidad ambigua entre el niño pequeño y las primeras figuras de apego. Se ha denominado "Identidad extendida" a la inclusión de las acciones de personas significativas, no ya de un grupo, como si fueran de uno mismo. Los niños son parte de la identidad materna y pueden avergonzarse a la madre por su conducta. Esta identidad extendida y su correlato de emociones compartidas tiene una función socializadora de los afectos. Al expresar la madre la emoción del comportamiento de un niño le proporciona un elemento autorregulativo eficaz, por ejemplo, en las transgresiones de las normas.

Los estudios empíricos llevados a cabo por Semin y Papadopoulou (1989), han confirmado estos aspectos y la progresiva interiorización autorreguladora de los niños. Este proceso conduce a una pérdida progresiva de la identidad extendida hacia la madre, pero, con la evolución de los lazos de amistad, otros niños pueden producir sentimientos semejantes en sus amigos próximos. Es un fenómeno que se da a lo largo de todo el ciclo vital y que tarda en comprenderse por los niños. Está ligado a la comprensión del impacto de la conducta ajena sobre la propia identidad, que, a su vez, depende del conjunto de expectativas sociales sobre cada edad o, dicho de otro modo, del calendario evolutivo de la sociedad. Los niños de 7 años que captan la responsabilidad que les delegan los adultos son sensibles a las acciones de otros niños que se han dejado a su cargo. Si no se produce o no se acepta esta responsabilidad, hasta después de los 8 años no parece comprenderse bien la identidad extendida (Bennett, Yuill, Banerjee y Thompson, 1998).

Una vez revisados los constituyentes básicos de la identidad personal, vamos a perfilar evolutivamente la emergencia de esta identidad personal relacionada con uno de los temas centrales de nuestro trabajo, el del atractivo físico. Muchas de las cosas que

hemos expuesto están implícitas en lo que sigue, ya que es difícil separar compartimentos estancos en el desarrollo humano, aunque sea con una función expositiva.

3.2. Identidad personal y atractivo físico.

La idea que uno tiene de sí, como ya hemos venido comentando, se desarrolla por la interacción recíproca entre el niño y el entorno; es el resultado de las autoatribuciones y de las atribuciones de otros y sigue, por tanto, el mismo recorrido que el desarrollo de la percepción de los demás (Durkin, 1995; Oosterwegel y Oppenheimer, 1990). Como sostiene Bandura (1986) la autodefinición se desarrolla en el curso de interacciones en las que los niños van demostrando sus propios intereses y adquiere el sentido de autoeficacia, construyendo su propia identidad. Es imposible concebir el autoconcepto como algo separado de las interacciones que se mantienen con los demás (Pearson, Turner y Todd-Mancillas, 1993).

La influencia de la apariencia física ha sido ampliamente estudiada en los distintos contextos de interacción, desde la psicología social. Sin embargo, la psicología evolutiva ha dejado un poco de lado esta variable, a pesar de que, como se vio en el capítulo 2, tiene gran influencia en el desarrollo del conocimiento de los demás. La autopercepción y el autoconcepto incluyen, de igual manera, una evaluación personal de la apariencia, basada en las exigencias del momento evolutivo y de los patrones sociales (Sorrell y Nowak, 1981).

En los años preescolares, el niño está ocupado en descubrir, sobre todo, sus características externas. A finales del primer año los niños muestran ya cierta habilidad para reconocerse, diferenciándose de los demás y cuando llegan a los dos años, poseen, con toda seguridad, una imagen de sí mismos (López, 1988). Las primeras descripciones que los niños hacen sobre sí mismos se basan en lo visible, van pasando poco a poco a

convertirse en enumeraciones de las actividades que son capaces de realizar, hasta que, finalmente, empiezan a estar constituidas por las comparaciones que establecen con otros. Palacios e Hidalgo (1990) recogen las siguientes características del autoconcepto preescolar:

1.- Tendencia a describirse en base a atributos personales externos. Aquí entra en juego ya la apariencia física, que es parte fundamental en las primeras conceptualizaciones sobre el yo, aunque quizá no tanto el atractivo físico como las destrezas motoras.

2.- Tendencia a describirse en términos globales, vagos e inespecíficos.

3.- Tendencia a concebir las relaciones sociales como simples conexiones entre personas.

4.- Tendencia a elaborar el autoconcepto en base a evidencias externas y arbitrarias, muchas veces basado en lo que los adultos dicen de ellos.

Según la propuesta de Damon y Hart (1988), los niños entre los 6 y los 8 años están en un nivel de identificaciones categoriales, basadas en características observables, habilidades y competencias, preferencias y posesiones. Existe poca coherencia en sus descripciones que son, más bien, listas de características desconectadas. Además, no son descripciones estables en el tiempo y son extremadamente positivas. Como ya se dijo, los niños de estas edades carecen de autocrítica, a pesar de que son bastante críticos con los demás.

En los años escolares, el autoconcepto empieza a estar más diferenciado. Las habilidades cognitivas y lingüísticas le permiten al niño ser más explícito en sus descripciones, que empiezan a incluir más referencias a factores internos. Aumenta la comunicación sobre sentimientos y pensamientos, a la vez que las comparaciones con los demás se hacen más numerosas (Durkin, 1995; Flavell, 1977). La introducción del niño en nuevos contextos le "obliga" a integrar las nuevas categorías del yo que van

surgiendo en una identidad más firme y consistente y menos dependiente de factores externos y arbitrarios. La identidad está centrada en regularidades percibidas en la conducta (Wolfson, 1972, citado en Turiel, 1989). Siguiendo de nuevo a Damon y Hart (1988), de los 9 a los 12 años se entra en un segundo nivel donde se producen evaluaciones comparativas con implicaciones interpersonales. El sí mismo empieza a estar claramente definido en relación a patrones normativos físicos o sociales. Entraría en juego, por tanto, el atractivo físico como aspecto de comparación con los demás. Esa utilización de la comparación social hace que los niños sean más críticos consigo mismos y que admitan poseer aspectos negativos. En esta época se considera que el niño tiene un yo empírico.

Cuando se llega a la adolescencia las descripciones se hacen más abstractas, psicológicas e interpersonales. Se alcanzaría el tercer nivel, donde las convicciones y proyectos sistemáticos dan un sentido al yo. El desarrollo cognitivo permite construir teorías globales y coordinar los distintos dominios, ofreciendo descripciones más consistentes. Aparte de esto, la adolescencia supone una serie de cambios corporales que conllevan una revisión y reelaboración de la imagen del cuerpo. Los adolescentes están preocupados por el propio físico, por la apariencia de su figura corporal, que en muchos casos distorsionan y ven más negativa de lo que realmente es, por lo que, tanto la eficiencia como el atractivo físico, van a tener mucho que ver en su autoestima y sólo otorgándole un nivel inferior en su jerarquía de valores, conseguirán que esta sea positiva a pesar de no ser altamente atractivos (Fierro, 1985; Pope, McHale y Craighead, 1988). Precisamente por eso, en muchos casos enfatizan las características internas en detrimento de lo externo, intentan no evaluar a los demás en función de su atractivo ni de su apariencia.

Este recorrido nos lleva a una conclusión importante, a la que ya hacíamos referencia al principio de este capítulo: el proceso de conocimiento de sí mismo es similar y paralelo al conocimiento y percepción de los otros y, por tanto, los estereotipos pueden guiar las conductas y atribuciones sobre sí mismo y sobre los demás, de tal forma que si el atractivo físico sirve para categorizar a las personas también será una parte importante del autoconcepto (Sorrell y Nowak, 1981). Sin embargo, la capacidad del niño para hacer descripciones cada vez más abstractas y menos dependientes de factores aislados, le permitirá relativizar el peso del atractivo físico a la hora de describir a los otros y a sí mismos, porque entiende que la posesión de una variable no implica necesariamente la aparición de otras. Esto hará que sus estereotipos sean más flexibles y reflejen una mayor elaboración de la información. Podríamos esperar, entonces, que en los primeros años de vida el concepto de lo que es atractivo socialmente no esté aún muy bien definido y que si se incluye en el autoconcepto sea de forma vaga y difusa y siempre de manera positiva; cuando el niño está en la etapa escolar, entre los 8 y los 12 años, el atractivo físico cobra importancia en sus autovaloraciones y el estereotipo que se desprende de él es más rígido y dependiente de lo que le ofrece el contexto; por último, en la adolescencia, el atractivo físico es un factor importante en la autoevaluación y la autoestima, pero su flexibilidad cognitiva y la capacidad de manejar múltiples variables permite al adolescente relativizar el estereotipo y admitir variaciones.

Una vez establecido este presupuesto, vamos a terminar este capítulo retomando el tema de la identificación, pero ahora en relación con modelos distantes, los que aparecen en las pantallas del cine y la televisión y, en menor medida, en las consolas de videojuegos o en los ordenadores multimedia.

3.3. Identificación con personajes de ficción.

Como hemos estado ya exponiendo, el proceso de identificación puede verse como una imitación que ayuda a lo largo del desarrollo a conformar la propia personalidad. Desde que nacemos hasta que morimos, las figuras sociales que nos rodean influyen en nuestra forma de ser, pensar, sentir o actuar. A base de "copiar" pequeños detalles de aquellos que nos son significativos, nuestra identidad personal va evolucionando hasta dar como resultado la persona que somos y nos distingue de los demás.

El aprendizaje está mediado por personas, sin duda, pero también por símbolos y escenarios de representación diversos. De hecho, los trabajos de Chaffee (1982), demostraron que las fuentes de información interpersonales no eran más persuasivas que las mediáticas, dependía de la orientación del sujeto, del tipo de información que cubría mejor sus inquietudes. Algunos estudios han demostrado que la mayoría de las identificaciones actuales se dan con personajes de la pantalla, mientras que cuando se les pide ideales negativos, las personas conocidas son las más elegidas (Duck, 1990). Normalmente, la actitud que esos otros influyentes demuestran ante la pequeña pantalla, afecta a la percepción de realismo y a la identificación con los personajes que experimentan los niños (Austin, Roberts y Nass, 1990).

Lo cierto es que, frecuentemente, los niños y adolescentes consideran a los personajes televisivos como ejemplos a imitar y eso hace que su participación activa ante la pantalla sea mayor. Siguiendo a Noble (citado en Greenfield, 1985) tanto el reconocimiento (asemejar el personaje a alguien que conocen para reducir la incertidumbre del argumento) como la identificación (los niños se imaginan que son el personaje), aumentan la implicación del niño con los personajes, lo que hace que el programa visto goce de mayor realismo. En este sentido, la incorporación de las imágenes televisivas al propio conocimiento del niño está moderada por la identificación que el niño experimenta con el personaje: aquellos niños que Adesean ser

como” el personaje, tienen mayor probabilidad de incorporar los elementos televisivos en su construcción de la realidad (Austin, Roberts y Nass, 1990). Esto significa que la imagen a través de los medios audiovisuales tiene un papel de transmisión de conocimientos que, básicamente, se da por vías emotivas y de identificación del espectador (Corominas, 1994).

Desde el punto de vista de Bandura (1994) la identificación puede ser perfectamente simbólica, a través de modelos distantes. Las mismas reacciones producidas por modelos reales puede esperarse que produzcan estos modelos lejanos, representados en cine o televisión, que además gozan de la capacidad de multiplicar las experiencias del observador hasta lo indecible. En este proceso, por supuesto, el sujeto no permanece pasivo, sino que construye y toma parte en la estructuración del conocimiento adquirido a través de esos modelos simbólicos, con las emociones, preferencias y habilidades cognitivas que su experiencia y momento evolutivo le permiten. De esto último vamos a tratar a continuación.

3.3.1. Desarrollo evolutivo de la identificación con personajes de ficción.

Los medios parecen estar dirigidos a promover identificaciones deseables con los personajes. Los niños suelen desear ser héroes o heroínas, con características altamente positivas, aunque sean irreales. Sin embargo, no en todas las etapas del desarrollo los niños tienen la misma necesidad de identificarse con personas o personajes valorados. Dependiendo del momento evolutivo no sólo cambia el grado en que los niños son capaces de "confundirse" con sus héroes, sino también el tipo de héroes elegido.

En general, los niños eligen a sus héroes mucho antes de entender el bien o el mal, mucho antes de comprender las motivaciones de las personas o las causas o consecuencias de sus

acciones. Pero a pesar de que empiezan a imitar lo que ven en la pantalla cuando tienen poco más de un año, hasta los cuatro o cinco años, aunque ya tienen algunos personajes favoritos, aceptan que los padres y hermanos les digan qué es lo deseable y que no dentro de la pantalla (Peyrú, 1993).

Hemos tratado ya este tema en otro lugar de la siguiente forma:

AAl margen del contenido del relato, de su capacidad de expresión o de factores de situación, hay personajes que favorecen la rápida identificación o el rápido rechazo. Existe toda una tipología de buenos y malos a la cual los niños y jóvenes que pertenecen a generaciones audiovisuales han venido adaptándose desde su más tierna infancia. Son estos factores evaluativos los que pueden llegar a impedir la empatía del espectador con un determinado personaje o pueden hacer que esta empatía sea de signo emocional inverso a la que tienen otros espectadores del mismo contexto cultural y edad. La identificación con personajes está influida por juicios sociomorales; la disposición afectiva hacia la persona modelo es muy importante y puede, en algunos casos, contrarrestar esos juicios morales. Como ejemplo podemos poner el caso de ese personaje que le resulta antipático a la mayoría y, sin embargo, es el favorito de alguno. Hay elementos de afirmación personal en la elección y el rechazo que se hace desde la infancia de los personajes prototípicos de cine y televisión. Este proceso cultural gobierna a la mayoría de los individuos y explica los mitos de la pantalla, los prototipos deseables y los prototipos rechazables, los héroes y los villanos. Naturalmente en este proceso hay diferencias individuales, pero un análisis sociológico sin demasiada profundidad ya nos indica que en muchas ocasiones las diferencias individuales son anecdóticas y los mitos de la pantalla suelen imponerse con la misma carga afectiva a inmensas multitudes de telespectadores” .(Torres, Conde y Ruiz, en prensa).

Los personajes televisivos suelen ser más hermosos, atractivos, sofisticados y valientes que los padres y personas cercanas y esto va a ser descubierto desde edades tempranas. Los primeros héroes que eligen los niños tienen algo en común con ellos, los niños

buscan algo similar a sí mismos, tal y como hacen al elegir a sus primeros amigos (Rubin, 1981; Van Evra, 1990). Se siente además influidos por lo externo, lo físico, lo que llama la atención a simple vista, sin ir más allá de lo que se ve. Por eso, sus personajes favoritos van a ser fuertes, o atractivos, o ambas cosas, pero siempre lo que más peso va a tener es lo "material" y no los sentimientos, actitudes o conductas del héroe. Los niños pequeños buscan personajes que sirvan para sus juegos y que puedan imitar en sus aventuras, tanto que algunos estudios han aportado una fuerte relación entre la forma en que un niño dice que se comportaría en una variedad de situaciones y la forma en que ellos piensan que se comportaría su personaje favorito (Hoffner y Cantor, 1991). Lo curioso es que desde esta edad ya aparecen diferencias entre niños y niñas: ellos se fijan en la fuerza física y las habilidades, buscan semejanza real con el héroe; ellas atienden al atractivo físico o a personajes que ejerzan control, aunque sean personajes masculinos, que en muchas ocasiones representan papeles más interesantes y gozan de mayor permisividad social (Brown, 1991).

A los siete años dejan de depender totalmente de los demás para diferenciar el bien del mal y comienzan a establecer sus propios criterios. La televisión juega un papel muy importante en esta edad en cuanto a la adquisición de valores. Sus capacidades cognitivas ya comienzan a conectar las acciones con consecuencias, aunque tienen dificultades para seguir una secuencia completa, con lo que quedan con una visión distorsionada de lo que ocurrió en la pantalla. En esta etapa, aunque parezca que los niños eligen a sus personajes favoritos por las cualidades extraordinarias de los mismos, esto no es totalmente cierto. Ellos se limitan a preferir a los buenos, a los protagonistas, a aquel personaje que los directores han querido destacar. De esta forma van aprendiendo lo que significa ser un héroe, las características que ello implica. Como hemos visto, se va conformando un estereotipo de lo deseable, donde el atractivo físico juega un papel muy importante,

convirtiéndose así en una cualidad relevante en las figuras con las que los niños se identifican y a las que quieren parecerse.

A medida que los niños crecen dejan de estar tan influenciados por lo externo, lo físico y empiezan a darle importancia a lo interno, lo conductual, la parte psicológica del personaje, tal y como ocurre con las personas reales (Brown, 1990, Hoffner y Cantor, 1991). Además, los niños mayores distinguen entre personajes a los que les gustaría parecerse y a los que realmente se parecen. Suelen buscar personajes con rasgos humanos y del mismo sexo, sobre todo los varones. Los héroes empiezan a ser más reales ante la búsqueda por parte del niño de información social. Las inferencias sobre el rol y la personalidad aumentan como resultado de no quedarse con la percepción inmediata (Brown, 1991). En estas edades los valores preferidos por las niñas son, según Peyrú (1993), la belleza, la gentileza, la sumisión y la dedicación; mientras que los chicos prefieren el peligro, la iniciativa, la autonomía y el éxito. Entendemos, sin embargo, que estos valores dependen también del contexto sociocultural y de los valores familiares

En cuanto a los héroes juveniles de la televisión, suelen ser representados como independientes y autónomos. A los adolescentes no les resulta fácil encontrar modelos apropiados en la pantalla. Por una parte, están en un momento donde su preocupación por sí mismos y por su imagen ante los demás es tan fuerte que no desean parecerse a nadie ni demostrar que imitan a otros y, por otro lado, esa misma necesidad de definirse les lleva a imitaciones completas de sus ídolos. En todo este proceso jugarán un importante papel los medios audiovisuales, pero los modelos a seguir suelen ser personajes jóvenes o adultos, siempre por encima de la edad real de los adolescentes. Se supone que en esta edad lo físico no tiene ya tanto valor como lo conductual, lo interno, que pueden buscar en sus ídolos características personales socialmente valoradas, como inteligencia, simpatía o popularidad. Sin embargo, los propios cambios corporales pueden llevarles a

"fijarse" en modelos físicos atractivos y deseables, que además son justo los que el medio presenta con esas características valoradas. La identificación con modelos estéticos de medidas determinadas y cuerpos y rasgos perfectos puede conducir a conductas exageradas para imitarlos: dietas, anorexia, bulimia (Harrison, 1997).

A pesar de que las preferencias cambien con la edad, lo cierto es que la identificación con los personajes de ficción no llega a desaparecer totalmente. La televisión se encarga de ir renovando continuamente los modelos que imitar, haciéndolos más cercanos a las nuevas generaciones. En un medio donde todo es posible, niños y grandes encuentran figuras que admirar y con las que compararse, de las que imitar rasgos y conductas para configurar una identidad más deseable. Pasemos ahora a analizar qué personajes ofrece la pequeña pantalla como posibles ídolos.

3.2.2. La televisión como escaparate de héroes.

Hasta que apareció la televisión, los héroes y modelos que imitar eran bastante diferentes: las personas cercanas eran la fuente primaria de información y las figuras que se representaban en los contextos de juego: médicos, profesores, venteros... La llegada del cine y la televisión no sólo ha permitido aumentar la variedad de modelos a imitar, sino que ha amplificado las características deseables del ídolo. Esto ha hecho que, hoy en día, la mayoría de los ideales de los niños pertenezcan a la pequeña pantalla, tal y como queda recogido en la revisión de French y Pena (1991). Esto supone un cambio sustancial en los efectos que la identificación puede tener. Normalmente las figuras televisivas no tienen mucho que ver con el contexto próximo de los niños: las características positivas se exageran y se ignoran las negativas, los personajes aparecen altamente estereotipados, sesgando la realidad. Esto conduce a ideales que en gran medida son imposibles y que plantean problemas de autoestima y aceptación

en muchos niños y adolescentes. Los medios de comunicación de masas, como sostiene Gubern (1993):

A...presentan personajes, apariencias, roles y modelos emblemáticos y dotados de gran atractivo, que cristalizan como polos de atención social y de deseabilidad y favorecen la identificación de sus espectadores". (pp. 15).

Resulta imposible, con la amplia variedad de modelos que ofrece la televisión y el carácter altamente positivo de todos ellos, que este medio no se convierta en la fuente de ídolos por excelencia.

Pero, ¿cómo se consigue que esos personajes televisivos se conviertan en grupos de identidad, en modelos de identificación?. Según Cerulo, Ruane y Chayko (1992) tres aspectos son necesarios para que esto ocurra: contacto frecuente, símbolos compartidos y accesibilidad. Veamos como los personajes televisivos pueden cumplir estas tres funciones:

1.- Contacto frecuente: los personajes suelen aparecer en series que se transmiten con frecuencia, con una continuidad en el tiempo que permite establecer "Arelaciones" duraderas. Se puede acudir a la cita con la serie favorita con la misma emoción con la que se acude a ver al grupo de amigos.

2.- Símbolos compartidos: normalmente las series y personajes que enganchan tienen algo en común con los espectadores, ya sea la forma de vestir, la edad, el físico, la profesión o la ideología. Lo cierto es que en esos personajes se puede encontrar validación de la propia identidad, símbolos compartidos que vinculan al telespectador.

3.- Accesibilidad: se sabe en todo momento dónde y cuando buscar y encontrar a los personajes, a la vez que la sensación de grupo cercano se favorece aún más por la imagen física y real que ofrece la pantalla. Por otra parte, los distintos lugares en los que pueden desarrollarse las series y programas permite a los

espectadores de todo el mundo sentirse cerca de su verdadero lugar de origen.

A esto podríamos añadir algunas condiciones que se nos antojan imprescindibles para explicar esta eficacia:

* El modelo debe ser deseable, placentero; ofrecer posibilidades nuevas de realización personal y la solidaridad de un grupo de semejantes.

* La frontera cultural ofertada debe ser permeable, que conecte con sensibilidades propicias a los propios valores o a otros semejantes que permitan su propagación.

* El medio debe reconocer y permitir la expresión de esos estilos y valores sin considerarlos antagónicos.

Si se cumplen estas condiciones los procesos de identificación son, con frecuencia, transnacionales, afectando a millones de individuos. Es el caso de estrellas de cine, de televisión, cantantes y otros artistas, personalidades destacadas de la cultura o de movimientos sociales y algunos deportistas. La confusión de los roles ficticios y reales ha llevado en ocasiones a perjuicios serios a actores especializados en papeles de "malo" y, por el contrario, a expectativas rígidas sobre la vida privada de actores que encarnan habitualmente las virtudes "nacionales". Estos fenómenos de confusión se dan más en los telespectadores intensos de bajo nivel educativo, pero no son exclusivos de este segmento de población.

Resumiendo, la pequeña pantalla ofrece las características y las condiciones necesarias y favorables para que los espectadores, sobre todo los niños y adolescentes deseosos de encontrar modelos que imitar para definir su propia identidad, acaben identificándose con los personajes que ofrece. Pero no acaba ahí la influencia de los modelos televisivos. Precisamente, a través de la identificación que se consigue en los espectadores, los personajes se convierten en persuasores altamente eficaces, capaces de movilizar la conducta de niños y adolescentes, por lo que son utilizados con frecuencia por los agentes publicitarios. En el próximo capítulo haremos una revisión de la eficacia persuasiva

del atractivo físico, de los modelos teóricos que pueden tener relación con la influencia a través de las pantallas y de la utilización en televisión de este tipo de estrategias.

4. EFICACIA PERSUASIVA DEL ATRACTIVO FÍSICO.

En los capítulos anteriores hemos hecho un recorrido por los procesos de percepción de los otros, atendiendo a la importancia de la apariencia física en la formación de los estereotipos y creencias sobre los demás, y hemos analizado la formación del propio concepto y los mecanismos de identificación que se producen, siempre intentando relacionar la influencia que los medios audiovisuales puedan tener. Yendo un paso más allá y, en relación con el peso que el atractivo físico de las personas ejerce en las relaciones sociales, nos hemos interesado por la comunicación persuasiva, porque entre los efectos que puede causar en los otros el atractivo físico se ha encontrado que las personas atractivas tienen mayor influencia social y mayor probabilidad de conseguir de los otros un favor, de ser seguidos o de ser imitados (Zebrowitz, 1998). Además, este es un campo poco estudiado con niños y uno de los ejes centrales de la influencia de la televisión.

4.1. Desarrollo en la comprensión de la comunicación persuasiva.

Volvemos a encontrarnos con un concepto muy utilizado en el campo de la psicología social y de la comunicación, pero poco conocido desde la perspectiva evolutiva. Entendemos, sin embargo, que seguimos tratando un tema de interés para el dominio de la percepción de los otros y del conocimiento de sus metas, creencias e intenciones.

La persuasión consiste en un tipo especial de comunicación, donde el persuasor intenta cambiar la conducta o actitud del receptor para conseguir algún beneficio (Perloff, 1993; Reardon, 1981). El procesamiento y comprensión de este tipo de estrategias implica, necesariamente, ciertos conocimientos, habilidades cognitivas y experiencias en contextos diferentes que, como

iremos viendo, los niños más pequeños aún no poseen en su totalidad.

Un requisito para entender la comunicación persuasiva es comprender las intenciones de los demás. Sobre este tema sí que existen estudios evolutivos, sobre todo desde lo que se viene llamando la teoría de la mente. Por teoría de la mente se entiende un subsistema cognitivo que se compone de un soporte conceptual y unos mecanismos de inferencia, que cumple la función de manejar, predecir e interpretar la conducta de los otros (Riviere, Sarriá y Nuñez, 1994). Desde este punto de vista, la comprensión de las intenciones de los otros es más precoz de lo que se pensaba. Una de las tareas más utilizadas dentro de este marco de trabajo es la tarea de la creencia falsa, que consiste en presentar al niño una situación donde él conoce el lugar donde está oculto un objeto, pero una tercera persona cree que está en otro sitio. El planteamiento es que si el niño posee una teoría de la mente sabrá que la tercera persona buscará el objeto en el lugar que corresponde a su creencia y no dónde el niño sabe que está. Los resultados han demostrado que antes de los cuatro años, los niños tienen problemas para resolver adecuadamente esta tarea, pero que a partir de los cuatro años y medio asumen que la otra persona tendrá una creencia falsa (Corral Íñigo y Pardo León, 1997; Riviere, Sarriá y Nuñez, 1994). A esto se suma el hecho de que, desde esa misma edad (cuatro años), los niños son también capaces de establecer conversaciones adecuadas, poniéndose en el lugar del otro, es decir, que tienen las competencias comunicativas óptimas para acoplarse a las necesidades de los demás durante un acto comunicativo.

Por otro lado, los autores interesados en el estudio de la publicidad han ofrecido posibles descripciones sobre cómo evoluciona la comprensión de las estrategias de venta. Desde este campo, se ha buscado descubrir cuándo los niños son capaces de comprender la estrategia publicitaria y las metas reales de los anuncios. En este sentido, Huston y cols. (1992) proponen dos

capacidades como requisito para responder a la publicidad de manera adulta:

- * Discriminar entre la propaganda y el resto de programación.
- * Comprender el intento persuasivo de venta de productos.

Antes de los cuatro años, lo que parece ocurrir es que el niño no es capaz de distinguir publicidad y programación, ni siquiera estando en una situación real de visionado; mientras que, cuando alcanza los siete u ocho años, realiza bien la distinción cuando el método de medida no es una pregunta verbal, sino que puede ver ambos tipos de producciones directamente en la pantalla (Greenfield, 1985; Harris, 1989; Huston y cols, 1992). A partir de los 8 años ya pueden describir las características que hacen a los anuncios diferentes de los programas, pero siguen presentando confusión en determinar cuál es la función que tienen (Torres y Ruiz, 1998b). Hacia los 10 años, cuando el niño ya distingue perfectamente realidad y ficción y tiene las capacidades cognitivas necesarias para comprender la función de la publicidad, comienza una etapa de incredulidad exagerada y consideran que todos los anuncios son "mentiras" (Van Evra, 1990). Esa actitud negativa se mantiene hasta la llegada a la adolescencia, donde se comprende mejor qué es cierto y qué no de un anuncio publicitario y cuál es su intención real, aunque eso no significa que se libren de su influencia (Huston y cols., 1992).

Por tanto, los niños pequeños ni distinguen los anuncios del resto de programas ni entienden las metas publicitarias; a medida que se van acercando a los 8 años discriminan bien lo que es un anuncio pero desconocen las intenciones de los publicistas y es a partir de los 10-12 años cuando se espera una comprensión total de lo que significa la publicidad (Unnikrishnam y Bajpai, 1996). Desde el punto de vista de los autores revisados, esa comprensión es tardía porque el niño carece de las destrezas cognitivas necesarias para conocer quién es el agente emisor, aunque entienda perfectamente el argumento y sea capaz de repetir el

contenido del anuncio (Vidal, 1986). Esto ocurre así aunque el niño consuma muchas horas frente al televisor, hecho que para algunos autores, más bien refuerza la inconciencia sobre la intención publicitaria (Delgado San Adrián, 1991). Siguiendo a Brucks, Armstrong y Goldberg (1988) lo que el niño necesita para no ser persuadido por la publicidad, es la capacidad para introducir entre el mensaje y el deseo de compra algún pensamiento del siguiente estilo:

1.- Contraargumentación del mensaje publicitario, basada en conocimientos reflexionados y en experiencia previa con el producto anunciado.

2.- Información que apoya el mensaje publicitario, producto del conocimiento o experiencias anteriores.

3.- Pensamientos críticos hacia la publicidad y lo que significa.

Teniendo en cuenta lo comentado sobre la teoría de la mente, resulta claro que en el campo de la persuasión publicitaria es más difícil ponerse en el lugar del otro, porque no es una situación familiar para el niño. Lo más normal, es que desconozca totalmente cómo y para qué se hacen los anuncios y que la incapacidad para imaginarse a sí mismo en una situación similar, le lleve a atribuir a otros agentes más directos, como los actores, la elaboración de los anuncios (Torres y Ruiz, 1998b). Como sostiene Flavell (1977), al niño pequeño le queda aún mucho por aprender sobre las aplicaciones e implicaciones de la intencionalidad y la motivación. Desde el punto de vista de este autor, el niño tarda bastante en comprender si una persona está actuando bajo fuertes presiones internas o externas y sus verdaderos motivos e intenciones no se corresponden con su conducta. Es decir, que el niño pequeño puede tener una metarrepresentación de las creencias de los otros y entender que los otros tienen una mente (Perner, 1991), pero eso depende, en parte, de si el contexto está claramente definido y de si el niño conoce todas las variables y personas implicadas en la situación. En el caso concreto de la persuasión publicitaria el niño desconoce algo de suma

importancia, el agente, y con los datos restantes es muy difícil descubrir la intención de un anuncio. Entender la comunicación persuasiva implica no sólo saber que el otro tiene unos pensamientos e intenciones, sino entender que lo que pretende es cambiar nuestra conducta o actitud hacia un tema concreto.

Entraremos ahora en la exposición más detallada de las características que definen la persuasión, algunas pinceladas sobre la historia de su estudio y la descripción de algunos modelos explicativos concretos.

4.2. El estudio de la persuasión.

El grado en que la persuasión actúa se ha estudiado desde sus inicios en psicología como un cambio de actitud, dando como resultado innumerables trabajos de gran interés, pero en los que no podemos detenernos ahora, porque no configuran el marco teórico de esta tesis. Nos detendremos, por contra, en aquellos modelos que más relación pueden tener con la persuasión a través de los medios audiovisuales y que, de alguna forma, han tenido en cuenta el estudio del atractivo físico. Concretamente, analizaremos el modelo de elaboración probable de Petty y Cacioppo y el modelo de motivación de Kelman. Con anterioridad, vamos a hacer un repaso de las explicaciones que se han dado sobre lo que es la comunicación persuasiva y los estudios que se han venido realizando. Queremos aclarar de antemano que en este campo no hemos encontrado ningún trabajo realizado con niños y que los modelos se han analizado siempre en población adulta.

4.2.1 Definiciones e historia.

La persuasión ha tenido siempre una connotación negativa, relacionada con la falta de ética que se le atribuye a este tipo de comunicación (Roiz, 1994). En líneas generales, puede entenderse que persuadir es un intento de cambiar la conducta de aquellos

que impiden nuestras metas (Reardon, 1981), pero no es la única definición posible. Perloff (1993) recoge las distintas interpretaciones que se pueden hacer sobre el término:

- * Un proceso de comunicación donde el comunicador busca una respuesta en el receptor.

- * Una actividad en la que el comunicador intenta conscientemente influir en la conducta del otro, transmitiéndole señales simbólicas visibles y audibles.

- * Un intento consciente de un individuo de cambiar las actitudes, creencias o conductas de otro individuo o grupo a través de la transmisión de un mensaje.

- * Una actividad simbólica cuya propuesta es producir la interiorización o aceptación voluntaria de estados cognitivos nuevos.

- * Un esfuerzo intencional exitoso de influir al estado mental de otro a través de la comunicación en una circunstancia en la que el persuadido tiene cierta libertad.

- * Una conducta comunicativa que se propone cambiar las respuestas (conductas o actitudes) de los receptores.

Sacando factor común de estas propuestas, la persuasión debe cumplir con los siguientes requisitos: existencia de un comunicador y un receptor y una relación comunicativa entre ambos; además el comunicador ha de tener la intención consciente de producir una conducta o actitud en el receptor, de acuerdo a un objetivo. Persuadir implica conocer los constructos mentales del otro y para que ese otro sepa que se le intenta persuadir, ha de ser capaz también de saber que el persuasor tiene unas intenciones. Por eso, junto con la comunicación, la persuasión es una forma de aprender que, a diferencia de la asociación o la imitación, necesita de un alto nivel de funcionamiento cognitivo (Reardon, 1981).

La persuasión y su eficacia empezaron a preocupar a los estudiosos del tema en mayor profundidad, cuando aparecieron los medios audiovisuales. Al principio, se vivió con mucho

optimismo el gran poder que parecían tener estos medios en el cambio de actitud y se tomaron como ejemplos la experiencia de Welles en "La guerra de los mundos", que produjo un ataque de histeria masiva, y la extensión del nazismo, debido al incremento en la popularidad de Hitler gracias a la comunicación de masas. Esto dio como resultado unos primeros modelos, llamados directos, donde se entendía la propaganda como un instrumento poderoso e irresistible y frente al que los receptores no podían hacer nada (Petty y Priester, 1996).

La investigación empírica posterior hizo reducir la euforia inicial y comenzaron a proponerse modelos indirectos, no lineales, que tenían en cuenta las variables intervinientes del sujeto y del contexto del mensaje, dejando claro los efectos limitados de los medios audiovisuales. Los análisis que se han realizado después, durante los últimos cincuenta años, se han centrado en las variables que determinan cuándo los medios de comunicación de masas son o no efectivos y cuáles son los procesos subyacentes por medio de los cuales se inducen los cambios. Vamos a ver, brevemente, las explicaciones que han dado diversas teorías a lo largo de la historia, sobre esos procesos implicados en el cambio de actitud (tomado de Reardon, 1981):

* Teoría del aprendizaje: se explica la persuasión a través del condicionamiento clásico o del condicionamiento operante, que todos conocemos. Una teoría clásica es la de Fishbein (1963), que sostiene que las actitudes son función de creencias y respuestas evaluativas asociadas.

* Paradigma funcional: el autor central de este acercamiento es Katz (1960), que defiende que desarrollamos actitudes favorables hacia las cosas que nos satisfacen y desfavorables hacia las que nos causan insatisfacción. Esa satisfacción se ha entendido como la función instrumental de las actitudes.

* Teoría de la consistencia cognitiva: Heider (1958) intenta explicar el fenómeno persuasivo a través de la necesidad de

consistencia interna. Se supone que la nueva información produce un desequilibrio que, a su vez, provoca tensión, por lo que las actitudes se ajustan para que ésta desaparezca.

* Principio de la congruencia: otra forma de explicar por qué se produce un cambio de actitudes es la ofrecida por Osgood y Tannenbaum (1955), que mantienen que los cambios en la evaluación son siempre en dirección del incremento de la congruencia con el propio punto de vista.

* La teoría de la disonancia cognitiva: esta teoría, quizá más conocida que las anteriores, se la debemos a Festinger (1957) y desde ella se sostiene que cualquier cambio producido se debe al intento de reducción de la disonancia cognitiva.

Resumiendo, parece que lo que lleva a las personas a cambiar de actitud o a comportarse de determinada manera tiene que ver, según estas teorías, con la necesidad de buscar un estado interno confortable, donde no haya incongruencia, disonancia o como quiera llamarse a la inconsistencia. Sin embargo, todas estas aproximaciones se centran en aspectos cognitivos o de aprendizaje y no tienen en cuenta el factor afectivo o motivacional ni el contexto de persuasión. Para saber qué resulta más efectivo a la hora de inducir una conducta o un cambio de actitud es necesario, por tanto, tener en cuenta las variables del receptor del mensaje, de la fuente que transmite ese mensaje y del contexto dónde se transmite, porque los elementos que resultan eficaces en un contexto con una determinada fuente y un tipo de mensaje, puede no serlo en un contexto diferente y con otro tipo de variables.

Reardon (1981) propone una distinción entre el tipo de estrategia persuasiva más indicada en función del contexto de persuasión. Más concretamente, expone que en un contexto interpersonal, las personas pueden contrargumentar, recibir feedback inmediato y actuar de forma más autónoma, por lo que la utilización de la inconsistencia cognitiva, creando en el persuadido la necesidad de plantearse si su conducta es adecuada,

es más apropiada; mientras que en el contexto de los medios de comunicación de masas no se exige una respuesta inmediata, se puede interrumpir la interacción en cualquier momento y el persuadido, normalmente, no reflexiona contrargumentos, por lo que es más efectivo apelar a las emociones, a procesos más afectivos, como la identificación, que se convierte en un instrumento persuasivo altamente eficaz para estos medios (Ferrés, 1996).

Los dos modelos que se describen a continuación representan ejemplos de estas dos visiones: el modelo de elaboración probable tiene en cuenta la ruta de procesamiento cognitivo empleada, que hace que unos mensajes sean más persuasivos que otros, dependiendo de variables como la implicación, el estilo personal o la fuente; mientras que el modelo de motivación de Kelman atiende más al tipo de procesos afectivos implicados, según la fuente que dé el mensaje.

4.2.2. Modelos explicativos sobre la persuasión.

A. El modelo de elaboración probable.

Este modelo fue propuesto por Petty y Cacioppo (1986) para intentar superar las deficiencias que presentaban otros modelos cognitivos, que no podían explicar el por qué se producía persuasión en situaciones de baja implicación por parte del sujeto, es decir, cuando no se daba un procesamiento racional, argumental y activo del mensaje, cuando lo cierto es que una persona puede ser persuadida sin procesar la información adecuadamente (Petty y Priester, 1996).

El modelo de elaboración probable está basado en la noción de que las personas están motivadas a mantener actitudes correctas, pero no poseen las capacidades para procesar todos los argumentos persuasivos ni la voluntad para ignorar todos ellos (Cacioppo, Petty, Kao y Rodríguez, 1986). Por eso proponen dos rutas posibles de procesamiento de la información persuasiva:

* La ruta central: supone la elaboración cuidadosa de la información recibida y una implicación alta para procesar el contenido del mensaje. En este caso debe existir la habilidad de procesamiento, que incluye factores de disposición, de conocimiento previo y comprensión del mensaje. Se asume que los cambios en la actitud producidos a través de esta ruta son más duraderos y resistentes.

* La ruta periférica: en este caso no existe un procesamiento cognitivo riguroso, sino que se utilizan medios de evaluación más simples, como la asociación del objeto o la actitud con características positivas o negativas. A esta ruta se accede cuando el sujeto no está motivado para pensar sobre la información o no tiene las habilidades necesarias para hacerlo. La persuasión que se produce en situaciones de baja implicación quedaría explicada, entonces, por esta ruta. Sin embargo, los cambios que se producen cuando se utiliza son mucho más inestables y menos duraderos en el tiempo (Petty y Cacioppo, 1984). Esta ruta es la que siguen, la mayoría de las veces, los telespectadores, que buscan, al sentarse frente a la pantalla, un momento de distracción sin tener que hacer grandes esfuerzos. Ello explicaría la dificultad a la hora de encontrar efectos estables producidos por la televisión.

Los autores de esta teoría sostienen que no sólo la implicación explica la utilización de una u otra ruta, sino que existen también variables y estilos personales que pueden favorecer la preferencia. Es el caso de la necesidad de conocimiento, que demarca diferencias entre los individuos a la hora de elaborar la información: los sujetos con alta necesidad acuden más a periódicos y revistas en busca de noticias y menos a la televisión y tienden a procesar con más frecuencia los mensajes persuasivos atendiendo al contenido semántico del mensaje, esto es, por la vía central; mientras que todo lo contrario ocurre en aquellas personas con una baja necesidad de conocimiento (Cacioppo, Petty, Kao y Rodríguez, 1986). Similares planteamientos proponen Debono y Telesca (1990), pero atendiendo a otra

variable personal: el autocontrol. Volveremos más adelante sobre este estudio.

Tenemos por tanto un primer modelo que, aunque hace referencia al procesamiento cognitivo, asume que puede haber otras vías a través de las cuales también se puede producir persuasión, aunque de forma más inestable. Desde este acercamiento se sostiene que elementos como la credibilidad o el atractivo de la fuente actuarían como variables periféricas, favoreciendo un procesamiento menos elaborado, pero efectivo en cierta medida (Petty y Priester, 1996). Esto se relaciona directamente con el siguiente modelo que vamos a analizar, que propone, precisamente, como esas variables de la fuente conectan con las necesidades del receptor produciendo persuasión. Sin embargo no queremos entrar en él sin antes hacer una breve referencia a otro modelo cognitivo, paralelo al de elaboración probable en su planteamiento. Se trata del modelo heurístico propuesto por Chaiken (1980). Desde este modelo se mantiene que algunas variables persuasivas son procesadas por esquemas simples o reglas de decisión que las personas utilizan para juzgar la validez probable de la comunicación persuasiva, sin procesar el contenido semántico (Axsom, Yates y Chaiken, 1987). El procesamiento heurístico se hace relativamente sin esfuerzo y por eso puede predominar en muchos contextos de persuasión. Por contra, cuando existe una motivación alta por parte del persuadido para procesar el mensaje se habla, desde este planteamiento, de procesamiento sistemático.

Realmente, central-periférico y sistemático-heurístico podrían considerarse denominaciones distintas de una misma realidad: dos posibles formas de procesar la información. Sin embargo, según Axsom, Yates y Chaiken, (1987) no existe un paralelismo exacto entre periférico y heurístico, ya que el primero implica un mayor número de términos, como el condicionamiento operante o los procesos de identificación, que quedarían fuera del procesamiento heurístico. Aún así, la mayoría de los autores que trabajan en el

campo utilizan las dos posibilidades indistintamente (Debono y Telesca, 1990; Pallak, 1983).

B. El modelo de motivación de Kelman.

Kelman (1961) propuso un modelo de cambio de actitud basado en tres procesos psicológicos a través de los cuales puede influir la fuente del mensaje. Aunque fue desarrollado hace más de tres décadas, este modelo sigue siendo la base de muchos estudios sobre las variables persuasivas cuando el interés del autor no es sólo estudiar el procesamiento cognitivo, sino los mecanismos por los que las personas son más persuadidas por determinado tipo de comunicadores. Su tipología ofrece, además, una manera lógica de categorizar la mayoría de los estudios sobre la persuasión de la fuente (Wilson y Sherrell, 1993).

Los tres procesos de los que habla Kelman son:

1.- Sumisión: en este caso la conducta se adopta porque el individuo la ve como un instrumento para satisfacer ciertas necesidades sociales y existe presión para que esa persona se comporte de esa manera. Este mecanismo no ha sido prácticamente estudiado y se desconoce qué tipo de fuente resulta más efectiva para producir persuasión mediante su activación.

2.- Interiorización: este mecanismo tiene lugar cuando un individuo acepta la influencia de la fuente porque es congruente con su sistema de valores y percibe los argumentos válidos y sinceros. En este caso la credibilidad de la fuente es el factor más persuasivo, ya que cuanto más sincero perciba el receptor al comunicador y mayor experiencia le atribuya, más probabilidades habrá de que el primero interiorice el mensaje del segundo y se persuada de sus argumentos.

3.- Identificación: este proceso se activa cuando el individuo lo que desea es asumir el rol del otro, por lo que realiza la conducta que se persigue que realice para intentar parecerse a otra persona o grupo. En este caso, los sujetos desean definirse a sí mismos por su relación con la fuente, por eso, en estos casos, el atractivo de la fuente es la variable que resulta ser más persuasiva. El atractivo

del que se habla puede manifestarse a través de atributos físicos o atributos internos, como la similitud de valores.

Estos tres procesos aplicados a la publicidad quedarían de la siguiente forma (Reardon, 1981): si se asocia el producto a necesidades sociales, se tiene como meta la sumisión; si se asocia a la consecución de una relación positiva por su uso, se está buscando la identificación y si se consigue conectar con la orientación del persuadido, puede conseguirse la interiorización.

Según Kelman es importante tener en cuenta los antecedentes y los consecuentes en el proceso de persuasión y atender tanto a las variables de la fuente como a las necesidades de los receptores. Para aquellas personas que se definen a sí mismos a través de las relaciones con otros y que son conscientes de que juegan un rol determinado en su contexto social, una situación persuasiva que implique una fuente atractiva será particularmente motivante; mientras que cuando los individuos son conscientes de que sus creencias y acciones son congruentes con valores importantes, una situación persuasiva que implique una fuente experta causará mayor implicación (Debono y Harnish, 1988).

Este segundo modelo que hemos analizado quedaría, en relación con el primero, como la posible explicación de por qué se puede persuadir también a través de la ruta periférica. Si veíamos que a través de ésta lo importante era la fuente que da el mensaje, porque el sujeto no está suficientemente implicado para procesar centralmente el mensaje semántico, ahora sabemos que los mecanismos por los cuales la fuente es persuasiva son la interiorización y la identificación. Sin embargo, la interiorización supone un esfuerzo mayor que la identificación, porque implica comparar los argumentos de la fuente con los propios para decidir si son congruentes. Por tanto, la identificación sería el proceso fundamental por el que los sujetos, en situaciones de baja implicación o en aquellos casos en los que el mensaje no aporta nada, resultan persuadidos y el atractivo físico una de las variables más persuasivas en estos casos. Todas estas variables (baja

implicación o poca atención delante de la pantalla, fuentes de alto atractivo físico, muchos mensajes sin demasiado contenido semántico) se reúnen en un medio al que hemos venido haciendo referencia durante todos estos capítulos: la televisión. Por eso la identificación es el mecanismo de persuasión que más resultado parece tener cuando se trata de la pequeña pantalla (Ferrés, 1996). En este sentido, de toda esta amalgama de datos, nos hemos centrado en las dos variables, que por los capítulos anteriores, ya ha quedado claro que son las que nos interesan: el atractivo físico en modelos audiovisuales y el grado de identificación que se produce con ellos. Intentamos explorar, entonces, que ocurre con estas variables cuando se le propone a niños y adolescentes de distintas edades, un mensaje persuasivo.

Para terminar y una vez que hemos delimitado los procesos y variables que nos interesa estudiar, vamos a resumir algunos de los estudios que se han realizado sobre el peso del atractivo físico del comunicador en la persuasión y el cambio de actitudes.

4.2.3. Persuasión y atractivo físico.

El poder persuasivo de las fuentes atractivas ha sido ampliamente estudiado en el campo de la persuasión y de la publicidad. Los resultados, sin embargo, son muy variados y, en algunos casos, contradictorios. Los estudios de las ciencias sociales han encontrado que el atractivo físico aumenta la persuasión, pero los efectos son complicados (Chaiken, 1979; Perloff, 1993). La explicación exacta de la parte que juega el atractivo físico en la comunicación persuasiva aún no ha sido delineada satisfactoriamente. La mayoría de los estudios ha mostrado que una fuente atractiva facilita el cambio de actitudes, pero no todos han encontrado que lo aumente (Debono y Telesca, 1990; Kahle y Homer, 1985).

Veíamos como en el modelo de Kelman, el atractivo físico es eficaz porque favorece la identificación con la fuente. Desde este punto de vista, el individuo alcanzará autosatisfacción al identificarse con un comunicador atractivo, porque eso afianza la propia imagen real o deseada (León, 1989). Esta es la relación que tratamos de explorar en esta tesis, a través de la utilización de modelos televisivos, que, como veíamos en el tercer capítulo, producen un alto grado de identificación en los niños y adolescentes, en el sentido de desear parecerse a ellos e imitarlos en un alto número de conductas y actitudes.

Los primeros modelos de respuesta a estímulos sostenían que la belleza se comporta como un incentivo para el cambio de actitudes (Debono y Telesca, 1990). Es el caso, por ejemplo, de la teoría del cambio, formulada por Bagozzi (1974), desde la que se considera que el atractivo opera como un premio a conseguir, que hace valorar el cambio de actitud, o de la teoría del refuerzo, sugerida por Newcomb (1956) y formalizada por Byrne (1971), según la cual lo que hace funcionar al atractivo es su vinculación a consecuencias positivas (tomado de Caballero, Lumpkin y Madden, 1989).

Los modelos cognitivos más recientes tienden a sostener que la eficacia de esta variable que nos interesa, se produce cuando el asunto es de poca importancia y el procesamiento se realiza por la ruta periférica, es decir, que cuando el mensaje o el acto en sí, no tienen implicaciones personales, las características del comunicador, como el atractivo físico, son las que median el cambio de opinión (Petty y Cacioppo, 1984; Debono y Telesca, 1990; Pallak, 1983; Petty y Priester, 1996).

Vamos a ver a continuación algunos estudios concretos realizados para comprobar la eficacia de la belleza como variable persuasiva. Algunos de ellos han encontrado eficaz esta variable y otros no. Comentaremos al final qué razones pueden estar detrás de la no eficacia y qué deficiencias presentan los estudios relacionados desde nuestro punto de vista. Presentaremos primero

algunos estudios sobre persuasión en general, para posteriormente exponer los resultados encontrados en el campo de la publicidad.

El primer estudio al que hacemos referencia es de Mills y Harvey (1972). Estos autores se basan en los trabajos publicados por Kelman una década antes. Su intención es comprobar la hipótesis de que el momento en que se recibe la información sobre el comunicador (antes o después de ver su fotografía), tiene menos efectos en la persuasión cuando el comunicador es atractivo que cuando es experto. Sus resultados corroboran este planteamiento y concluyen que los mecanismos que producen acuerdo con una fuente atractiva son diferentes de los que lo producen cuando la fuente es experta. Esta conclusión tiene que ver con lo que ya comentábamos más arriba de que el contenido del mensaje es un factor que influye en la credibilidad de la fuente, mientras que no tiene repercusión cuando lo que se utiliza es una fuente atractiva. Algunos de los problemas que tiene este trabajo tienen que ver con que sólo se utilizó comunicadores masculinos y que la muestra en la que se medía la persuasión se componía sólo de mujeres de colegio superior. El sexo puede ser una variable de peso cuando se habla de atractivo físico por lo que es importante tener en cuenta todas las posibilidades o aclarar el alcance de los resultados. Por otra parte, utilizan fotografías para presentar a los persuasores, lo que no representa realmente lo que ocurre en muchos contextos persuasivos.

Chaiken (1979) quiso paliar precisamente este último problema comentado y estudió el efecto del atractivo físico en la persuasión en un contexto real, concretamente en un campus universitario. Utilizó para ello imágenes filmadas de los propios estudiantes donde debían exponer un mensaje persuasivo. Las medidas del grado de persuasión, tanto conductuales como verbales, recogidas en otros grupos de estudiantes, revelaron efectos del atractivo del comunicador, aunque en ningún caso los resultados son muy robustos. Además, los comunicadores más

agraciados físicamente fueron percibidos también como más amigables (cosa que demuestra que el estereotipo se activa en cualquier situación de interacción social), aunque no más creíbles. La autora lo entiende como prueba de que la eficacia del atractivo físico está mediada por mecanismos psicológicos como la identificación, el refuerzo social, el equilibrio cognitivo o el condicionamiento clásico. Aparte de esto, se obtuvieron diferencias en las habilidades de comunicación y autoconcepto entre los comunicadores más favorecidos físicamente y aquellos menos agraciados, por lo que puede ocurrir que no sólo el atractivo del comunicador haga el mensaje más persuasivo, sino que esa persona posee realmente más habilidades para persuadir.

El hecho de que las personas más atractivas tengan más destrezas para comunicar podría explicarse con el triple efecto de los estereotipos comentado en un capítulo anterior. No solamente los perjudicados por el estereotipo ven modificadas sus comportamientos y su autoestima al cumplir las expectativas que los otros tienen, sino que aquellos a quienes el estereotipo favorece también alteran su comportamiento, aunque en este caso, con consecuencias favorables para ellos. La conclusión a la que llega Chaiken después de este trabajo es que el atractivo físico influye en la persuasión, pero no es una variable de gran peso y que las razones por las que resulta efectivo quedan aún por desvelar. En el estudio no se recogían medidas de identificación, por lo que, aunque su autora lo proponga como explicación, no queda demostrado. Este es una de las carencias que encontramos en este trabajo, la otra es que a pesar de utilizar imágenes filmadas y no fotografías, el estudio sigue siendo limitado en la muestra utilizada: nuevamente vuelven a ser estudiantes universitarios, aunque esta vez de ambos sexos.

Los problemas de estudiar las respuestas de un sólo sexo vuelven a aparecer en el siguiente estudio. Pallak (1983) utilizó una muestra de mujeres estudiantes para evaluar el efecto persuasivo de un comunicador masculino, a través de una

fotografía donde, en sólo en la mitad de los casos se apreciaba claramente su atractivo físico. Al mismo tiempo se daba información sobre esa persona y un pasaje donde se recogía su opinión sobre un tema concreto. Se medía el grado de acuerdo con el comunicador y el recuerdo de su mensaje. La efectividad del atractivo físico de la fuente interactuó, en este caso, con la fuerza del mensaje. En la condición en que el atractivo físico era alto, la calidad del mensaje no tuvo ninguna influencia, pero sí cuando la belleza no se apreciaba. Las estudiantes recordaban más aspectos relacionados con las características del comunicador y daban mayores grados de acuerdo cuando era un persuasor atractivo, mientras que cuando no se le veía bien, recordaban más aspectos del mensaje y ofrecían una mayor elaboración en sus argumentos, dando como resultado porcentajes menores de acuerdo con la fuente. Este tipo de estudios donde se comprueba la interacción entre grado de atractivo y calidad del mensaje, son los más numerosos dentro del campo revisado. Las conclusiones son siempre similares y a favor de lo mantenido por el modelo de elaboración probable: si lo que prima es el atractivo de la fuente, el mensaje apenas se procesa y que sea débil o fuerte es indiferente, mientras que cuando el atractivo no se tiene en cuenta y se atiende más al mensaje, su calidad pasa a ser decisiva para conseguir altos grados de persuasión. Por supuesto, existen casos donde la opción óptima permite modelos de alto atractivo acompañados de mensajes con argumentos fuertes, pero lo normal es recurrir al contenido cuando se quiere conseguir un cambio de actitud más duradero y a las variables de la fuente cuando lo que interesa es una atención rápida, como es el caso de la publicidad televisiva.

En esta misma línea, estaría también el estudio de Debono y Harnish (1988). En este caso, los autores plantean que el hecho de utilizar una u otra ruta o de atender más al atractivo físico o al contenido semántico del mensaje, depende de ciertas características individuales. En concreto, ellos plantean la variable

de autocontrol y defienden que el atractivo de la fuente resulta efectivo para los sujetos con alto autocontrol sólo cuando presenta argumentos fuertes, porque procesarán la información de forma sistemática; mientras que con los de bajo autocontrol resulta efectiva la fuente atractiva a pesar de la baja calidad del mensaje, porque procesarán la información por la ruta periférica. Estas hipótesis planteadas encuentran apoyo en el número de enunciados recordados del mensaje que exponía el comunicador: los de alto autocontrol recordaron más número de elementos del mensaje que los de bajo autocontrol. Lo que vienen a plantear estos autores es que la motivación para procesar los mensajes no viene dada solamente por la implicación, sino que la propia forma de ser y de procesar la información también influye en el resultado. El problema que nos plantea este estudio es que el atractivo del que hablan no es realmente físico, sino que emplean el término atractivo para referirse a empatía o identificación con la fuente. Creemos que la utilización del término atractivo en este contexto es confuso, porque aunque el atractivo no es sólo físico y eso lo entendemos, el hecho de que la fuente se vea más cercana no significa que se vea atractiva, sino más similar, que puede ser otra variable de estudio interesante.

Por último, antes de pasar a la investigación realizada en el campo publicitario, queremos mencionar otro estudio que se realizó en un contexto real de venta. Es el caso del trabajo de Reigen y Kernan (1993). Los autores pretendían comprobar si en una situación de venta, similar a las cotidianas, se activaba el estereotipo basado en el atractivo. Utilizaron fotografías en sus dos primeros experimentos, pero en el tercero recrearon una relación personal directa. Para los tres casos comprobaron que el estereotipo se activaba en la misma línea que comentamos en el capítulo dos: los comunicadores más atractivos fueron vistos más positivamente en todos los aspectos recogidos, tanto atributivos como conductuales, por lo que concluyen que, al menos en las

impresiones iniciales, el estereotipo basado en el atractivo físico de los otros influye en la persuasión que éstos consiguen.

En el campo publicitario, el estudio de la eficacia del atractivo físico ha sido extenso, puesto que viene siendo, en los últimos años, una de las variables más utilizadas para vender. Los mismos modelos de persuasión analizados, han sido comprobados en contextos de publicidad. Por ejemplo, Petty, Cacioppo y Schumann (1983) utilizaron un anuncio de maquinillas desechables para comprobar el uso de las dos rutas, que Kahle y Homer (1985) emplearon después para comprobar el efecto producido por el atractivo físico. Estas autoras se basan en la teoría de la adaptación social, que implica que la significación adaptativa de la información es lo que determina su impacto y que los primeros segundos de un anuncio son los que provocan un procesamiento de lo visual o de lo verbal, porque consideran que ofrece una explicación más parsimoniosa que la de las dos rutas. Si la primera información procesada, la visual, no es adaptativa, se pasa a la siguiente; esto es, si los anuncios son de alta implicación, no bastará con la información visual y se pasará a la verbal, dedicando más tiempo al mensaje. Empleando una muestra de ambos sexos y utilizando fotografías, recogen medidas sobre la intención de compra, el recuerdo y el reconocimiento. Los resultados que obtienen apoyan la hipótesis de que los modelos más atractivos son más eficaces, mientras que en su caso, el efecto de la implicación no se detectó. Este es uno de los muchos estudios que siguen utilizando fotografías y estudiantes, limitando notablemente las aplicaciones de los resultados.

Estas dos críticas junto a la escasez de medidas conativas en las investigaciones, son recogidas por Caballero, Lumpkin y Madden (1989), que plantean un estudio en un contexto natural (un supermercado), con adultos de diferentes edades y posiciones, a través de una cinta grabada en vídeo y recogiendo medida de la intención de compra. Sus resultados no apoyan la hipótesis de que los comunicadores atractivos producen mayor persuasión. Los

autores concluyen que la aplicación en el campo de la publicidad del estereotipo físico debe ser tomada con cautela. Sin embargo, ellos no comprueban directamente en su estudio si se activa o no el estereotipo. Los productos que ellos utilizaron fueron un queso y un refresco, dos productos comestibles, lo que podría explicar, en parte, que el atractivo físico del comunicador no tuviera ningún peso, puesto que la comida entra dentro de las necesidades primarias y es menos probable que nos dejemos llevar por rutas emocionales. Se sabe además que el atractivo físico no puede asociarse a cualquier producto, sólo con aquellos con los que es congruente, porque puede provocar reacciones contrarias (León, 1989). Por otra parte, el contexto utilizado es un supermercado, donde hay más gente y donde otras variables como la prisa, la presión social, etc., pueden alterar las respuestas de intención de compra. En el trabajo no se explica cual era el mensaje dado en cada caso y si se tuvo en cuenta o no. La conclusión a la que nosotros hemos llegado es que el atractivo físico, posiblemente, no funcione con toda clase de productos, sino con aquellos con los que pueda tener cierta relación. En el caso de productos de alimentación es posible que funcione mejor la credibilidad de la fuente o el que sea un personaje famoso, con el que ya está establecida la identificación.

En el caso de Debono y Telesca (1990) el producto elegido fue una crema bronceadora. Sólo se utilizó una modelo, a la que se alteró el aspecto para que pareciera no atractiva. Los participantes, todos ellos jóvenes universitarios, veían una fotografía de la modelo en una de las dos condiciones, a la vez que oían un mensaje grabado, que podía contener argumentos de compra débiles o fuertes. Sus resultados van en la línea de otros estudios comentados del mismo equipo investigador: relacionan la eficacia del atractivo físico con la variable personal de autocontrol y encuentran que es efectivo para sujetos de alto autocontrol sólo cuando los argumentos son fuertes (procesamiento central) y para sujetos de bajo autocontrol en todas las condiciones

(procesamiento periférico). Del mismo modo, en un trabajo posterior del mismo autor (Debono, 1992), se utilizó como producto un perfume y se comprobó que ocurría con la eficacia del atractivo del persuasor cuando los sujetos eran expuestos anteriormente al perfume. La hipótesis que se planteó fue que una situación agradable, como la producida al oler un buen perfume, provoca un procesamiento periférico, por lo que un comunicador atractivo será más persuasivo. Efectivamente, los resultados apoyaron este planteamiento, encontrándose que los sujetos expuestos al perfume recordaban más aspectos de la modelo que del mensaje, al contrario de los sujetos no expuestos. El autor explica estos resultados relacionando la situación agradable con el buen humor, que es una variable que produce, generalmente, un procesamiento periférico. Estos dos estudios que, como los vistos anteriormente, persiguen dar comprobación de la existencia de las dos rutas, sólo aportan el hecho de que el atractivo físico se procesa, en general, por la ruta de rápido acceso, la periférica, pero no qué mecanismos hacen que sea efectivo. Aunque aceptamos la posibilidad de la existencia de dos rutas de procesamiento, nos parece que hay que dar un paso más allá, porque decir que la apariencia física es persuasiva cuando el anuncio se procesa a través de heurísticos, es decir cuándo, no por qué.

Por último, quisiéramos mencionar, un metaanálisis realizado por Wilson y Sherrell (1993) que sirve como resumen de muchos de los trabajos realizados con las variables de la fuente. La conclusión a la que llegan estos autores es que la fuente sólo explica una varianza media del 9%, y que entre los posibles elementos persuasivos de la fuente, la credibilidad parece tener los mejores resultados, frente a el atractivo o la similitud. Sin embargo, también concluyen que los trabajos que obtienen mejores resultados son aquellos que tienen en cuenta variables psicológicas, comunicación oral y se presentan a través de vídeo, que como hemos visto, no parecen ser los estudios más frecuentes.

Vamos a resumir a continuación las limitaciones, la mayoría de las cuales hemos ido comentando al analizar los estudios, que creemos que plantean los trabajos revisados:

1.- Muchos de los estudios realizados, tal y como ocurre en el estudio del estereotipo basado en la belleza, utilizan fotografías para evaluar el grado de atractivo físico, con lo que se pierde realismo y validez ecológica. Se necesitan estudios con modelos reales o audiovisuales, que representen mejor los procesos persuasivos que tienen lugar en contextos naturales.

2.- Las muestras estudiadas, como ocurre con otros muchos campos de la psicología, son muy limitadas. En la mayoría de los casos se recurre a estudiantes universitarios, normalmente de algún curso de psicología. Variables como la edad, el sexo o el nivel sociocultural, pueden ofrecer resultados diferentes de los obtenidos hasta ahora.

3.- El término atractivo recoge otros aspectos y no se deja claro de qué tipo de atractivo se está hablando. En algunos casos se utiliza el término, cuando se puede entender que están describiendo otros procesos que pueden acuñarse con descriptores más adecuados.

4.- En ocasiones se apela al estereotipo como posible explicación de la efectividad del atractivo físico en la comunicación persuasiva, pero no se comprueba qué variables son las que se asocian con la apariencia o si realmente se ha activado esa creencia estereotipada.

5.- Entendemos, por supuesto, que muchos de los trabajos realizados, interesan más a los comunicólogos que a los psicólogos, puesto que saber simplemente si el atractivo físico es eficaz o no, es algo que va a favorecer a los vendedores, no a los consumidores. Pero la persuasión es un tipo de comunicación que es cada vez más frecuente, sobre todo a través de los medios audiovisuales. Saber cómo la procesan los niños de diferentes edades y cómo se ven afectados por una de las variables de mayor peso en la televisión actual, el atractivo físico, es lo que interesa

estudiar desde la psicología evolutiva, para poder diseñar estrategias de contrainfluencia que permitan a los más pequeños defenderse de la propaganda y la publicidad.

En esta tesis, sin pretender superar todas las limitaciones expuestas, lo que vamos a intentar es dar una visión evolutiva del peso que la apariencia física de las personas o modelos que aparecen en televisión, tiene sobre las conductas y preferencias que emiten los niños de distintas edades, analizando si lo que ofrecen los personajes más "guapos" es más deseable, lo que los convierte en persuasores ideales. En el siguiente epígrafe vamos a analizar la capacidad persuasiva de la televisión y su influencia en las actitudes y emociones de las personas.

4.3. Eficacia persuasiva de la televisión.

Para finalizar con este tema, se hace necesario exponer algunas cuestiones sobre el carácter persuasivo de la televisión y su capacidad para cambiar actitudes y conductas. Sin embargo, no queremos introducirnos ahora en el debate sobre los efectos provocados por el medio televisivo, sino simplemente ofrecer un resumen de las características que convierten a la pequeña pantalla en un instrumento de persuasión.

La televisión persuade sin que nos demos cuenta, porque persuadir supone transmitir una información motivante que impulse al cambio de conductas y actitudes en una dirección y las imágenes televisivas resultan altamente movilizadoras en este sentido, por su contundencia y por su repetición (Ferrés, 1996). En la pantalla todo ocurre muy rápido y el procesamiento de la información que se transmite debe ir acorde a esa velocidad. El procesamiento cognitivo que requiere ver televisión puede ser distinto al requerido por otras actividades, como la lectura. La unión de lo visual y lo auditivo hacen que la experiencia sea diferente. Sin embargo, aunque algunos autores (Winn, 1992; Pérez Tornero, 1994) apelan a un procesamiento casi

inconsciente, nosotros no estamos totalmente de acuerdo. La atención, la comprensión y la implicación son aspectos que influyen en el proceso y éste varía en función de variables como la edad, el contenido o la motivación (Torres y Conde, 1994). La atención condiciona la capacidad de comprender, pero también la comprensión afecta a la atención. Ésta puede predecirse por los niveles de comprensibilidad del material y si los contenidos son adecuados a la edad de los niños, ellos pueden resolver el conflicto entre la información previa y la nueva, de manera apropiada. Entendemos, por tanto, que si bien es cierto que el niño puede permanecer ante la pantalla con una actitud pasiva y sin procesar toda la información que le está llegando, también puede ser activo y demostrar interés y comprensión por el contenido.

Lo que ocurre es que se mantiene la idea de que lo que nos ofrece la pantalla es puro entretenimiento y que el grado de implicación y atención que eso nos exige es mínimo. Acudimos ante la televisión con la intención de divertirnos o distraernos, no para aprender. La impunidad del entretenimiento y el carácter inocuo que eso otorga a la televisión provocan una falta de expectativas, el desconocimiento de que lo que aparece en el televisor nos puede influir, persuadir de algo (Ferrés, 1996). Por supuesto, no se trata de concluir que la experiencia de ver televisión es siempre un acto inconsciente, en el que el telespectador no participa y en el que no hay posibilidad de implicación, pero sí es cierto que se hace un uso extremo de la imagen, de lo icónico, de las emociones y los sentimientos, en dos palabras, de características periféricas que conducen a un procesamiento menos elaborado, menos centralizado. Por ese hueco que deja la baja implicación es por donde se cuelan las actitudes, los modelos conductuales y las creencias que van haciendo mella en los esquemas implícitos de los televidentes. La televisión persuade porque modela, porque cambia, porque enseña... pero, ¿qué es lo que consigue transformar?.

El cambio conceptual radical requiere superar ciertas restricciones estructurales de las teorías implícitas o intuitivas, requiere que las categorías ontológicas principales sean suplantadas por otras nuevas más complejas, por eso, pasar del conocimiento ingenuo al conocimiento científico sólo es posible a través de la instrucción. Sin embargo, existe otro tipo de cambios donde lo que se adquiere es una complejidad de cómputo mayor, aunque no cambien radicalmente las estructuras. Es el caso del pensamiento intuitivo, como la atribución de estados mentales, la percepción sobre los demás, las creencias y actitudes hacia los otros... El conocimiento social evoluciona desde los primeros años de vida hasta la edad adulta, las teorías infantiles difieren de las de los mayores, pero la naturaleza de estos cambios es poco conocida y requiere de más estudios (Pozo, 1994). Todo parece indicar, sin embargo, que en este caso no se hace necesaria la instrucción directa, sino que las actitudes, creencias y emociones van cambiando poco a poco, en un proceso lento vinculado a los distintos contextos de desarrollo. Es en este proceso y en este tipo de conocimiento donde la televisión tendría su mayor nivel de influencia.

Según la teoría de la enculturación los efectos de la pantalla no son directos ni pueden ser medidos tras una exposición. Lo que produce ver televisión es una acumulación, un proceso continuo y dinámico que contribuye en la formación y evolución de las concepciones sobre la realidad social que tiene el espectador. Los cambios que reflejan la influencia del medio televisivo sólo pueden ser evaluados al comparar el conocimiento de los altos consumidores de televisión con el de aquellos de bajo consumo, en temas que tengan que ver con las lecciones potenciales que cultiva la televisión (Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli, 1994).

)De qué estrategias se sirve el medio para conseguir esos cambios lentos y continuos? En parte ya hemos hecho referencia a todos ellos en los capítulos anteriores: de los estereotipos, que

facilitan el procesamiento menos consciente; de las emociones, como la identificación o la empatía con los personajes; de las asociaciones de físicos atractivos y deseables a comportamientos concretos; de las imágenes, más que de las palabras.

La televisión es persuasiva porque no sólo vende productos a través de la publicidad, que analizaremos a continuación, sino porque toda la programación conduce al consumo, y no al consumo de objetos, sino al de significados, de imágenes deseables de belleza o juventud (Eguizábal, 1991). Los contenidos de la pantalla seducen porque reflejan la realidad interna del espectador, aquello a lo que aspira, porque a través de la identificación con los personajes lo que ellos poseen se convierte en deseable, lo que ellos son se convierte en imitable (Ferrés, 1996).

Cuando nos centramos en el estudio de la publicidad televisiva comprobamos cómo se abusa de la estrategia de identificación y del uso de las emociones para conseguir que el producto se convierta en necesario en la vida del televidente. Los publicistas asocian los objetos a la consecución de refuerzos, en su mayoría sociales, y a la evitación de emociones negativas. Si hacemos referencia a la publicidad televisiva no podemos olvidar que la imagen es el principal instrumento y que esas imágenes son recibidas por los espectadores, sobre todo los infantiles, como realidades y modelos humanos que imitar (Del Río, 1986). Los personajes que salen en los anuncios suelen ser arquetipos que refuerzan socialmente al telespectador infantil y que provocan el deseo de ser como ellos.

Por tanto, la televisión transmite ideologías, valores y actitudes ante la vida que son objeto de imitación y, en consecuencia, de aprendizaje, apoyándose en la manipulación emocional y en la modelación de lo deseable (Gubern, 1993). Esto significa que el medio televisivo no instruye como puede hacerlo la escuela, pero sí que participa en el cambio y evolución del pensamiento intuitivo.

Una vez revisados los acercamientos teóricos que sustentan esta tesis doctoral, pasamos a detallar las preguntas y objetivos que nos planteamos y que buscamos responder a través del diseño y los estudios realizados.

5.- RECAPITULACIÓN, PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS.

A lo largo de estos tres capítulos hemos analizado la importancia del atractivo físico en los procesos de percepción de los otros, en el desarrollo de la identidad y de la identificación con los demás y en la comunicación persuasiva. La apariencia aparece implicada en mecanismos de creación y mantenimiento de estereotipos que evolucionan con la edad y que dependen del contexto sociocultural de referencia. Estos estereotipos van marcando las interacciones que se establecen con los demás, así como la construcción de la propia identidad y la autoestima. Al mismo tiempo, el atractivo físico está muchas veces en la base de las preferencias que niños y adolescentes establecen hacia modelos de imitación, convirtiéndose en una característica deseable y buscada en aquellas personas con las que se identifican, sobre todo cuando se trata de personajes televisivos. De esta forma, la identificación con los modelos aparece, en la mayoría de los estudios, como una variable relevante en la implicación de los niños y adolescentes con los contenidos vistos y con los mensajes y propuestas de actuación que se reciben a través de la pantalla. Como resultado de este recorrido teórico, hemos llegado a la conclusión de que el atractivo físico y la identificación con los modelos pueden estar relacionados en los procesos de atribución y persuasión, dando alguna explicación a los mecanismos que subyacen a dichos procesos en algunos contextos, en especial, en el de los medios audiovisuales.

Sin embargo, como hemos revisado, la mayoría de los estudios que se han realizado sobre el atractivo físico y el estereotipo asociado a él, no consideran las valoraciones hechas por los niños directamente, sino las evaluaciones adultas, y no utilizan modelos en movimiento, sino fotografías, no pudiéndose generalizar los resultados a situaciones de relación real o con modelos distantes (a través de la televisión). Lo mismo ocurre con los trabajos sobre persuasión, muy escasos en la psicología evolutiva. Todo ello nos llevó a la formulación de las siguientes preguntas iniciales:

1.-)Realizan iguales valoraciones del atractivo físico de modelos audiovisuales niños y adolescentes de distintas edades?)Qué pesa más en cada uno de los grupos de edad?)Existen algunas características faciales que resultan más importantes que otras en la valoración del atractivo de un rostro visto a través de la pantalla?

2.-)Existe un estereotipo diferente asociado al atractivo físico en cada grupo de edad? Es decir,)cómo evoluciona el estereotipo que se basa en el físico de los modelos audiovisuales?)Sigue las mismas pautas evolutivas que otro tipo de estereotipos revisados?)Cómo son las descripciones que niños y adolescentes hacen de los personajes y en qué se diferencian?)Aparecen diferencias según el sexo de los sujetos?

3.-)De qué manera se relaciona el atractivo físico de un modelo audiovisual con los procesos de identificación con él, entendidos no sólo como el deseo de parecerse a él, sino incluyendo también el deseo de ser su amigo y el parecido real percibido?)Qué diferencias aparecen con la edad?)Se diferencian varones y mujeres en estas respuestas?

4.-)Tiene algún peso el atractivo físico del modelo audiovisual en la persuasión y en el deseo de realizar actividades propuestas por él?)Se evalúan de forma diferenciada esas actividades en función del atractivo del modelo?)Hay diferencias entre niños y adolescentes?)Qué relación tienen estos procesos con la identificación y la aparición de un estereotipo?)Responden por igual ambos sexos?

5.-)De qué manera influye la exposición al medio televisivo en todos estos procesos?)Existen diferencias entre los niños y adolescentes que consumen mucha televisión y los que consumen poca en las valoraciones que hacen de los modelos audiovisuales?

Para intentar dar respuesta a estas preguntas nos planteamos estos objetivos:

1.- Analizar las preferencias y valoraciones del atractivo físico facial de modelos televisados que aparecen en secuencias cortas, en función de la edad y el sexo de los niños y adolescentes.

2.- Estudiar el peso que los elementos faciales tienen en el atractivo facial global de los modelos dinámicos, en cada nivel de edad.

3.- Comprobar la existencia de un estereotipo basado en el atractivo físico en función de las atribuciones realizadas y analizar las diferencias que se establecen con la edad.

4.- Analizar los elementos que están en la base de la preferencia de los modelos y en la identificación con los mismos y establecer una secuencia evolutiva.

5.- Comprobar el peso que tienen en la persuasión ejercida por los modelos audiovisuales, las variables de interés (atractivo facial, atribución e identificación).

6.- Analizar la relación que el consumo diario de televisión tiene en algunos de los procesos anteriormente señalados.

Para contrastar estos objetivos desarrollamos un diseño que permitiera:

a) recoger las valoraciones sobre el atractivo físico y el estereotipo mantenido, la identificación y la persuasión, en niños de distintas edades y adolescentes, pudiendo utilizar el mismo sistema de medida en la mayoría de los casos para poder establecer comparaciones y analizar las relaciones entre las variables. Sorrel y Nowak (1981) ya planteaban la necesidad de este tipo de estudios, puesto que las medidas recogidas suelen ser diferentes en cada grupo de edad, lo que lleva a la imposibilidad de establecer comparaciones.

b) evaluar modelos audiovisuales dinámicos, obtenidos a través de la televisión, que aparecieran en secuencias tan cortas que nos permitiera estar seguros de que la apariencia física era la variable a la que iban a atender los sujetos, al no estar los modelos inmersos en una trama.

c) modificar algunas variables físicas relevantes en la evaluación del atractivo facial, para comprobar su peso en el atractivo global y la capacidad de percibir estos cambios en cada grupo de edad.

Este diseño general consta de un estudio piloto, a través del cual se seleccionaron el material audiovisual que utilizar y las escalas de medida más adecuadas, y dos estudios empíricos diferentes. El primero de ellos nos permitió presentar a los sujetos un número mayor de modelos audiovisuales, para poder analizar las diferencias entre grupos de edad y sexo, en la valoración del atractivo físico, las atribuciones de características de personalidad hechas y la identificación con los modelos propuestos. A partir de los resultados de este primer estudio se seleccionaron cuatro modelos, atractivos y no atractivos de ambos sexos, que nos permitieran realizar modificaciones en sus rostros en las variables faciales que resultaran de interés en el primer estudio. De esta manera podíamos estar seguros de que los modelos presentados en el segundo estudio a una muestra similar diferían en el grado de atractivo. En este caso se asoció un mensaje persuasivo a cada uno de los modelos para estimar el peso que el atractivo físico, la atribución y la identificación tienen sobre la persuasión. Las variables que se introdujeron en cada fase, los objetivos concretos de cada estudio y los resultados obtenidos se describen en la segunda parte de este trabajo.

II. ESTUDIOS EMPÍRICOS.

1.- DISEÑO.

El diseño resultante incluyó un estudio previo para seleccionar el material audiovisual y el instrumento de medida, y dos estudios experimentales transversales con cuatro niveles de edad: 5 años/ 8 años/ 14 años/ 17 años. Las variables recogidas son las siguientes:

1.- Variables independientes, de clasificación:

- a) Grupo de edad.
- b) Sexo de los sujetos.
- c) Horas de exposición al medio televisivo.
- d) Frecuencia de identificación con personajes televisivos.

2.- Variables dependientes:

- a) Descripción cualitativa de los personajes con los que se identifican.
- b) Valoraciones del atractivo físico facial y del atractivo de los elementos de la cara de los modelos audiovisuales presentados en los estudios.
- c) Atribución de características psicológicas a los modelos audiovisuales propuestos.
- d) Identificación con los modelos audiovisuales propuestos.
- e) Grado de persuasión conseguido por los modelos audiovisuales presentados.

La medida de estas variables se explicará en los apartados de método de los estudios empíricos.

El cuadro 1 resume las fases y las medidas recogidas en cada momento temporal del diseño:

Cuadro 1. Fases de investigación.

PREVIO	ESTUDIO 1.	MANIPULACIÓN	ESTUDIO 2.
<ul style="list-style-type: none"> - Selección de modelos audiovisual. - Selección de escalas de medida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Información sobre exposición al medio: cuestionario CUMA. - Valoraciones del atractivo físico de los modelos. Escalas. - Atribuciones psicol. a los modelos. Escalas. - Identificación con los modelos. Escalas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de los dos modelos más atractivos y de los dos menos atractivos. - Modificación de elementos faciales de los modelos seleccionados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprobación del peso de las variables manipuladas. Escalas. - Medidas del grado de persuasión de los modelos: intención de conducta, descripciones y recuerdo. Escalas. - Valoraciones físicas, psicológicas y de identificación. Escalas.

2.- FASES DE INVESTIGACIÓN.

2.1.- Estudios previos.

Cuando nos planteamos los objetivos de esta tesis, el primer paso que tuvimos que dar fue la selección del material audiovisual con el que se iba a trabajar. Se decidió que los modelos provinieran del medio televisivo, puesto que es precisamente este medio el que queremos evaluar y la grabación casera de modelos es percibida rápidamente por los niños como no televisiva. Se analizaron, entonces, 122 horas de programación no actual, grabada hace unos años en horario infanto-juvenil, con el fin de seleccionar modelos que cumplieran los siguientes requisitos:

- 1.- Ser juveniles.
- 2.- Aparecer en pantalla en un plano medio o primer plano el tiempo suficiente para montar secuencias de unos 15 segundos, similares a las publicitarias.
- 3.- Ser de ambos sexos.
- 4.- Mostrar a simple vista distinto grado de atractivo físico y variedad en las características faciales.
- 5.- No pertenecer a series en emisión actual, para que no fueran demasiado conocidos por los niños.

De una primera selección se obtuvieron veinte modelos. Esta muestra fue contrastada en un grupo de jueces preadolescentes que eliminaron aquellos modelos que se diferenciaban de los demás en alguna de estas características:

- 1.- Aparentaban ser mayores.
- 2.- No sonreían en ningún momento.
- 3.- Permanecían en un plano medio largo, que impedía la valoración de sus características físicas.

Como resultado de esta evaluación se seleccionaron doce modelos, con distinto grado de atractivo físico, balanceados en la variable sexo, y que sonreían en algún momento, con los que se montaron secuencias de 15 segundos de duración. En el cuadro 2 puede verse la descripción objetiva de cada uno de los personajes.

Cuadro 2. Descripción de los personajes.

PERSONAJE	OJOS/CEJAS	BOCA/LABIO	NARIZ	PELO
1 (varón)	Claros/juntas	Pequeña/finos	Larga/fina	Castaño/corto/liso
2 (mujer)	Claros/finas	Media/gruesos	Pequeña/chata	Castaño/largo/ondulado
3 (varón)	Claros/anchas	Media/gruesos	Pequeña/chata	Negro/corto/ondulado
4 (mujer)	Claros/finas	Pequeña/medios	Pequeña/chata	Rubio/largo/liso
5 (varón)	Claros/medias	Media/medios	Media/fina	Castaño/corto/liso
6 (mujer)	Semiclaros/ocultas	Pequeña/fina	Larga/fina	Rojizo/medio/liso
7 (varón)	Oscuros/medias	Media/finos	Pequeña/ancha	Pelirrojo/corto/liso
8 (mujer)	Oscuros/finas	Media/gruesos	Pequeña/fina	Pelirrojo/med./liso
9 (varón)	Oscuros/anchas	Grande/gruesos	Media/ancha	Negro/corto/liso
10 (mujer)	Claros/medias	Pequeña/grueso	Media/fina	Rojizo/largo/rizado
11 (varón)	Castaños/medias	Pequeña/medios	Media/chata	Rubio/corto/liso
12 (mujer)	Castaños/finas	Media/medios	Larga/fina	Castaño/largo/liso

El siguiente paso fue confeccionar la escala de medida. En la mayoría de los trabajos revisados se utilizan escalas de 5, 7 ó 9 puntos para la evaluación del atractivo físico y de las características psicológicas, pero trabajan siempre con jóvenes adultos. Nuestro problema era elegir una escala que resultara eficaz en los cuatro grupos de edad para poder comparar las medidas. Con este objetivo se realizó un estudio piloto que pasamos a describir.

2.1.1. Estudio piloto.

1.- Sujetos:

La muestra estuvo formada por 60 sujetos de ambos sexos divididos en tres grupos de edad: 8, 14 y 17 años.

2.- Instrumentos:

a) Escalas de valoración del atractivo físico facial, que según varios estudios tiene mayor peso que el atractivo corporal en la valoración física que se hace de los demás (Riggio, Tucker y Salinas, 1991) y escalas de evaluación de las características psicológicas. En el caso de las características físicas se introdujeron los ojos, la mirada, la boca, la sonrisa, el pelo, la nariz y el atractivo global. En el caso de las características psicológicas se seleccionaron cinco de las utilizadas con mayor frecuencia en los trabajos realizados (Eagly y otros, 1991) que mejor podían adaptarse a los distintos niveles de edad y que recogieran aspectos cognitivos, sociales y emocionales. Estas características son: inteligencia, simpatía, generosidad, diversión y altruismo. Se utilizaron escalas de 5 puntos y escalas abiertas. Estas consisten en una línea recta, con los indicadores inferior y superior (ej: nada atractivo, muy atractivo) a ambos lados, donde el sujeto puede situarse en cualquier punto dependiendo de la cercanía o lejanía a cada uno de los extremos, en función de la variable y el modelo evaluado. Ese punto señalado es luego convertido en una puntuación a través de la utilización de una plantilla.

b) Secuencias de vídeo de los personajes audiovisuales a las que hemos hecho referencia anteriormente.

3.- Procedimiento:

Las escalas de 5 puntos, con cuantificadores verbales en cada nivel (ej: nada atractivo, poco atractivo, normal, bastante atractivo, muy atractivo), se prepararon y se pasaron a los grupos de 14 y 17 años para que evaluaran a los 12 modelos grabados en las características de atractivo físico y de atribución psicológica. Tras un primer acercamiento a los datos obtenidos, que comentaremos a continuación, se decidió contrastar la utilidad de distintas

escalas, con puntuaciones más dispersas que las escalas de 5 puntos. Se eligió una muestra de 20 niños de 8 años, suponiendo que la escala que resultara mejor para ellos, no resultaría ningún problema aplicarla en los mayores. Con el grupo de cuatro años se tenía claro desde el principio que el procedimiento debía ser algo diferente, pero adaptar todo el diseño a sus capacidades suponía limitar demasiado. De esta forma, tendríamos tres grupos perfectamente comparables y con el mismo tipo de medida y un cuarto grupo que, en el análisis de algunas variables, habría que considerar aparte. Una vez comprobado que los niños de 8 años entendían bien las escalas abiertas y que las variables se distribuían mejor que con las escalas de cinco puntos, se contrastó con una muestra de 10 sujetos de 14 años y 10 de 17.

4.- Resultados.

Se comparó la distribución de las variables en las dos condiciones de medida: a través de la escala de 5 puntos y a través de la escala abierta. A continuación se presentan en las figuras 1, 2, 3, y 4, los diagramas de cajas en las dos modalidades, para un modelo de alto atractivo y un modelo de bajo atractivo, en los tres grupos de edad. Tal y como se observa en estos diagramas, la distribución de las variables se acerca más a la normalidad cuando se miden a través de la escala abierta. En este caso, los percentiles 25, 50 y 75 quedan bien diferenciados y los sujetos perfectamente distribuidos. Sin embargo, con las escalas de 5 puntos, el percentil 50 coincide en algunos casos con el percentil 25 y en otros con el percentil 75, lo que demuestra que los sujetos no se distribuyen adecuadamente.

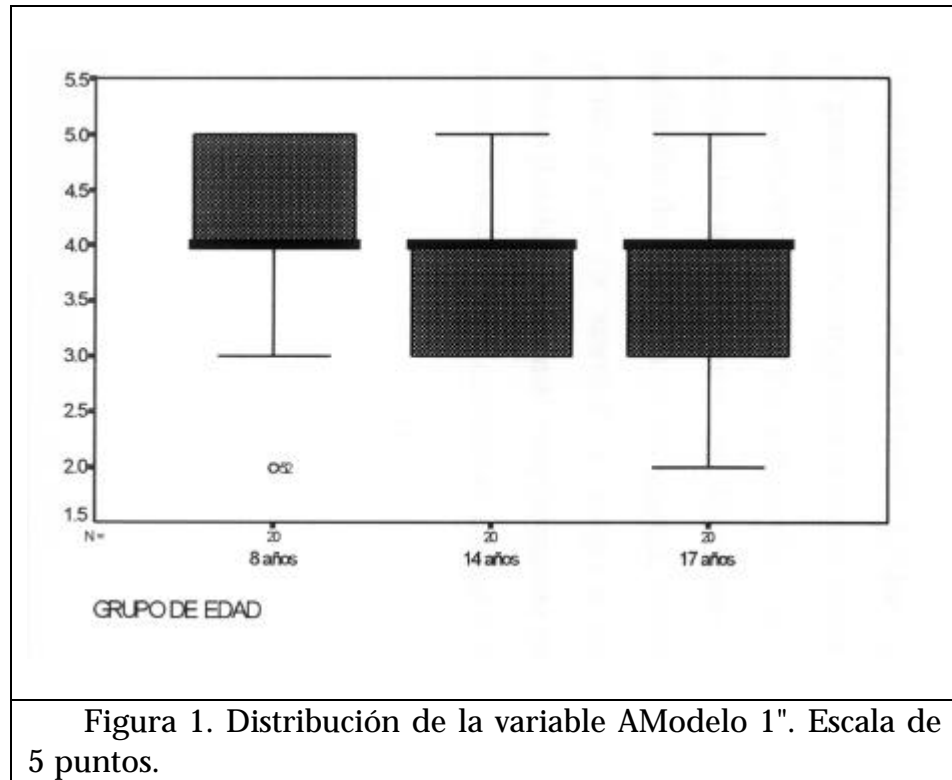


Figura 1. Distribución de la variable AModelo 1". Escala de 5 puntos.

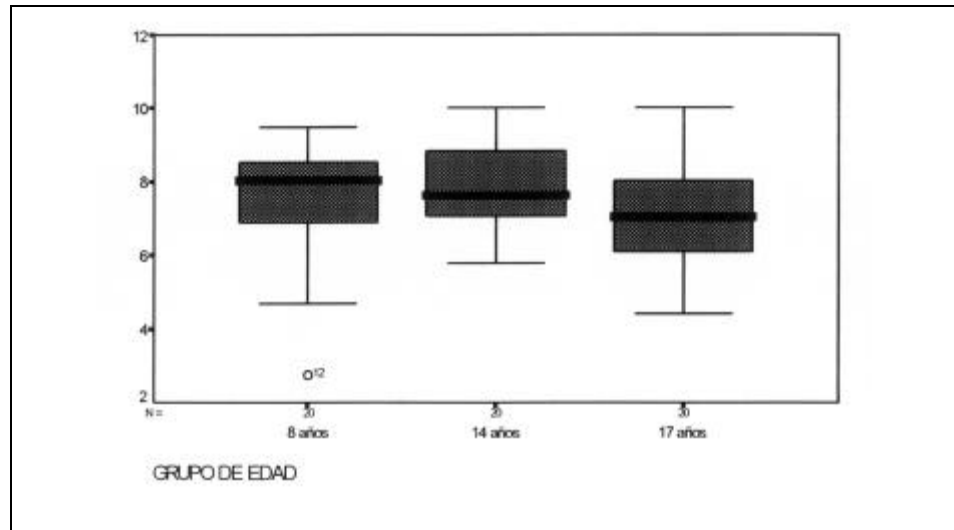


Figura 2. Distribución de la variable "AModelo 1". Escala abierta.

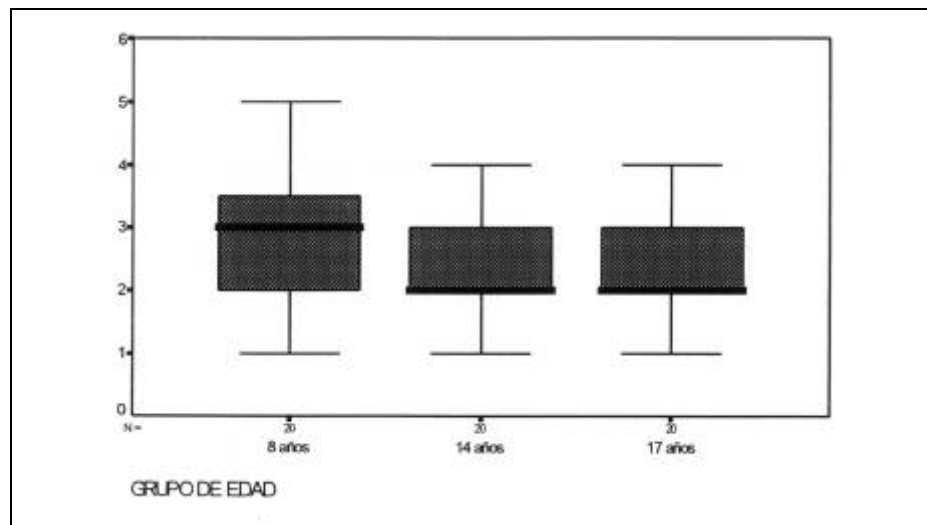
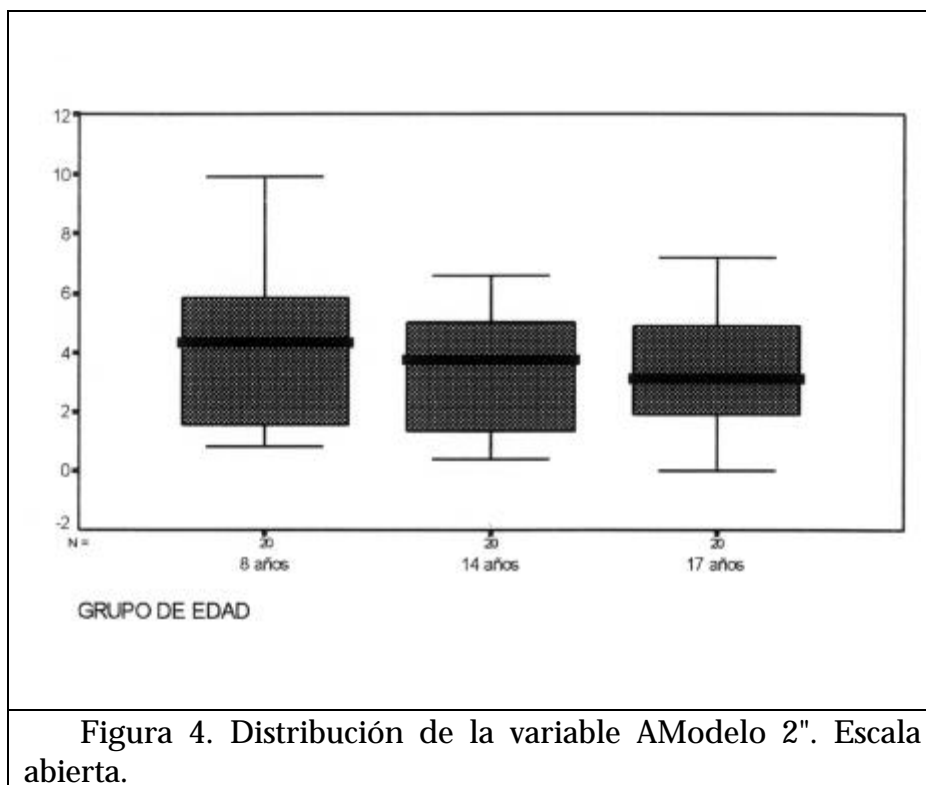


Figura 3. Distribución de la variable "AModelo 2". Escala de 5 puntos.



Estos resultados nos hicieron elegir para la medida de nuestras variables, las escalas abiertas. Los niños de 8 años están acostumbrados a trabajar con distancias, por lo que no les resultó difícil esta tarea. El hecho de no poner puntos intermedios o números hace que las respuestas de los sujetos sean más flexibles. En este sentido, se comprobó que las escalas de 5 puntos, hacían que los doce personajes fueran mejor evaluados que lo que fueron evaluados luego, esto es, que muchos de ellos obtenían una puntuación de 3, que es el punto medio y que supone "Aser normal" en una escala de 5 puntos. Sin embargo, con la escala abierta, la media obtenida por los personajes menos atractivos estaba por debajo del 5, que es la mitad de esta escala. Lo que estos resultados nos indican es que las escalas cerrada de 5 puntos

podían limitar la variabilidad de respuesta de los sujetos, viéndose forzados en ocasiones a elegir un punto u otro (o Anormal” o Aguapo”), mientras que un sistema de distancias es más flexible y permite una respuesta más personal. Tal y como sostienen Sorrel y Nowak (1981), cuando se evalúa a las personas con categorías cerradas o dicotómicas se está forzando la respuesta de los sujetos en una u otra dirección, por lo que es necesario encontrar una escala de medida que permita recoger las diferencias individuales y con la que respuesta recogida sea justo la que el sujeto quiere dar. Un continuo como el que suponen las escalas abiertas aquí utilizadas, permite este tipo de elección y no fuerza al sujeto a elegir entre valores discretos. Creemos que estas escalas permiten una recogida de datos que se acercan más a las valoraciones que se hacen de los demás en la vida cotidiana (valoraciones matizadas, con graduaciones intermedias entre dos niveles discretos).

En este estudio piloto también se comprobó que los niños comprendían perfectamente el significado de los adjetivos utilizados en las cinco variables de atribución.

2.2.- Estudio 1.

El primer estudio tuvo como objetivo general contestar a las preguntas planteadas en el segundo y tercer capítulo del marco teórico: si existe un estereotipo basado en el atractivo físico en todas las edades de estudio, cómo evoluciona, cómo influye en procesos de identificación y qué influencia tiene la televisión en su formación. De forma más concreta, los objetivos de este estudio fueron:

- 1.- Recoger información sobre la exposición al medio televisivo y evaluar las preferencias por los personajes de la pantalla según la edad y el sexo de los niños.

- 2.- Comprobar la eficacia del instrumento de medida diseñado, para comprobar la consistencia interna de las escalas de valoración física, atribución e identificación.

3.- Analizar la secuencia evolutiva de lo que resulta atractivo en cada edad y comprobar si el concepto de atractivo cambia con los años.

4.- Analizar las características psicológicas que se asocian a los modelos físicamente atractivos en cada grupo de edad, determinando cuál es el estereotipo mantenido en cada caso.

5.- Analizar el peso de las características físicas y las características internas en los procesos de identificación, estableciendo las diferencias según la edad.

6.- Analizar la influencia que el consumo diario de televisión tiene en la asociación de características positivas a lo físicamente atractivo.

Para dar respuesta a estos objetivos se recogieron datos de las siguientes variables:

1.- Horas de consumo televisivo diario.

2.- Frecuencia cotidiana de identificación con personajes televisivos.

3.- Personajes concretos con los que se identifican actualmente.

4.- Valoraciones del grado de atractivo físico de los elementos faciales y de la globalidad del rostro de los 12 modelos seleccionados, en los cuatro grupos de edad.

5.- Atribuciones de características psicológicas en las variables de inteligencia, diversión, simpatía, generosidad y altruismo a cada uno de los 12 modelos en cada grupo de edad.

6.- Grado de identificación con cada uno de los 12 modelos propuestos, medido a través del deseo de parecerse al personaje, el deseo de ser su amigo y el parecido real, en los cuatro grupos de edad.

2.2.1. MÉTODO.

1.- Sujetos:

La muestra estuvo compuesta por 132 sujetos de cuatro niveles de edad, distribuidos entre ambos sexos, tal y como puede verse en la tabla 1.

Tabla 1: Distribución de la muestra según edad y sexo.

Grupo de edad	5 años	8 años	14 años	17 años
Varones	17	25	15	17
Mujeres	15	17	13	11

Los preadolescentes y adolescentes de 14 y 17 años pertenecen a un Instituto de Secundaria de Santa Cruz de Tenerife. Los niños de 8 años pertenecen a un colegio de La Laguna (Tenerife) y los niños de 5 años, a una escuela infantil ubicada también en La Laguna.

2.- Instrumentos:

A.- Cuestionarios utilizados (ver Apéndice):

a) CUMA-2: cuestionario sobre el uso de los medios audiovisuales (m.a.) para niños. Recoge información sobre los siguientes aspectos:

- 1.- Consumo diario y hábitos de visualización de los m.a.
- 2.- Programación y contenidos preferidos para los distintos m.a.
- 3.- Frecuencia de identificación, identificación actual y grado de influencia de personajes televisivos y personas reales.
- 4.- Conocimiento e influencia de la publicidad televisiva.

b) Escala de valoración de los personajes, que recoge las evaluaciones del atractivo físico, la atribución psicológica y la identificación con los modelos propuestos, con escalas abiertas, tal y como se seleccionaron en los estudios previos. Se realizó una versión para los grupos de 8, 14 y 17 años y otra, con dibujos y sin las evaluaciones de los elementos parciales, para los niños de 5 años. Las variables recogidas para cada factor son:

- 1.- Atractivo físico: valoraciones de los ojos, la mirada, la boca, la nariz, el pelo, la sonrisa y el atractivo facial global.

2.- Atribuciones: valoraciones sobre el grado de inteligencia, simpatía, generosidad, diversión y altruismo que se le atribuye al modelo, imaginando como será ese personaje en su vida real.

3.- Identificación: valoraciones sobre el deseo de parecerse al personaje, el deseo de ser su amigo y el parecido real encontrado con el modelo evaluado.

B.- Materiales:

a) Secuencias grabadas en VHS de los 12 modelos seleccionados, con tres órdenes aleatorizados de presentación de dichos modelos.

b) Televisor de 16".

c) Vídeo VHS.

d) Equipo de montaje de vídeo U-matic.

3.- Procedimiento:

Los cuestionarios sobre el uso de los medios (CUMA-2) se completaron en sesión grupal, en el contexto del aula. Para el caso de los grupos de 14 y 17 años., dos personas preparadas se encargaron de repartir los cuestionarios y atender las dudas. Con los niños de 8 años, una persona se encargó de ir leyendo una a una las preguntas en alto, mientras otra atendía individualmente a los niños que tuvieran algún problema. Una vez terminada esta sesión se les informaba a los niños de que en los próximos días iban a realizar una tarea de forma individual y se les indicaba el lugar del colegio o instituto donde debían acudir. En estas sesiones individuales, en una pequeña sala preparada con el televisor y el vídeo, se les explicaba a los participantes que se estaba realizando un estudio sobre los personajes televisivos y que su tarea consistía en fijarse bien en cada uno de ellos y contestar a unas preguntas en función de su propia opinión. Se les ponía un ejemplo y se les explicaba la forma de contestar con las escalas abiertas. Una vez que estaba claro que el sujeto comprendía la tarea, se iniciaba la sesión. Después de ver un personaje, el

participante debía completar todas las escalas de valoración de ese personaje antes de pasar a ver el siguiente; así con los 12 modelos, en una de las tres versiones de orden de presentación posibles.

Con los niños de 5 años, el procedimiento fue algo diferente. En este caso, se realizó con cada niño una entrevista individual sobre sus hábitos de ver televisión, sus programas y sus personajes favoritos. Se seleccionaron cuatro personajes, los dos más valorados y los dos menos valorados según los niños mayores, pues resultaba imposible por sus capacidades cognitivas y atencionales que los niños de 5 años realizaran la prueba con 12 modelos. Los niños de esta edad comprendían en su mayoría la escala de distancias, aunque, como se comentará en los resultados, tienden a emitir respuestas dicotómicas, eligiendo los extremos de la escala.

2.2.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Los resultados se van a exponer siguiendo los objetivos que nos planteamos para este primer estudio.

1.- Exposición al medio e identificaciones con personajes televisivos.

a) Consumo de televisión: La media diaria de horas de consumo de televisión es similar para los grupos de 8 años (2,45 horas), 14 años (2,94 horas) y 17 años (2,20 horas). Los niños más pequeños (5 años) ven, según sus padres, menos de 1 hora al día. Estos resultados son algo inferiores a los encontrados en otros trabajos realizados en España, pero coinciden con los que nosotros hemos encontrado en otras ocasiones con muestras canarias (Torres y Ruiz, 1998a).

Se establecieron tres grupos de consumo: bajo consumo, consumo medio y alto consumo, dividiendo la variable en tres intervalos de percentil, en los distintos grupos de edad (los preadolescentes y adolescentes se unieron en un sólo grupo). Esto

nos permitió analizar posibles diferencias entre bajo y alto consumo en las variables de estudio, como más adelante se expondrá, aunque teniendo claro que no hay grandes variaciones en las horas de exposición en la muestra estudiada.

b) Tendencia a la identificación con personajes televisivos:

En los tres grupos mayores, la categoría con mayor porcentaje de respuesta fue "a veces me identifico con personajes televisivos", con valores entre el 46,3% de los niños de 8 años y el 64,3% de los de 17 años. Las diferencias aparecen en la categoría de frecuentemente/siempre, con un porcentaje muy bajo para los preadolescentes y adolescentes y de cerca del 20% para los de 31 de primaria. Esto nos indica que el deseo de parecerse a personajes que aparecen en la pequeña pantalla va disminuyendo en frecuencia con la edad, aunque sin llegar a desaparecer. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estamos hablando de un tipo de identificación: el deseo de parecerse a otro, en este caso a un personaje televisivo, pero eso no implica que otras formas de identificación, como la empatía, también disminuyan con la edad. La capacidad para emocionarse con un película a través de la implicación emocional con los personajes sigue siendo frecuente en la adolescencia y la adultez, aunque no sea tan frecuente ya, como apuntan nuestros datos, el deseo de ser como ese personaje.

c) Identificaciones actuales con personajes televisivos: En la tabla 2 aparecen los porcentajes de respuesta obtenidos para cada categoría de personajes en los cuatro grupo de edad, señalando aquellos casos donde existen diferencias entre sexos.

TABLA 2 :% de respuesta a cada categoría de personajes elegidos según curso y sexo.

PERS.	Actor		Modelo		Deport.		Cantan.		Dibujo		Presenta.		Nadie		
EDAD	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
5	38						12	39	31			6	22	50	
8	8	23			56	6	8	47	4					20	23
14	33	38			7	20	7		6			13	7	26	38
17	29	36			9	6					17	18	47	36	

Se aprecian diferencias marcadas en las preferencias según el grupo de edad: los niños de 5 años eligen personajes de dibujos animados con mayor frecuencia, sin grandes diferencias entre niños y niñas, mientras que esta categoría apenas aparece en los otros grupos. La categoría de actor sólo es elegida por varones en el grupo pequeño, aunque haciendo referencia al personaje que interpreta, no al actor en sí. En los niños de 8 años ya aparecen diferencias según el sexo: ellos prefieren deportistas y ellas cantantes. En los preadolescentes y adolescentes aparece una nueva categoría para las mujeres, las "top-models", aunque en estos grupos los personajes más elegidos son actores y actrices, seguidos de presentadores o periodistas de la pantalla.

Las razones que dan los niños al elegir a estos personajes, en los dos grupos más pequeños, hacen referencia a aspectos físicos ("porque es guapa", "porque es fuerte", "por su pelo") o a aspectos conductuales ("porque canta muy bien", "porque salva a la gente"). Aunque este tipo de respuestas no desaparece en los grupos mayores, sí que aparecen otro tipo de respuestas que hacen referencia a aspectos internos ("por su inteligencia", "por su dinamismo", "porque es simpática y diferente", "porque tiene mucha personalidad"). Sería, por tanto, un tipo de evolución acumulativa, no sustitutiva; los elementos faciales continúan presentes compartiendo con otros nuevos, de naturaleza más psicológica, las evaluaciones del modelo. Estas descripciones que los niños hacen de sus personajes favoritos se ajusta al patrón que veíamos en la bibliografía sobre las descripciones de los demás: en

principio son más materiales y están más centradas en los aspectos externos, para ir poco a poco haciendo referencia a factores internos (Durkin, 1995; McGurck y Glachan, 1989). Esta evolución corresponde también con las características que según la edad hacen deseables a los personajes, tal y como vimos en el capítulo 3 (Peyrú, 1993; Van Evra, 1990).

Sin embargo, analizando de forma cualitativa las categorías y los personajes concretos más elegidos por las mujeres de los tres grupos mayores (actrices, cantantes o modelos), comprobamos que, en más de un 50 % de los casos, la belleza física es una de los factores que podría describir a ese personaje, cosa que no ocurre en el caso de los hombres que, al inclinarse por deportistas o actores de películas de acción, están demostrando su preferencia por la fuerza o la destreza física. No obstante, somos conscientes de que, ciertamente, la mayoría de los personajes televisivos se podrían englobar en la categoría de atractivos, con lo cual la elección ya viene hecha por los directores, editores, programadores, etc.

Por último comprobamos las elecciones cruzadas para los cuatro grupos. Nos referimos con este término a las ocasiones en que un sujeto elige a un modelo de sexo opuesto al suyo. Los resultados se resumen en la tabla 3.

TABLA 3: Porcentajes de elecciones cruzadas según la edad.

EDAD	5 AÑOS		8 AÑOS		14 AÑOS		17 AÑOS	
SEXO	V	M	V	M	V	M	V	M
Varones	92,8	7,2	100		100		100	
Mujeres	42,8	57,2	30,7	69,3	37,5	62,5	42,8	57,2

Como puede apreciarse, las mujeres de los cuatro grupos de nuestra muestra, son más flexibles a la hora de elegir personajes a los que desean parecerse y eligen modelos masculinos en porcentajes nada despreciables. Por su parte, sólo los varones del grupo de 5 años eligen en algún caso un personaje femenino. Esto

significa que, en esta muestra, los varones demuestran tener un rol más rígido que les impide separar lo que puede ser deseable de una persona, independientemente de su sexo, del hecho de ser de su mismo sexo. Realmente, la causa de estos resultados, consistentes con trabajos anteriores (Brown, 1991; Hoffner y Cantor, 1991), es desconocida. Se sabe poco de los mecanismos que actúan en esta mayor rigidez masculina, que lleva a los varones desde edades tempranas, cuando aún el conocimiento social está incompleto, a evitar la identificación con modelos femeninos, pero es un hecho estable de la socialización del varón en las sociedades occidentales.

d) Resumen de resultados: Los datos descriptivos referentes a la exposición al medio televisivo y a la identificación con sus personajes indican que niños y adolescentes dedican alrededor de unas 2 horas y media a ver televisión, siendo el grupo intermedio, de 14 años el que más tiempo invierte en esta actividad, aunque sin grandes diferencias. Este número de horas ante la pantalla no correlaciona directamente con la tendencia a la identificación con personajes del medio, sino que es la edad la que marca las diferencias. En este sentido observamos una disminución con los años en dicha tendencia, aunque sin llegar a desaparecer. Los personajes con que se identifican los sujetos de esta muestra varían en función de la edad y el sexo, aunque hay cierta consistencia en los valores asociados a esos modelos: las mujeres admiran la belleza y los varones la fuerza o la destreza física. Por último, con el análisis de elecciones cruzadas comprobamos mayor flexibilidad en las mujeres para identificarse con modelos de sexo contrario, desde los 5 años. En los varones aparece, desde esta misma edad, una marcada evitación de modelos femeninos como fuente de imitación.

2.- Valoración de la consistencia interna de la escala de medida.

Para comprobar la validez de constructo de los tres factores recogidos en la Escalas de valoración de los personajes: atractivo físico, atribución psicológica e identificación, (ver instrumentos en el apartado 2.2.1.), se realizó un análisis de consistencia interna, a través del programa SPSS, para cada uno de los personajes. En todos los casos se obtienen alfas superiores cuando se tienen en cuenta todas las variables que pertenecen a cada factor, que si alguna de esas variables fuera eliminada. Esto significa que las variables evaluadas miden adecuadamente el factor que representan. En la tabla 4 se recogen las alfas para cada personaje en los tres factores de interés.

Tabla 4: Alfas estandarizados.

Modelo	Físico	Atribución	Identificación
1	.66	.57	.68
2	.83	.83	.66
3	.79	.84	.69
4	.79	.86	.64
5	.75	.77	.68
6	.80	.64	.64
7	.82	.80	.75
8	.78	.82	.64
9	.80	.74	.74
10	.75	.81	.68
11	.80	.69	.70
12	.84	.76	.72

3.- Evolución del concepto de atractivo.

a) Evaluación de los modelos propuestos en cada grupo de edad: Una vez comprobado que la versión de presentación de los personajes no resultó significativa en ningún caso, la primera aproximación a los datos fue comprobar las medias resultantes en las variables de atractivo global y de atractivo de las características faciales de cada personaje para cada grupo de edad y comparar la existencia de diferencias según la edad y el sexo. Las medias del atractivo facial para cada modelo se recogen en la tabla 5.

Tabla 5: Medias en la variable "atractivo global facial" según la edad.

Personaje	5 años	8 años	14 años	17 años
1(varón)		5.35	3.81	3.40
2(mujer)		7.06	4.80	5.30
3(varón)		7.23	6.38	6.47
4(mujer)		7.86	6.59	6.90
5(varón)	8.16	6.84	8.29	7.04
6(mujer)	5.31	5.34	3.72	3.18
7(varón)		5.15	5.23	5.09
8(mujer)		7.72	7.32	6.75
9(varón)	4.38	3.22	3.19	3.10
10(mujer)	7.63	8.40	8.26	8.03
11(varón)		7.37	7.61	7.55
12(mujer)		7.88	5.43	5.10

De los cuatro personajes evaluados por los niños de 5 años sólo aparecen diferencias significativas en la variable "Atractivo global" para el caso del personaje 6, al comparar los grupos de edad. De los 8 modelos restantes, otros cuatro fueron evaluados de diferente manera en la variable de "Atractivo global" según el grupo de edad (en este caso teniendo en cuenta los tres grupos superiores). Todos estos datos fueron obtenidos a través del Análisis de la varianza de una vía. Los estadísticos y probabilidades asociadas se recogen en la tabla 6.

Tabla 6. Resultados del análisis de varianza de la variable "Atractivo global" sg. edad.

Modelos	F	Prob.
1	4.03	.02
2	6.30	.003
4	3.11	.03
6	3.12	.04
12	14.06	.0001

Analizando las medias en la variable "Atractivo global", recogidas en la tabla 5, se observa que estas son iguales en los grupos de 14 y 17 años. Por esta razón, las pruebas de contraste a posteriori se realizaron entre el grupo de 8 años frente a los grupos de 14 y 17 años. En el caso del personaje 6, se contrastaron los grupos de 5 y 8 años frente a los grupos de 14 y 17 años. Los resultados obtenidos se recogen en la tabla 7.

Tabla 7: Contrastes (grupos 14 y 17 frente a 8)

Modelos	T	Prob.
1	-3.058	.003
2	-3.724	.000
4	-2.446	.016
6	-3.266	.000
12	-5.410	.000

b) Evaluación de los modelos propuestos según la variable sexo: El otro factor tenido en cuenta en los Análisis de varianza fue la variable sexo. En este caso lo que se observa es una interacción entre la variable sexo y la variable grupo de edad, para los personajes femeninos 10 ($F= 8.89$, $p .0001$) y 6 ($F= 3.20$, $p .02$). Tal y como se observa en las figuras 5 y 6, estas interacciones se deben a las diferencias significativas que aparecen entre los niños y las niñas del grupo de 5 años.

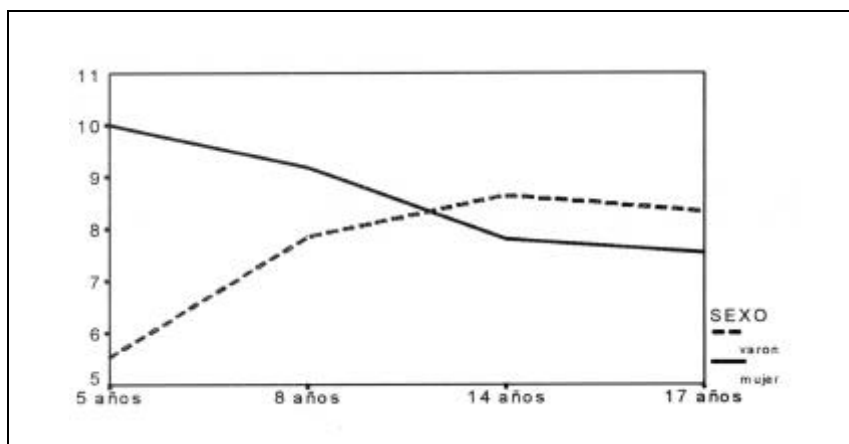


Figura 5. Medias en atractivo del modelo 10 sg. edad y sexo de los sujetos.

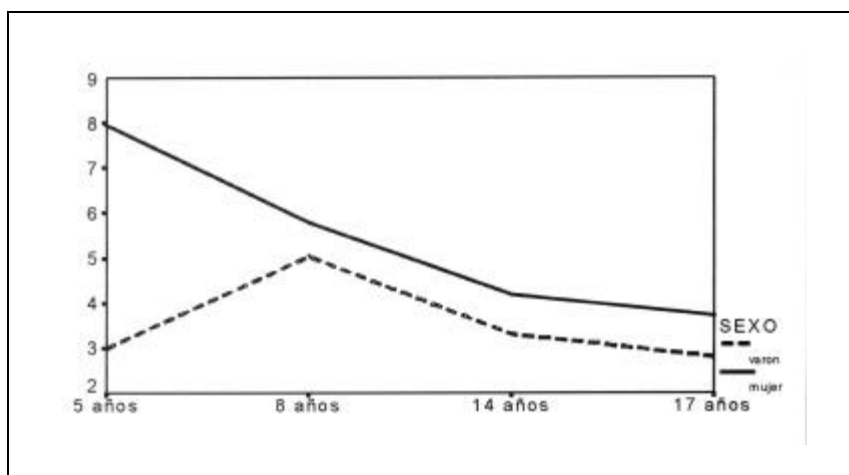


Figura 6. Medias en atractivo del modelo 6 sg. edad y sexo de los sujetos.

Recordemos que el grupo de 5 años sólo evaluó cuatro personajes, dos masculinos y dos femeninos. Los dos donde se establecen diferencias entre los dos sexos resultan ser los femeninos. Como podemos ver en la tabla 8, al examinar las

medias se observa que en el caso de los modelos masculinos no aparecen diferencias significativas entre niños y niñas, pero en el caso de los modelos femeninos, las puntuaciones de los niños son menores que las dadas por las niñas.

Tabla 8: Medias en "atractivo global" para el grupo de 5 años según el sexo.

	Modelo 5()	Modelo 6()	Modelo 9()	Modelo 10()
Niñas	8.06	7.93 (**)	3.80	10.00 (**)
Niños	8.23	3.00	4.88	5.52

(**): diferencias significativas con el grupo de niños, p .001.

Como vemos en la figura 5, para el grupo de 8 años las diferencias sólo se encuentran en el caso del modelo femenino 10, donde nuevamente las medias son superiores para las niñas, aunque las diferencias no son tan amplias ($t= 2.09$, p .04). En los grupos superiores no existen diferencias significativas en las valoraciones del atractivo físico dadas por chicos y chicas, y además la tendencia descriptiva es al contrario: los varones puntúan más alto que las mujeres a los modelos femeninos y las mujeres puntúan más alto que los varones a los modelos masculinos. Estos resultados son una muestra de la socialización masculina ante la mujer: desde el rechazo a lo femenino a la preferencia por ellas. En esta evolución juega un papel importante el desarrollo de la erótica y la asociación de la belleza a la mujer.

c) Evaluación de las características faciales de los modelos propuestos: En las tablas 9, 10 y 11 se ofrecen, para cada grupo de edad, las medias obtenidas por cada modelo audiovisual en las variables de valoraciones de atractivo físico de los elementos faciales evaluados (ojos, mirada, boca, sonrisa, pelo y nariz), ordenados según la puntuación obtenida en atractivo global. Recordemos que esta tarea no fue realizada por los niños de 5 años, pues les resultaba muy difícil evaluar cada elemento por separado. Aún así, se les preguntaba que les había gustado más del personaje y, aunque la respuesta mayoritaria fue el pelo, muchos no contestaron a la pregunta.

Tabla 9: Medias para el atractivo de los elementos faciales.
Grupo de 8 años.

Personaj.	Ojos	Mirada	Boca	Sonrisa	Pelo	Nariz
9	4.12	3.53	3.99	5.04	5.33	3.02
7	5.68	6.43	5.18	5.98	5.89	4.79
6	6.61	5.07	5.77	6.67	6.45	4.09
1	6.12	4.65	4.82	6.21	5.67	3.38
5	7.81	6.26	5.83	7.51	6.75	4.83
2	7.41	6.45	7.08	7.55	6.95	5.43
3	7.36	7.40	7.20	7.63	7.35	5.79
11	7.65	7.13	7.18	7.81	7.85	5.57
8	7.97	7.19	7.44	7.56	8.43	6.53
4	7.48	7.40	7.59	8.33	8.34	6.62
12	8.18	7.87	7.38	7.46	7.96	5.93
10	7.72	7.44	7.49	7.73	8.49	5.90

Tabla 10: Medias para el atractivo de los elementos faciales.
Grupo de 14 años.

Personaj.	Ojos	Mirada	Boca	Sonrisa	Pelo	Nariz
9	4.44	5.00	3.13	3.60	4.83	2.78
6	5.63	4.85	4.19	4.18	3.56	2.68
1	6.49	5.73	3.96	4.36	3.69	2.94
2	6.01	5.64	4.41	5.59	5.88	3.98
7	6.23	5.12	5.69	6.52	4.12	4.60
12	5.94	6.25	5.66	6.56	5.36	4.42
3	5.90	5.81	6.47	7.14	5.75	5.53
4	7.32	7.31	6.39	6.69	7.09	6.23
8	7.20	7.24	7.38	7.67	7.73	6.60
11	7.26	7.13	6.38	7.41	8.06	6.56
10	8.29	7.36	7.88	7.92	7.89	6.26
5	8.76	7.78	7.26	8.06	6.94	6.68

Tabla 11: Medias para el atractivo de los elementos faciales.
Grupo de 17 años.

Personaj.	Ojos	Mirada	Boca	Sonrisa	Pelo	Nariz
9	5.48	4.66	2.90	3.82	4.17	2.49
6	6.28	5.24	4.17	4.20	2.57	2.84
1	6.43	5.34	3.15	3.83	4.26	3.51
7	5.24	5.90	5.52	6.50	3.71	5.12
12	5.41	6.39	5.24	6.03	5.52	4.20
2	6.18	5.04	5.29	6.95	4.33	4.92
3	6.50	6.57	6.53	7.84	5.60	6.11
8	6.10	7.66	6.52	6.37	6.88	6.51
4	7.37	7.15	7.10	7.09	6.16	6.78
5	7.84	8.44	6.54	7.54	5.49	6.31
11	7.06	7.41	6.74	7.15	7.21	6.77
10	7.73	7.98	7.88	7.75	8.50	6.39

A nivel descriptivo, en los tres grupos de edad, la tendencia general es que los modelos evaluados globalmente como menos atractivos reciben puntuaciones inferiores en la evaluación de las características faciales por separado y los evaluados globalmente como más atractivos reciben puntuaciones superiores en dichos elementos faciales. En la tabla 12 se recogen las correlaciones realizadas con las medias: en todos los casos son positivas y significativas.

Tabla 12: Correlaciones del atractivo de los elementos faciales con el atractivo global

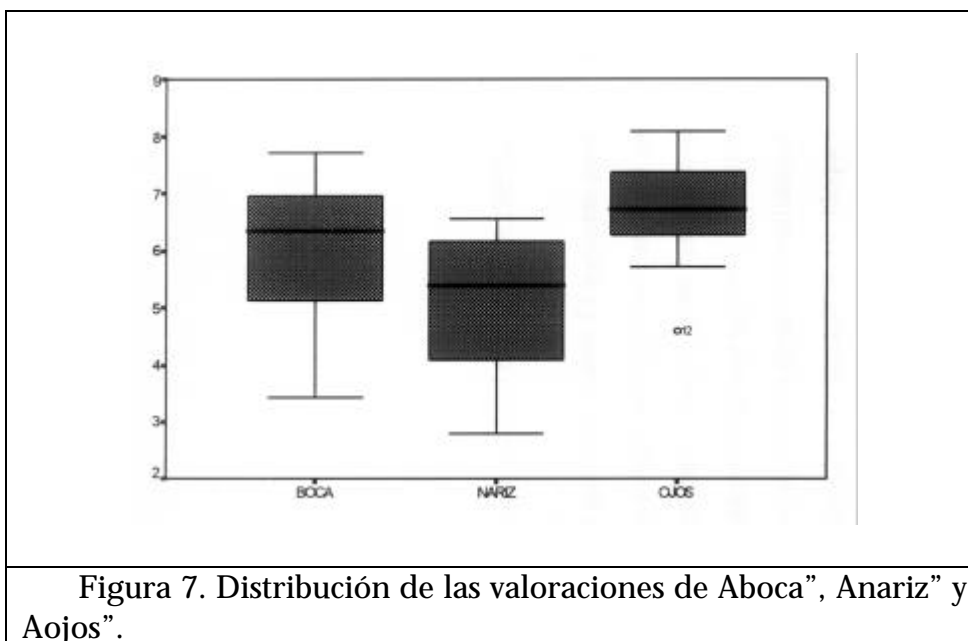
Grupo	Ojos	Mirada	Boca	Sonrisa	Nariz	Pelo
8 años	.94 (.000)	.92 (.000)	.95 (.000)	.94 (.000)	.90 (.000)	.91 (.000)
14 años	.87 (.000)	.87 (.000)	.96 (.000)	.96 (.000)	.96 (.000)	.87 (.000)
17 años	.66 (.017)	.89 (.000)	.96 (.000)	.91 (.000)	.96 (.000)	.87 (.000)

Atendiendo a estas correlaciones vemos como para el caso de los niños de 8 años son superiores a .90 en todos los casos, no siendo así en los grupos de 14 años y 17 años, donde, por ejemplo los ojos, tienen con el atractivo facial una correlación de .66. Esto significa que los ojos pueden ser evaluados positivamente aunque la valoración global del personaje no sea alta. Los preadolescentes y adolescentes son capaces de realizar un análisis más detallado de los rostros y evaluar el atractivo de un elemento facial olvidando el resto. En los niños esto resulta más complejo; las puntuaciones altas en el atractivo global implican puntuaciones altas en los elementos parciales, dándose un Afecto halo”. Podría hablarse en este caso de una evolución de la globalización a la discriminación perceptiva en el análisis de los rostros y la evaluación de su atractivo.

Teniendo en cuenta las descripciones objetivas de cada modelo vistas en el cuadro 2 y las medias obtenidas en cada elemento facial, observamos que, como decíamos, para los niños de 8 años lo que importa es el atractivo global, más que cómo es

cada elemento en sí, mientras que para los grupos de 14 años y 17 años parece haber una valoración superior de los ojos de color claro, las narices pequeñas o medias, las bocas no muy grandes, con labios más bien gruesos y el pelo rubio y largo para los modelos femeninos. Los personajes que reúnen todas estas características son los mejor evaluados, pero la posesión de una de ellas no implica atractivo global.

Por último, nos parecía interesante comentar a nivel general, sin establecer diferencias entre los grupos de edad, las distribuciones que siguen las valoraciones de la nariz, la boca y los ojos. A través de los diagramas de cajas que se presentan en la figura 7 se observa cómo los ojos no obtienen medias bajas, esto es, que unos ojos no son evaluados nunca como Amuy feos”, mientras que la boca se valora entre los dos extremos (Amuy fea-muy bonita”) y la nariz no es evaluada nunca como Amuy bonita”.



Haciendo regresiones del atractivo facial a partir de los elementos físicos, se comprobó que para los personajes mejor evaluados no hay ninguna característica especial que se repita a lo largo de los personajes como mejor predictora del atractivo facial, pero que comparando los personajes peor evaluados, la boca o la sonrisa aparecía como una de las variables predictoras en todos ellos (ver apéndice). Esto significa que en la evaluación de un rostro, los ojos pueden ser valorados casi siempre como normales o bonitos, pero eso no cambia la evaluación final, mientras que una boca poco atractiva "estropea" el resto, la correlación es más consistente. Esto puede significar que los ojos y la nariz de un rostro atractivo no tienen porque ser muy llamativos, siempre que no sean Afeos", mientras que sí es importante que la boca sea de alto atractivo. Estas intuiciones fueron puestas a prueba en el segundo estudio a través de la manipulación de esos dos elementos. Los resultados se comentarán más en el apartado de resultados del estudio 2.

d) Agrupación de los modelos según el atractivo físico: El siguiente paso en el análisis de resultados fue comprobar cómo se agrupan estos doce modelos en función de la edad de los niños y adolescentes, para a partir de ahí trabajar con grupos de distinto nivel de atractivo y no con cada personaje por separado. Para ello se utilizó el análisis de clusters, donde se tienen en cuenta las distancias euclidianas entre las variables. De esta forma los personajes se agruparon en bloques determinados a partir de una matriz de distancias entre los mismos. En las figuras 8, 9, 10 y 11 pueden verse los grupos de personajes obtenidos en cada nivel de edad.

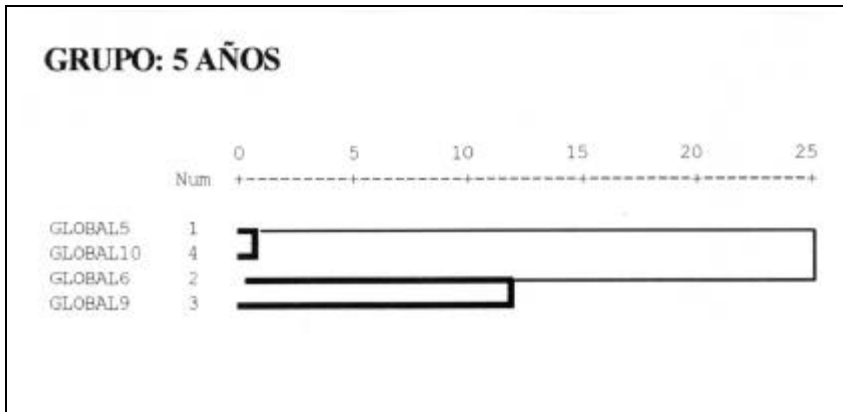


Figura 8. Agrupación de los modelos.

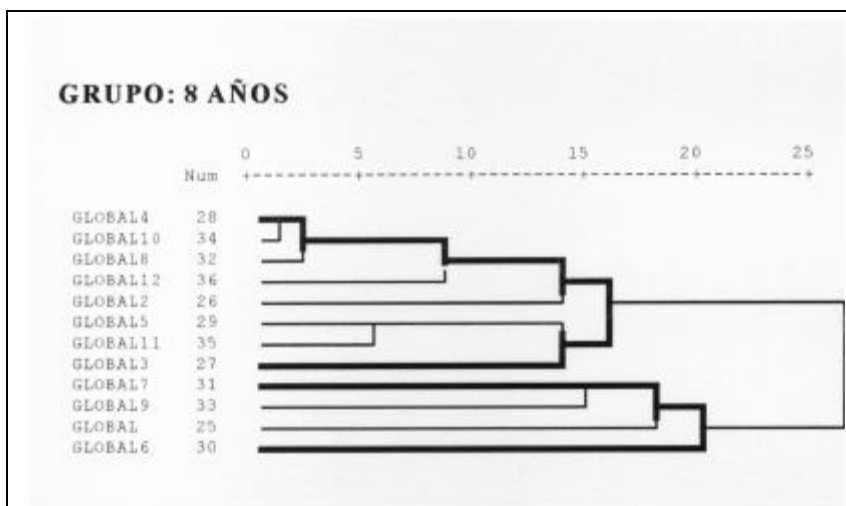


Figura 9. Agrupación de los modelos.

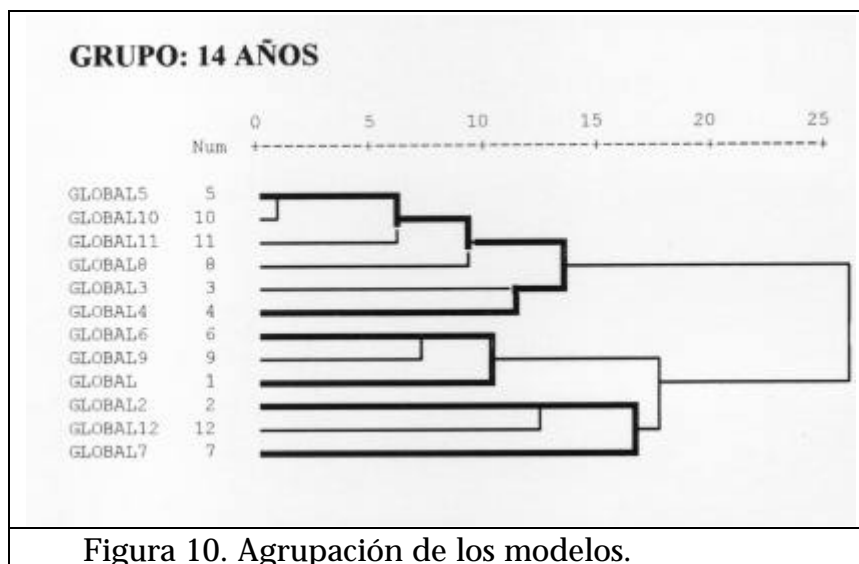


Figura 10. Agrupación de los modelos.

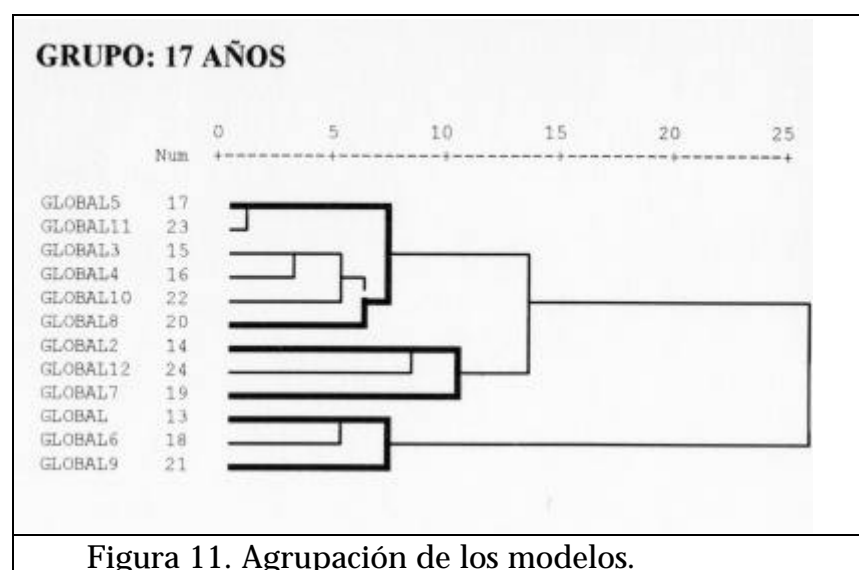


Figura 11. Agrupación de los modelos.

Tal y como observamos en las figuras anteriores, en los grupos de niños más pequeños se encuentran dos grupos diferenciados:

uno corresponde a los personajes con puntuaciones altas en atractivo global y otro a los personajes con puntuaciones bajas. En los grupos de preadolescentes y adolescentes se distinguen tres grupos: uno corresponde a los personajes con puntuaciones bajas en atractivo global, otro a los personajes con puntuaciones medias y otro a los personajes con puntuaciones altas. Esto confirma lo que veíamos anteriormente a través de las medias: las respuestas de los niños con edad inferior a los 9 años son más dicotómicas, estableciendo una diferencia marcada entre "guapos" y "feos", mientras que los mayores son capaces de establecer mayor número de matices y distinciones y establecen grupos intermedios. Esto también concuerda con los resultados encontrados en tareas físicas, lo que podría indicar que el nivel de desarrollo cognitivo influye también en las categorizaciones sociales que se establecen. Tal y como veíamos en el marco teórico, la flexibilidad cognitiva que se va adquiriendo con la edad, permite descentrarse de las evaluaciones globales y hacer evaluaciones parciales que resultan en categorizaciones menos estereotipadas.

Atendiendo a estos dos grupos de atractivo de los personajes (alto y bajo) se realizaron pruebas de contrastes ortogonales de las medias utilizando el Análisis multivariado de la varianza con un diseño mixto, que permite la protección contra el error tipo I. La variable intragrupo es el nivel de atractivo de los personajes (alto o bajo) y la variable intergrupo es el grupo de edad (8, 14 y 17 años). La variable dependiente es el atractivo físico de cada elemento facial evaluado. Como puede verse en las tablas 13, 14 y 15 se obtuvieron diferencias significativas en todas las características físicas evaluadas entre los dos niveles de atractivo de los personajes, dentro de cada uno de los grupos de edad.

Tabla 13: Medias para las variables físicas. Grupo de 8 años

Variable	Medias (b / a)*	F	Significación

Variable	Medias (b / a)*	F	Significación
Ojos	5.63 / 7.70	47.59	.000
Mirada	4.92 / 7.17	42.52	.000
Boca	4.94 / 7.15	49.54	.000
Sonrisa	5.98 / 7.70	36.57	.000
Pelo	5.84 / 7.77	41.42	.000
Nariz	3.82 / 5.82	40.63	.000

*: b: atractivo bajo; a: atractivo alto.

Tabla 14: Medias para las variables físicas. Grupo de 14 años

Variable	Medias(b/m/a)*	F(b-a)	Sig.	F(b-m)	Sig.	F(m-a)	Sig.
Ojos	5.52/ 6.06/ 7.46	27.87	.000			31.18	.000
Mirada	5.08/ 5.78/ 7.74	33.89	.000			37.65	.000
Boca	3.76/ 5.25/ 6.96	69.49	.000	20.31	.000	36.53	.000
Sonrisa	4.05/ 6.23/ 7.48	97.17	.000	40.55	.000	16.13	.000
Pelo	4.03/ 5.12/ 7.24	76.65	.000	11.61	.001	43.01	.000
Nariz	2.80/ 4.34/ 6.31	83.55	.000	20.02	.000	63.38	.000

*: b: atractivo bajo; m: atractivo medio; a: atractivo alto.

Tabla 15: Medias para las variables físicas. Grupo de 17 años

Variable	Medias(b/m/a)*	F (b-a)	Sig.	F(b-m)	Sig.	F(m-a)	Sig.
Ojos	6.06/5.61/7.10	7.98	.000			35.50	.000
Mirada	5.20/5.67/6.94	17.03	.000			19.65	.000
Boca	3.41/5.35/6.89	82.00	.000	34.41	.000	29.43	.000
Sonrisa	3.95/6.49/7.29	91.83	.000	55.07	.000	6.54	.013
Pelo	3.67/4.52/6.64	65.57	.000	7.00	.011	43.15	.000
Nariz	2.95/4.75/6.48	84.40	.000	27.45	.000	48.62	.000

*: b: atractivo bajo; m: atractivo medio; a: atractivo alto.

En las tablas 14 y 15 también se recogen además las medias y contrastes para el nivel medio de atractivo que aparece en los grupos de 14 y 17 años. La evaluación de los elementos físicos confirman la aparición de este tercer grupo. Los modelos evaluados con un atractivo medio por los adolescentes de 14 y 17 años reciben también puntuaciones intermedias en las evaluaciones parciales, significativamente superiores a las de los modelos de bajo atractivo e inferiores a las de los modelos de alto atractivo. Obsérvese que no aparecen diferencias entre los personajes de bajo atractivo y los de atractivo medio en los ojos y en la mirada; estos elementos faciales demuestran ser, nuevamente, difíciles de evaluar de forma negativa, a pesar de que el rostro global resulta poco atractivo.

Aparecieron también algunas diferencias intergrupo (entre los tres grupos de edad) en las evaluaciones de estos dos niveles de atractivo de los personajes. Como puede verse en la tabla 16, a través de los contrastes ortogonales se observan medias superiores en el grupo de 8 años para el grupo de personajes de bajo atractivo, en la sonrisa, la boca, la nariz y el pelo, mientras que para el grupo de personajes de alto atractivo, las medias son iguales en los tres grupos de edad. Esto implica que los niños son más positivos en las evaluaciones físicas de los personajes de atractivo más bajo. Entendemos que esto se debe a su categorización de los personajes en sólo dos niveles de atractivo, mientras que en los preadolescentes y adolescentes, la aparición de un grupo intermedio de contraste hace disminuir las evaluaciones de los menos atractivos. Por tanto, los personajes de alto atractivo poseen elementos faciales evaluados también como de alto atractivo en todos los grupos de edad. La diferencia entre los grupos de edad está en la aparición de un grupo intermedio entre bajo atractivo y alto atractivo en los preadolescentes y adolescentes.

Tabla 16: Medias y contrastes intergrupo.

Variable	8 años	14 años	17 años	8-14	8-17
Sonrisa	5.98	4.05	3.95	F= 20.5, p .000	F= 22.6, p .000
Boca	4.94	3.76	3.41	F= 7.63, p .007	F= 11.9, p .000
Nariz	3.82	2.80	2.95	F= 5.87, p .017	F= 4.53, p .036
Pelo	5.84	4.03	3.67	F= 15.2, p .000	F= 21.3, p .000

e) Resumen de resultados: Los resultados obtenidos en la evaluación del atractivo facial global y parcial de los modelos propuestos indican que existe una evolución desde los 5 años hasta la adolescencia, en el sentido de que los niños tienen criterios dicotómicos de lo que es o no atractivo, estableciendo dos grupos diferenciados, mientras que a partir de los 14 años son capaces de realizar evaluaciones más matizadas, resultando en un tercer grupo de atractivo intermedio, tal y como ocurre con los adultos. Podemos entender, entonces, que el concepto de atractivo cambia a medida que los niños crecen, pasando de ser una categoría dicotómica a convertirse en una categoría más flexible y con mayor número de divisiones. Además, las evaluaciones son en principio globales, importando más la impresión global que cada uno de los elementos parciales del rostro. A partir de los 14 años, una mayor discriminación perceptiva hace que esas evaluaciones dependan, en mayor medida, de los elementos parciales, dentro de los cuales la boca parece tener más peso en el escaso atractivo de los modelos. Aún así, en todas las edades analizadas los modelos mejor evaluados son aquellos cuyas características faciales son también de alto atractivo.

4.- Atribución de características psicológicas a los modelos: estereotipos mantenidos.

Se realizaron pruebas de contraste entre las medias de las variables de atribución. Por un lado se analizaron las diferencias entre los grupos de personajes (bajo atractivo, atractivo medio y alto atractivo) dentro de cada nivel de edad, con el fin de

establecer a qué nivel de atractivo corresponde las medias más altas en inteligencia, simpatía, generosidad, diversión y altruismo, según el curso y el sexo. Por otro lado, también se realizaron pruebas de contraste entre los grupos de edad y sexo, para cada nivel de atractivo, para comprobar si las valoraciones en las variables anteriormente mencionadas son más elevadas en unos grupos que en otros. En todos los casos se utilizaron nuevamente Análisis multivariados de la varianza para medidas repetidas con pruebas de contraste ortogonales a posteriori.

a) Diferencias dentro de cada grupo de edad: Tal y como puede verse en las tablas 17 y 18, el primer resultado de interés de este apartado es que en los dos grupos de niños (5 y 8 años) las medias obtenidas para el grupo de personajes de alto atractivo son significativamente superiores que las del grupo de bajo atractivo, en las cinco variables psicológicas evaluadas. Esto indica una evaluación de atribución más positiva de los "guapos" frente a los "feos" y, por tanto, la existencia de un estereotipo que va en la línea de los resultados encontrados en la bibliografía: "lo bello es bueno" (Adams y Huston, 1975; Berscheid y Walster, 1974; Cunningham, 1986; Dion, Berscheid y Walster, 1972; Johnson y Pittenger, 1984 y Omote, 1991), donde, como ya se discutió en el marco teórico, no puede obviarse la influencia de la cultura y de la sociedad, reflejadas de forma importante a través de los medios audiovisuales. Sin embargo, como se aprecia en las tablas 19 y 20, en los grupos de preadolescentes y adolescentes estos resultados no se confirman. En estos grupos de edad, sólo la diversión se asocia a lo atractivo, siendo la media para el grupo de alto atractivo superior a la del grupo de bajo atractivo. Además, en el caso de las variables de altruismo, generosidad y simpatía, es el grupo de bajo atractivo el que recibe medias significativamente superiores al de alto atractivo, en los dos grupos de edad. Por lo tanto, el estereotipo mantenido en los preadolescentes y adolescentes de esta muestra es que "lo bello es divertido, pero

poco preocupado por los demás" (la vanidad es una característica asociada al atractivo encontrada en otros estudios con adultos, Cash y Duncan; 1984, Zebrowitz, 1998), que a pesar de ser menos rígido y denotar mayor elaboración, no deja de ser una simplificación de la realidad.

Tabla 17: Grupo de 5 años.

Variable	Medias(b/a)	F	Significación
Diversión	5.36/7.80	43.41	.000
Generosidad	6.30/8.34	29.56	.000
Inteligencia	5.03/7.75	44.04	.000
Altruismo	6.92/8.94	22.72	.000
Simpatía	6.75/7.78	5.93	.016

Tabla 18: Grupo de 8 años

Variable	Medias(b/a)	F	Significación
Diversión	6.37/7.66	15.82	.000
Generosidad	6.81/7.77	29.56	.000
Inteligencia	6.28/7.80	18.09	.000
Altruismo	6.72/7.67	18.89	.011
Simpatía	6.59/8.03	15.16	.000

Tabla 19: Grupo de 14 años

Variable	Medias(b/a)	F	Significación
Diversión	5.25/6.71	13.73	.000
Generosidad	6.29/4.88	12.29	.001
Inteligencia	6.22/5.78	1.01	.316
Altruismo	5.72/4.41	8.43	.004
Simpatía	6.37/5.65	2.56	.112

Tabla 20: Grupo de 17 años

Variable	Medias(b/a)	F	Significación
Diversión	5.35/6.16	4.24	.042
Generosidad	6.42/4.85	15.09	.000
Inteligencia	5.91/5.36	1.58	.211
Altruismo	6.01/4.47	11.60	.001
Simpatía	6.36/5.45	4.04	.047

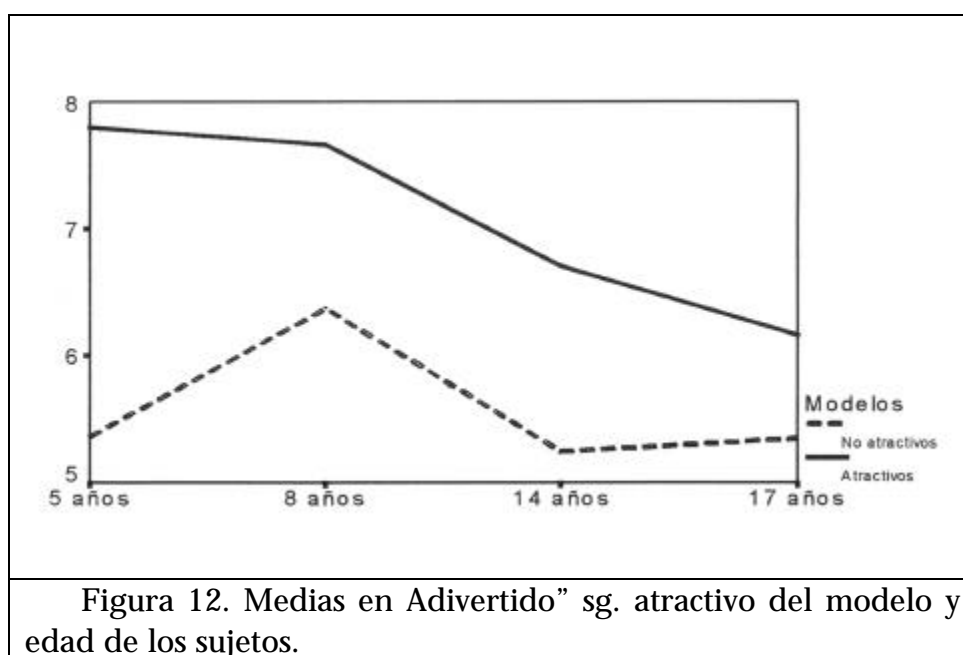
El grupo de atractivo medio, que sólo aparece en los dos grupos superiores, queda significativamente mejor valorado que los de alto atractivo y bajo atractivo en algunas variables y en otras no, dando muestras una vez más de las matizaciones y la flexibilidad de las creencias. Por ejemplo, los personajes de atractivo medio se evalúan más divertidos que los de bajo atractivo, pero menos preocupados que éstos. Al mismo tiempo, los de 14 años los ven como más generosos que los de alto atractivo y los de 17 años como más simpáticos que estos. Estos resultados obtenidos irían en la línea de lo revisado en el marco teórico: los estereotipos son más rígidos en la infancia, por tener menores recursos cognitivos y por utilizar estrategias de categorización más globales, van evolucionando y cambiando con los años, haciéndose más flexibles, menos consistentes y más elaborados (Alfieri, Ruble y Higgins, 1996; Bigler, 1995).

b) Diferencias entre los grupos de edad: En general, como se aprecia en la figuras 12, 13, 14, 15 y 16, no aparece ninguna diferencia significativa entre los cuatro grupos de edad en las puntuaciones dadas al grupo de personajes de bajo atractivo; de las cinco variables psicológicas evaluadas, sólo la media de la variable "Adivertido" es superior para los niños de 5 y 8 años, comparado con los de 14 y 17 años; sin embargo, sí aparecen diferencias significativas en las evaluaciones psicológicas hechas a los personajes de alto atractivo en las cinco variables. Esto significa

que se da una interacción entre los dos niveles de la variable intra y los cuatro niveles de la variable edad, tal y como lo demuestran los estadísticos que se recogen en la tabla 21.

Tabla 21: F y prob. asociada en las interacciones de las variables intra*edad

Variable	F	Prob.
Divertido	3.29	.023
Generoso	21.52	.000
Inteligente	14.34	.000
Altruista	16.18	.000
Simpático	8.21	.000



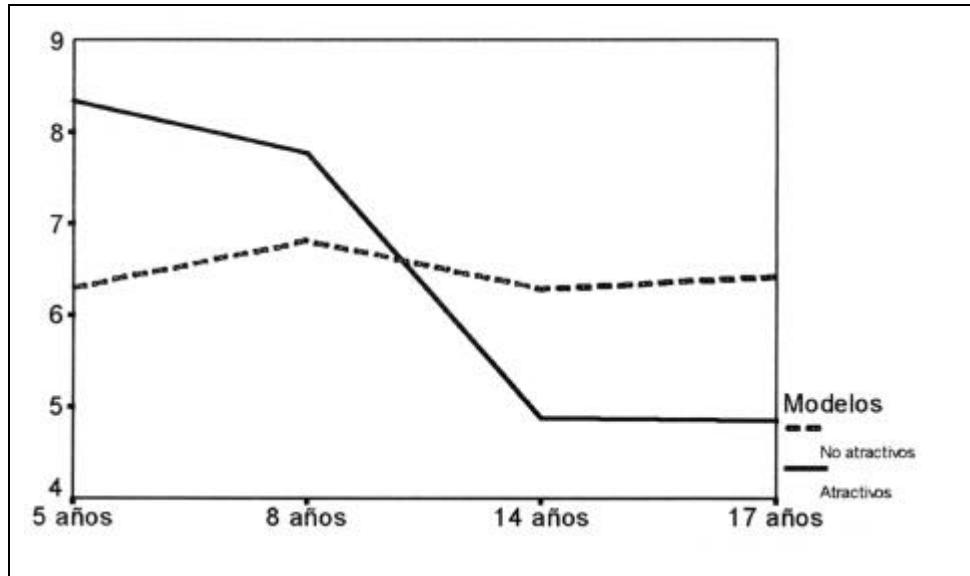


Figura 13. Medias en Ageneroso” sg. atractivo del modelo y edad de los sujetos.

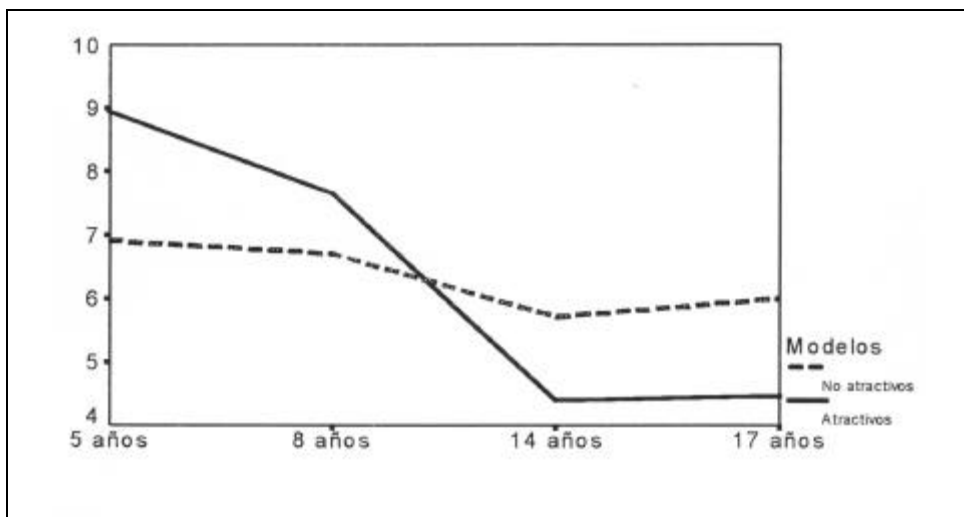


Figura 14. Medias en Aaltruista” sg. atractivo del modelo y edad de los sujetos.

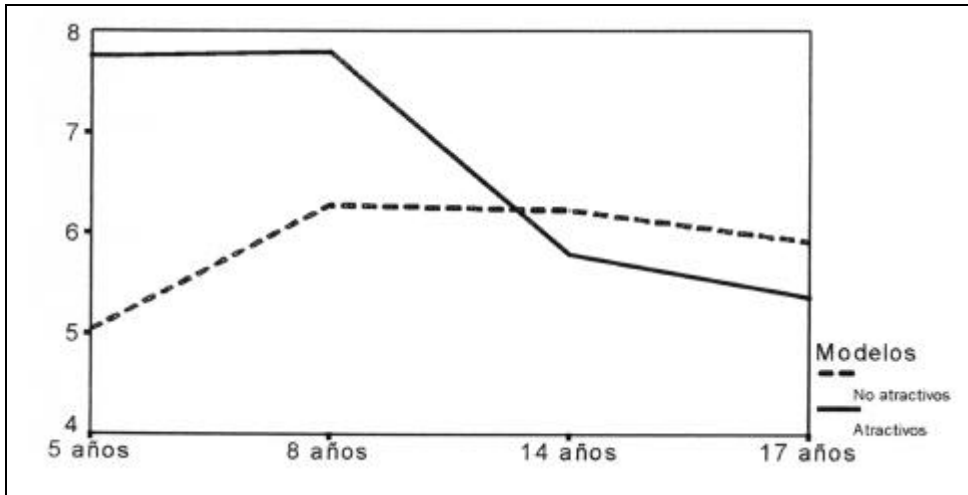


Figura 15. Medias en "A Inteligente" sg. atractivo del modelo y edad de los sujetos.

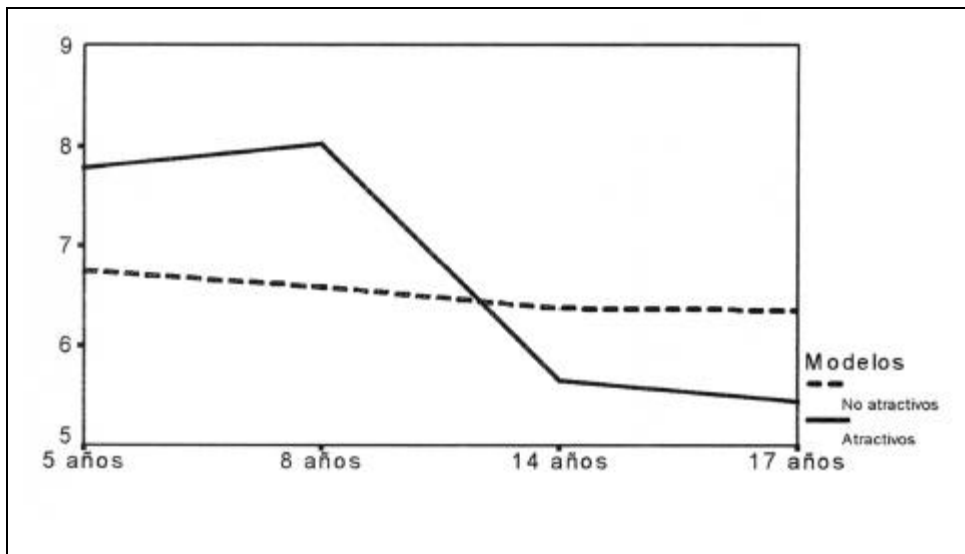


Figura 16. Medias en "Asimpático" sg. atractivo del modelo y edad de los sujetos.

Las pruebas de contrastes estadísticos realizadas, recogidas en la tabla 22, demuestran que las diferencias que se aprecian en estas figuras en los modelos de alto atractivo son entre los grupos de niños (5 y 8 años) frente a los grupos superiores (14 y 17 años). Tal y como se observa en las gráficas, las puntuaciones que dan los niños son significativamente superiores a las dadas por los mayores.

Tabla 22. Contrastes entre 14 y 17 años frente a 5 y 8 años en las variables de atribución a los modelos de alto atractivo.

Variables	Valor de t	Significación
Divertido	-3.84	.000
Generoso	-9.79	.000
Inteligente	-6.06	.000
Altruista	-12.22	.000
Simpático	-7.21	.000

Por tanto, las diferencias entre los grupos de edad no se deben a que las atribuciones que los grupos de niños de 5 y 8 años hacen de los personajes de bajo atractivo son más negativas que las que hacen los adolescentes, sino a que los niños hacen valoraciones más positivas de los personajes de alto atractivo.

c) Diferencias entre sexos. Los análisis de diferencias de medias entre los dos sexos indican que las valoraciones hechas en las cinco variables son iguales para ambos sexos. Los resultados en cada grupo de edad son, tanto para varones como para mujeres, los comentados anteriormente en el análisis de las diferencias entre grupos.

d) Resumen de resultados. En este apartado hemos visto como los niños atribuyen medias significativamente superiores a los personajes atractivos en las variables de inteligencia, diversión, generosidad, simpatía y altruismo, a las atribuidas a los personajes

de bajo atractivo. Esto estaría indicándonos que para los niños de 5 y 8 años el atractivo físico implica la posesión de características personales también positivas, demostrando una creencia estereotipada basada en la apariencia de modelos audiovisuales. Los adolescentes de 14 y 17 años, sin embargo atribuyen medias superiores a los modelos atractivos sólo en la variable diversión y creen que los modelos no atractivos son más generosos y altruistas que los atractivos. En este caso, también aparecen estereotipos asociados a la belleza física, pero más elaborados que los de los niños, muestra de una experiencia cultural y cognitiva. En cuanto a las diferencias entre los grupos de edad, son las medias asignadas a los personajes de alto atractivo las que son superiores en los grupos de 5 y 8 años al compararlos con los dos grupos mayores. Esto implica una sobrevaloración de los niños de las características asociadas al atractivo físico. Por último, no aparecieron diferencias en las valoraciones entre los sexos en ninguno de los grupos de edad, manteniéndose el mismo estereotipo señalado en cada caso, tanto por los varones como por las mujeres.

5.- Diferencias en la identificación: preferencia por lo atractivo.

En este apartado se analizaron las medias de las variables de identificación, (deseo de parecerse, deseo de amistad y parecido real) según el nivel de atractivo de los personajes y el grupo de edad y sexo de los sujetos, utilizando nuevamente Análisis multivariados de la varianza para medidas de diseño mixto, con contrastes ortogonales a posteriori.

a) Diferencias dentro de cada grupo de edad. En los cuatro grupos evaluados se encontraron diferencias en el grado de deseo de parecerse a los personajes entre los dos niveles de atractivo de éstos: alto y bajo (ver tablas 23, 24, 25 y 26). Esto es, los niños y adolescentes desean parecerse más a los personajes atractivos que

a los no atractivos. Podría pensarse que es normal que la palabra "Aparecido" (que es la que aparecía en la pregunta de la escala) se asocie a lo físico y en la actualidad, es evidente que el atractivo es un valor deseable, pero esta preferencia también se encuentra en el deseo de amistad; el único grupo que no presenta diferencias entre los dos niveles de atractivo de los personajes en la variable de amistad, es el de 17 años. Los otros tres grupos de edad prefieren ser amigos de los personajes de alto atractivo. Por último, la media de la variable de parecido real es igual para los dos niveles de atractivo de los personajes en los tres grupos superiores; sin embargo los niños de 5 años evalúan un mayor parecido con los personajes atractivos que con los no atractivos.

Tabla 23: Medias para las variables de identificación. Grupo de 5 años

Variable	Medias(b/a)	F	Significación
Parecerse	1.92/4.16	24.08	.000
Amistad	3.84/6.30	27.76	.000
Parecido real	1.20/2.00	5.02	.027

Tabla 24: Medias para las variables de identificación. Grupo de 8 años

Variable	Medias(b/a)	F	Significación
Parecerse	2.29/7.80	190.38	.000
Amistad	5.77/7.72	23.05	.000
Parecido real	1..4/2.00	3.34	.070

Tabla 25: Medias para las variables de identificación. Grupo de 14 años

Variable	Medias(b/a)	F	Significación
Parecerse	1.96/3.37	8.28	.005
Amistad	4.22/6.08	13.97	.000
Parecido real	1.40/1.88	1.58	.210

Tabla 26: Medias para las variables de identificación. Grupo de 17 años

Variable	Medias(b/a)	F	Significación
Parecerse	2.60/3.60	4.20	.043
Amistad	4.94/4.96	.00	.959
Parecido real	2.23/2.39	.19	.668

Por lo tanto, podemos decir que desde los 5 hasta los 17 años, el atractivo físico es algo deseable, por encima de las características de personalidad que se atribuyen. Como se comentó anteriormente, los personajes de bajo atractivo fueron mejor evaluados en algunas características por los adolescentes, sin embargo, como los niños más pequeños, a la hora de desear parecerse a alguien, prefieren que sea atractivo. Además, también prefieren, hasta los 14 años, a los personajes atractivos como posibles amigos. Esto no significa que rechacen la amistad de los poco atractivos, pero sí que la apariencia física puede influir en las relaciones sociales que se establecen en niños y adolescentes, actuando como filtro en las primeras aproximaciones. A los 17 años pueden ser más cuidadosos a la hora de elegir compañeros sólo por su atractivo; el mayor conocimiento social unido a la flexibilidad y variaciones en el estereotipo pueden estar en la base de este cambio. Estos resultados nos indican que quizá no sea la atribución la que influya en la identificación, sino que ésta pesa sobre la atribución. Por último, los niños de 5 años son los únicos en encontrarse más parecido real con los personajes atractivos que con los no atractivos. Recordemos que en el marco teórico revisamos cómo los niños de estas edades no son críticos consigo mismos y que la introducción del atractivo físico en sus propias descripciones es siempre en sentido positivo (Damon y Hart, 1988). Este dato encontrado puede ser una muestra de esta tendencia.

b) Diferencias entre los grupos de edad. En la tabla 27 podemos ver las diferencias significativas entre los cuatro grupos de edad. Aparecen diferencias en las variables de deseo de parecerse y deseo de amistad sólo en el caso de los personajes de alto atractivo. Las puntuaciones que dan los niños de 5 y 8 años son superiores que las dadas por los adolescentes de 14 y 17 años. Para ver las medias, consultar las tablas 23, 24, 25 y 26.

Tabla 27: Contrastes realizados entre los grupos de 14 y 17 años frente a los de 5 y 8 años.

Variables	Valores de t	Significación
Deseo parecerse- alto atractivo	-5.85	.000
Deseo de amistad- alto atractivo	-3.43	.013

c) Diferencias entre sexos. Para analizar las diferencias entre sexos en las variables del factor de identificación, se tuvo en cuenta no sólo el nivel de atractivo de los personajes, sino también el sexo de los mismos. Esto se hizo así porque, al realizar las primeras aproximaciones con todos los personajes, se comprobó que las diferencias que aparecían se debían a una mayor identificación de los varones, si el personaje era masculino, y de las mujeres, si el personaje era femenino. Las diferencias intra e intersexo fueron analizadas a través de Análisis multivariados de la varianza para medidas repetidas con contrastes ortogonales a posteriori. En las siguientes tablas y gráficas se recogen las diferencias y pueden verse las medias en cada caso.

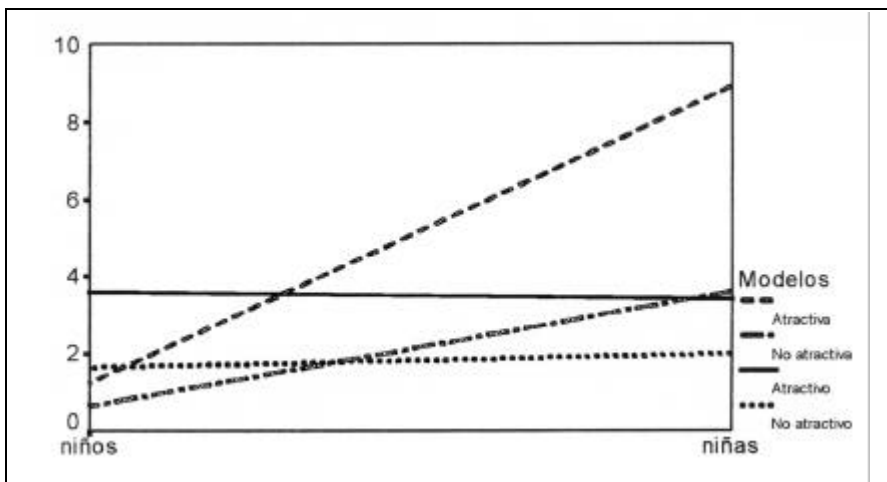


Figura 17. Medias en identificación con c/ tipo de modelo sg. sexo (5 años).

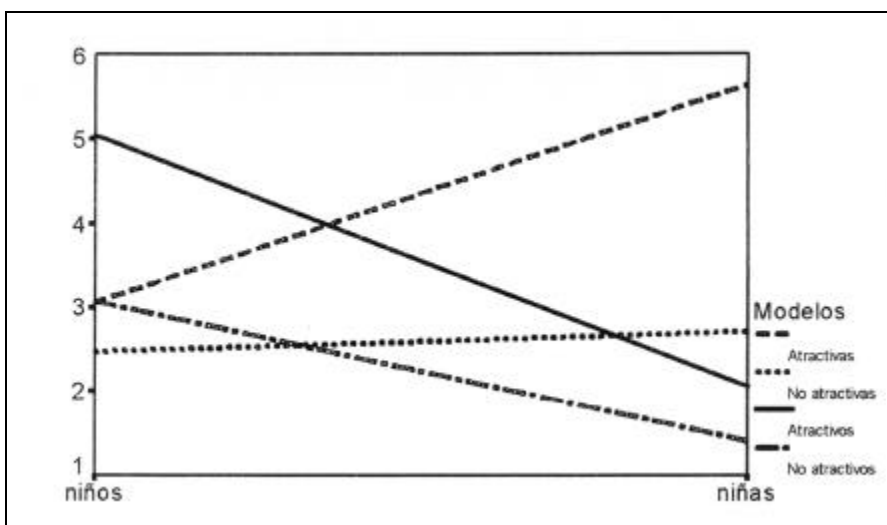


Figura 18. Medias en identificación con c/ tipo de modelo sg. sexo (8 años).

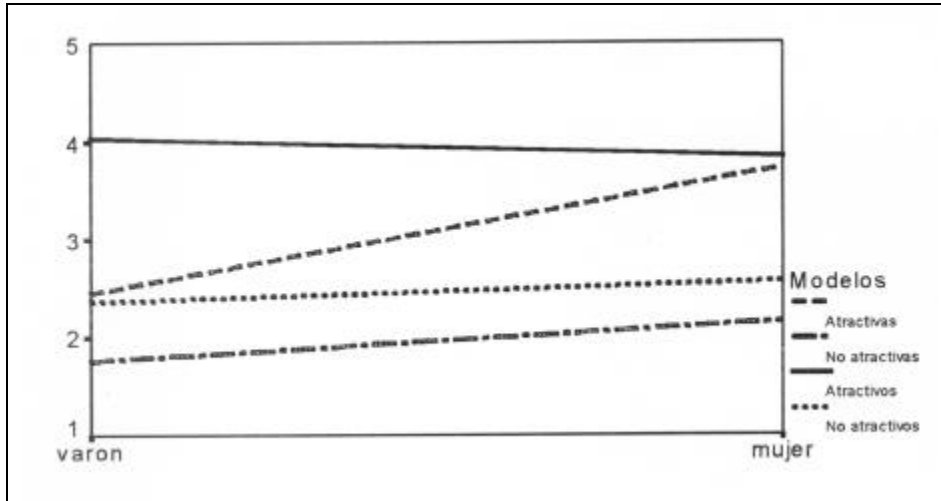


Figura 19. Medias en identificación con c/ tipo de modelo sg. sexo (14-17 añ.).

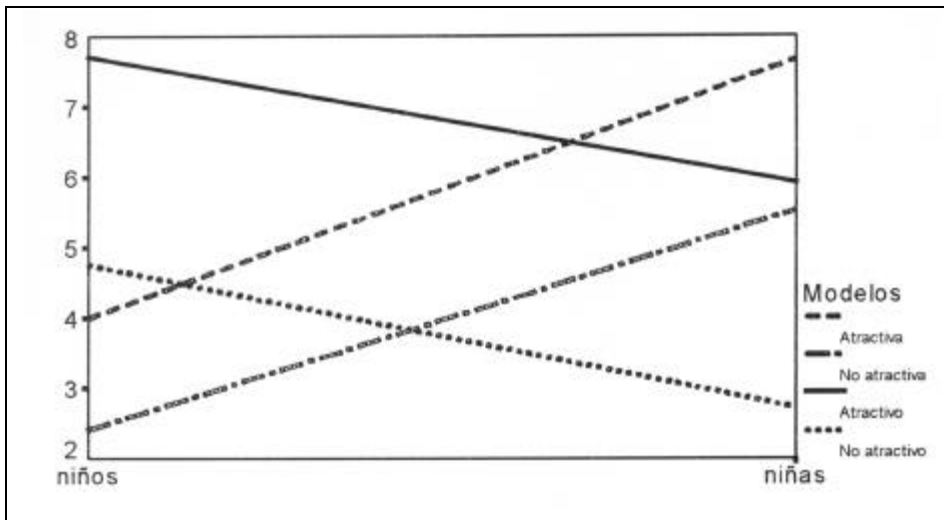


Figura 20. Medias en amistad con c/ tipo de modelo sg. sexo (5 años).

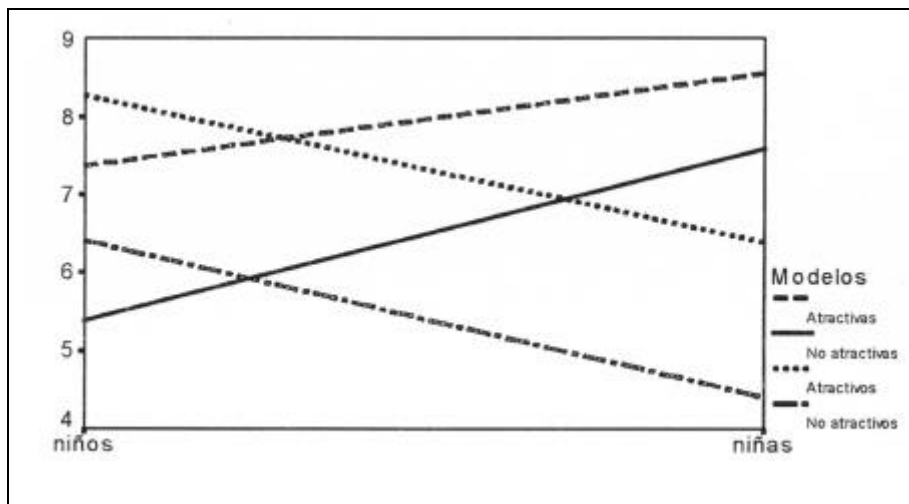


Figura 21. Medias en amistad con c/ tipo de modelo sg. sexo (8 años).

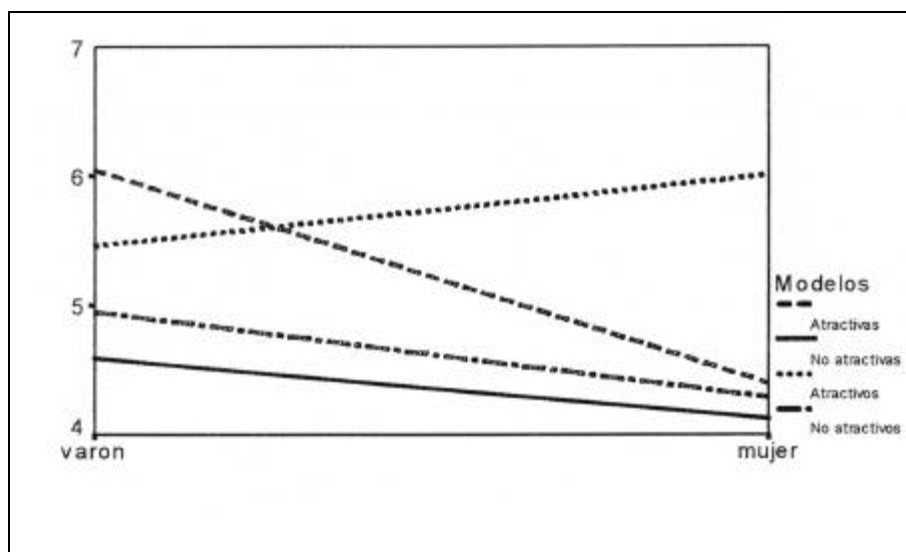


Figura 22. Medias en amistad con c/ tipo de modelo sg. sexo (14-17 años).

Tabla 28: Deseo de amistad. Grupo: 5 años.

Modelos	Niños(*)	Niñas(*)	F	Prob.
V. atractivos (1)	7.71	5.93	1.26	.270
M. atractivas (2)	4.00	7.67	5.17	.030
V. no atractivos (3)	4.76	2.73	1.40	.246
M. no atractivas (4)	2.41	5.53	4.00	.05

(*): Diferencias intrasexo: Niños:1-2, 1-3, 1-4, 3-4. Niñas: 1-3, 2-3, 3-4.

Tabla 29: Deseo de parecerse. Grupo: 5 años.

Modelos	Niños(*)	Niñas(*)	F	Prob.
V. atractivos (1)	3.59	3.40	.01	.913
M. atractivas (2)	1.24	8.90	50.9	.000
V. no atractivos (3)	1.65	2.00	.07	.793
M. no atractivas (4)	.65	3.60	5.9	.031

(*): Diferencias intrasexo: Niños:1-2, 1-4. Niñas: 1-2, 2-3, 2-4.

Tabla 30: Deseo de amistad. Grupo: 8 años.

Modelos	Niños(*)	Niñas(*)	F	Prob.
V. atractivos (1)	8.27	6.38	6.98	.010
M. atractivas (2)	7.37	8.56	.50	.480
V. no atractivos (3)	6.41	4.41	7.94	.006
M. no atractivas (4)	5.38	7.58	3.11	.081

(*): Diferencias intrasexo: Niños:1-3, 1-4, 2-4, 3-4. Niñas: 1-2, 1-3, 2-3, 3-4.

Tabla 31: Deseo de parecerse. Grupo: 8 años.

Modelos	Niños(*)	Niñas(*)	F	Prob.
V. atractivos (1)	5.04	2.06	14.28	.000
M. atractivas (2)	3.06	5.63	9.47	.003
V. no atractivos (3)	3.07	1.41	5.63	.020
M. no atractivas (4)	2.48	2.71	.01	.906

(*): Diferencias intrasexo: Niños:1-2, 1-3, 1-4. Niñas: 1-2, 2-3, 2-4, 3-4.

Tabla 32: Deseo de amistad. Grupo: adolescentes.

Modelos	Varones(*)	Mujeres(*)	F	Prob.
V. atractivos (1)	5.5	5.94	.70	.406
M. atractivas (2)	6.09	4.36	7.55	.008
V. no atractivos (3)	4.9	4.28	1.35	.251
M. no atractivas (4)	4.55	4.11	.53	.471

(*): Diferencias intrasexo: Varones: 2-3, 2-4. Mujeres: 1-2, 1-3, 1-4.

Tabla 33: Deseo de parecerse. Grupo: adolescentes.

Modelos	Varones(*)	Mujeres(*)	F	Prob.
V. atractivos (1)	4.05	3.84	.11	.740
M. atractivas (2)	2.41	3.74	5.03	.029
V. no atractivos (3)	2.33	2.59	.17	.678
M. no atractivas (4)	1.72	2.14	.78	.382

(*): Diferencias intrasexo: Varones: 1-2, 1-3, 1-4. Mujeres: 1-3, 1-4, 2-3, 2-4.

Como puede apreciarse, en los cursos inferiores hay un peso importante del sexo del modelo, además de su atractivo. Así, tanto los niños de 5 años como los de 8 años prefieren parecerse y ser amigos de los personajes atractivos de su mismo sexo, rechazando en mayor medida a los personajes no atractivos del sexo contrario. Sin embargo, en la adolescencia aparecen diferencias en este patrón. Por una parte, la amistad empieza a estar orientada hacia el sexo contrario con alto atractivo: tanto varones como mujeres dan las puntuaciones más elevadas a esta categoría. Lo curioso es que, mientras los varones puntúan también alto en la amistad con modelos atractivos masculinos, las mujeres no desean la amistad con modelos atractivas. La rivalidad femenina y el peligro de comparación en un valor altamente deseado por las mujeres en nuestra cultura, como es el atractivo físico, podrían explicar este rechazo. Por otra parte, esa importancia de lo atractivo para la mujer queda demostrada en sus respuestas al deseo de parecerse a los modelos: no hay diferencias en sus respuestas a modelos

femeninos o masculinos, siempre que sean atractivos. Los varones, sin embargo, muestran nuevamente una mayor rigidez en el rol y sólo se identifican con modelos masculinos, también atractivos.

d) Diferencias según la tendencia a la identificación. Otra variable que se tuvo en cuenta para analizar las diferencias en la identificación con modelos atractivos y no atractivos, fue la tendencia a la identificación (con qué frecuencia suelen identificarse con modelos audiovisuales). Recordemos que en esta variable tiene cuatro posibles valores, desde nunca a siempre. Comparando los cuatro grupos a través de Análisis multivariado de la varianza con contrastes, se comprobó que aparecen diferencias en la identificación con los modelos de bajo atractivo ($F=4.62$, $p<.034$). En la tabla 34 pueden verse las medias y estadísticos del contraste, que determinaron que las diferencias están entre los grupos de baja identificación frente a los grupos que se identifican con alta frecuencia. Esto supone aportar consistencia y fiabilidad a la respuesta de identificación con los modelos propuestos. Ciertamente, aquellos niños y adolescentes que dicen tener tendencia a identificarse con frecuencia con personajes televisivos, se identifican más en la situación propuesta, incluso con los personajes de bajo atractivo. Con los personajes de alto atractivo las diferencias son menos marcadas y, por tanto, no significativas. Esto va en la línea del título de este epígrafe: lo atractivo es deseable, de tal forma que, aunque no suelen identificarse con personajes televisivos, cuando se les pone una situación concreta, prefieren a los más atractivos.

Tabla 34: Medias y contraste entre baja y alta tendencia a la identificación con personajes tv.

Variable	Baja tendencia	Alta tendencia	Valor de t	Signif.
Identif.feos	2.12	3.8	-2.14	.03

e) Atribución según el grado de identificación. Como se comentó anteriormente, puede ocurrir que la atribución hecha a los personajes dependa de la identificación que se establezca con él. Esto es, si un niño al ver a un modelo audiovisual desea parecerse a él (posiblemente porque lo considera atractivo), las características que le asocie serán más positivas. Para comprobar este planteamiento dividimos a las muestras de niños (5 y 8 años) y adolescentes (14 y 17 años), por separado, en tres niveles de percentil, según el grado de identificación con los personajes atractivos por un lado, y en tres niveles según la identificación con los modelos poco atractivos, por otro. Los niveles de baja identificación y alta identificación se compararon en cada uno de los cuatro casos creados: niños o adolescentes, identificación con modelos atractivos o identificación con modelos no atractivos. Los contrastes se realizaron a través de Análisis de la varianza de una vía. En las siguientes tablas 35 y 36 pueden verse los resultados obtenidos.

Tabla 35: Contrastes baja- alta identificación con modelos no atractivos (5 y 8 años).

Variables	Baja identif.	Alta identif.	T	Prob.
Divertidos	5.03	7.34	-3.048	.003
Generosos	5.58	8.04	-3.684	.000
Inteligente	4.38	7.79	-4.192	.000
Altruistas	6.57	8.15	-2.149	.035
Atractivos	3.44	7.44	-5.316	.000

Tabla 36: Contrastes baja- alta identificación con modelos atractivos (14 y 17 años).

VARIABLES	Baja identif.	Alta identif.	T	Prob.
Divertidos	6.08	6.92	-2.187	.033
Altruistas	4.10	4.88	-2.411	.019
Atractivos	6.39	8.03	-3.635	.001

Lo que estos datos nos indican es que los niños de 5 y 8 años que más se identifican, sobre todo con los modelos poco atractivos, hacen valoraciones más positivas de esos personajes en cuatro de las cinco variables propuestas, pero que además, han valorado a esos personajes como más atractivos que los niños cuyo nivel de identificación es menor. Esto implica, que tal y como hemos mantenido, cuanto más atractivo se ve a un modelo, más deseo se tiene de parecerse a él y que, al mismo tiempo, se le están atribuyendo características más positivas. El atractivo físico es un valor deseado, por lo que los niños atribuyen a las personas que lo poseen, rasgos positivos, porque de otro modo no sería consistente desear ser como ellas. En los adolescentes, aunque en menor medida, también aparecen diferencias en la evaluación del atractivo entre los que tienen un alto grado de identificación y los que se han identificado muy poco, en el mismo sentido: aquellos con mayor grado de identificación son los que mejor han valorado físicamente a los modelos, aunque en este caso sobre todo para los modelos atractivos. Además, una variable de atribución, que los adolescentes puntuaban por debajo en los personajes atractivos, el altruismo, es significativamente superior en los que se han identificado en mayor medida, aparte de la diversión. Por lo tanto, los adolescentes que mayor identificación demuestran, que son justo aquellos que mejor valoran físicamente a los modelos, hacen también una atribución más positiva de los modelos en diversión y altruismo, dos características valoradas entre los adolescentes actuales.

f) Resumen de resultados. La identificación con los modelos audiovisuales es superior para los modelos atractivos en los cuatro grupos de edad. Esto implica que el atractivo físico es una variable deseable para la propia identidad, a todas las edades. Además, hasta los 14 años el deseo de establecer relaciones con los modelos es también superior cuando se trata de modelos de alto atractivo, lo que podría implicar que el atractivo físico es una variable de peso en el inicio de relaciones interpersonales. Sin embargo, en este caso aparecen diferencias entre varones y mujeres. Los niños y niñas de 5 y 8 años demuestran preferencia por los modelos atractivos del mismo sexo, y, sobre todo las niñas, un rechazo del modelo no atractivo de sexo contrario. Sin embargo en los grupos superiores, las mujeres no distinguen entre modelos masculinos y femeninos en el deseo de parecerse, siempre que sean atractivos, mientras que los varones son más rígidos en su rol y se identifican con el modelo atractivo del mismo sexo. En cuanto al deseo de amistad, contrariamente a los niños de 5 y 8, aparece una preferencia por el modelo atractivo del sexo opuesto y en las mujeres, incluso, una media baja en el deseo de amistad con la modelo atractiva. Estos resultados pueden indicarnos la mayor importancia que le da la mujer adolescente al atractivo físico, que la lleva a desear parecerse a modelos masculinos o femeninos siempre que sean atractivos, pero rechazar aquellas mujeres atractivas como posibles amigas, posiblemente por los procesos de comparación social que pueden establecerse. Por otro lado, la tendencia habitual a identificarse con modelos audiovisuales hace que en una situación concreta, niños y adolescentes se identifiquen también más, con todo tipo de personajes. Esa mayor identificación, además, conlleva atribuciones más altas en las variables personales evaluadas y en el atractivo físico, patentes sobre todo en las medias asignadas a los modelos de menos atractivo.

6.- Influencia del consumo televisivo sobre las variables de estudio.

Cómo ya se comentó en el marco teórico, la cantidad de estereotipos que aparecen en la pequeña pantalla y la caracterización cerrada y repetitiva que se hace de los personajes, lleva a los niños que más horas pasan delante del televisor a tener ideas y creencias más estereotipadas en relación con el género y la etnia que aquellos niños que ven poca o ninguna televisión. Como sostienen Gerbner y cols. (1986) se "Acultiva" la imagen que aparece constantemente en televisión, llegándose a considerar que esa es la imagen real de la sociedad.

En el caso que nos ocupa, quisimos comprobar si existían diferencias en las características asociadas a los personajes y en la identificación, en función del número de horas diarias de televisión vistas por los niños. Sin embargo, como ya comentamos en el primer apartado, en la muestra estudiada hay pocas diferencias en el número de horas de televisión que se ven: en la mayoría de los casos, independientemente de la edad y el sexo, la media es de unas 2,5 horas diarias. La dificultad de buscar grupos de bajo y alto consumo ante estos datos, resulta evidente. Aún así, como también se comentó anteriormente, se dividió la muestra total en tres niveles y se tomaron los grupos de bajo y alto consumo televisivo.

Se utilizaron Análisis de varianza de una vía con contrastes a posteriori, para cada una de las variables de atribución e identificación, para comprobar la existencia de diferencias entre estos tres grupos de consumo televisivo, en las valoraciones hechas de los personajes, en sus dos niveles de atractivo, así como en las identificaciones con los mismos.

Como vemos en la tabla 37, los resultados indican que en los niños de 8 años, aquellos que más horas pasan delante del televisor muestran, en las atribuciones hechas, medias superiores a los niños que ven poca televisión,, sobre todo para los modelos de

bajo atractivo. Esto puede explicarse porque también el nivel de atractivo atribuido a estos personajes es superior, es decir, aquellos niños que pasan más tiempo delante de la pantalla, realizan evaluaciones más positivas del atractivo de los modelos propuestos, resultando, por consiguiente, en una atribución también más positiva. Si veíamos que en este grupo de edad, cuanto más atractivo era el personaje, mejor evaluado psicológicamente resultaba, es normal que si se le atribuye mayor atractivo físico a los personajes de bajo atractivo, mayor sea también la atribución realizada. Lo significativo, por tanto, es esa evaluación más positiva del atractivo. Parece indicar que el pasar más tiempo delante de la pantalla, donde la mayoría de los personajes son de alto atractivo, hace que los niños tengan tendencia a evaluar a todo personaje que salga en la televisión más atractivo de lo que otros niños lo puedan encontrar. También en este grupo de edad se observa en los niños de mayor consumo televisivo mayor identificación (desear parecerse y desear amistad) tanto con los modelos de alto atractivo como con los de bajo atractivo, es decir, que cuantas más horas invierten delante de la pantalla, mayor es la admiración por los personajes que luego ven a través de ella. Por tanto, para los niños de 8 años todas las variables tenidas en cuenta en este estudio parecen intensificarse en valor con las horas de exposición al medio televisivo.

Tabla 37: Contrastes bajo- alto nivel de exposición al medio televisivo (8 años).

A) Personajes atractivos.

Variables	Bajo nivel	Alto nivel	T	Prob.
Inteligentes	7.21	9.12	-3.975	.000
Identificación	7.21	9.12	-3.975	.000

B) Personajes no atractivos.

Variables	Bajo nivel	Alto nivel	T	Prob.
Inteligentes	4.57	8.01	-4.273	.000
Simpáticos	5.46	7.74	-3.527	.001
Altruistas	5.84	7.54	-2.412	.021
Generosos	5.64	8.32	-4.334	.000
Divertidos	5.40	7.14	-2.564	.015
Amigos	4.13	7.09	-2.770	.009
Identificación	1.30	3.17	-2.118	.048
Atractivos	3.60	6.28	-2.548	.015

Para los preadolescentes y adolescentes, como vemos en la tabla 38, aparecen diferencias en la evaluación del atractivo de los modelos y en la identificación con ellos, tanto de alto atractivo como de bajo atractivo, en el mismo sentido que lo comentado para el grupo de niños: a mayor consumo mejor evaluación y más identificación. De las variables de atribución, sólo el altruismo es evaluado como más alto en los personajes de alto atractivo por aquellos chicos que más televisión ven.

Tabla 38: Contrastes bajo- alto nivel de exposición al medio televisivo (14 y 17 años).

A) Personajes atractivos.

Variables	Bajo nivel	Alto nivel	T	Prob.
Altruistas	3.95	4.89	-2.832	.007
Identificación	1.88	4.90	-6.254	.000
Atractivos	6.73	7.72	-2.833	.007

B) Personajes no atractivos.

Variables	Bajo nivel	Alto nivel	T	Prob.
Identificación	1.58	3.04	-2.873	.006
Atractivos	2.82	3.81	-2.308	.025

Resumen de resultados. La influencia que la exposición al medio televisivo puede tener sobre las valoraciones que niños y adolescentes hacen sobre modelos audiovisuales, queda reflejada en la superioridad de las medias asignadas a los personajes, sobre todo a los de bajo atractivo, que presentan los sujetos que más televisión consumen. Este resultado podría verse, en cierto sentido, análogo a los datos aportados por Gerbner y cols. (1994) sobre la teoría del cultivo. Parece como si los niños y adolescentes que más horas pasan frente a la pantalla vean más atractivos a todos los modelos en general, como consecuencia de una sobreexposición a este tipo de modelos.

2.2.3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 1.

1.- Aunque el criterio sobre lo que es físicamente atractivo es bastante similar en niños y adolescentes, las valoraciones que hacen unos y otros difieren en la capacidad para discriminar los elementos parciales. Mientras los niños de 5 y 8 años realizan evaluaciones globales que les lleva a establecer valores dicotómicos

de atractivo-no atractivo, los adolescentes de 14 y 17 años atienden en mayor medida que los anteriores a los elementos parciales, lo que matiza las evaluaciones globales e introduce un “tercer término” en los niveles de atractivo: bajo, medio y alto.

2.-Atendiendo a las evaluaciones que los adolescentes hacen de las características faciales, se comprueba que la boca puede ser valorada dentro de todo el rango de posibilidades que va desde nada atractiva a muy atractiva, mientras que los ojos no llegan a ser evaluados nunca como nada atractivos y la nariz no se evalúa nunca como muy atractiva. Esto significa que el peso que estos elementos tienen en el atractivo global del rostro es diferente. Aunque la conjunción de características de alto atractivo es lo que hace a un rostro ser mejor evaluado, el bajo atractivo de una boca parece “estropear” más el conjunto que la valoración de los ojos o la nariz, que son elementos que discriminan menos entre los distintos niveles de atractivo de los modelos.

3.- Las atribuciones de personalidad que hacen los niños de 5 y 8 años a los modelos audiovisuales vistos en secuencias muy cortas responden al estereotipo sobre el atractivo físico encontrado en numerosos estudios: “lo bello es bueno”. Esto significa que los niños de estas edades creen que los modelos de alto atractivo son más inteligentes, divertidos, generosos, simpáticos y altruistas que los modelos de bajo atractivo. Los adolescentes de 14 y 17 años, sin embargo, mantienen un estereotipo más elaborado y menos rígido. En ambos grupos, los modelos atractivos reciben medias superiores en la variable “divertido” que los modelos no atractivos, pero estos son mejor valorados en generosidad y altruismo. Tal y como se ha encontrado con muestras adultas, el estereotipo basado en el atractivo físico va en la línea de considerar que las personas atractivas pueden tener más éxito en las relaciones sociales, son más divertidos que los no atractivos, pero por contra, son vanidosos y poco preocupados por los demás. Las medias en inteligencia son iguales en ambos niveles de atractivo.

4.- La tendencia a la identificación con personajes de ficción disminuye con la edad, pero no llega a desaparecer. Niños y adolescentes demuestran preferencias por distinto tipo de modelos audiovisuales, que difieren según el sexo de los sujetos, sobre todo a partir de los 8 años. Las preferencias siguen estando marcadas por valores tradicionales: las mujeres tienden a buscar el atractivo físico y los varones la fuerza física, aunque a los 17 años la inteligencia o la forma de ser de los personajes empieza a ser un valor en competencia con los otros dos. Además, las características que utilizan los niños de 5 y 8 años para explicar por qué se identifican con los personajes elegidos hacen mayor número de referencias a aspectos externos y conductuales del personaje (“porque es guapo”, “por su pelo”, “porque pelea”). Al llegar a la adolescencia, aunque no desaparecen las categorías anteriores, abundan más los adjetivos referentes a aspectos internos (“por su inteligencia”, “por su dinamismo”, “porque es diferente”).

5.- Las elecciones cruzadas, es decir, la elección por parte de un sujeto de un modelo del sexo contrario como fuente de identificación, apenas aparecen en los varones. Sólo un pequeño porcentaje de niños de 5 años eligen modelos femeninas. Sin embargo, en las mujeres es frecuente elegir modelos masculinos desde los 5 hasta los 17 años.

6.- Cuando se les somete a una tarea concreta de identificación con modelos audiovisuales, los niños y adolescentes que declaran mayor tendencia a identificarse con este tipo de modelos en su vida cotidiana, son los que, efectivamente, se identifican más con los modelos propuestos. Además, en todas las edades estudiadas, aquellos modelos valorados como más atractivos son los que despiertan mayor deseo de “parecerse”. Aparecen algunas diferencias entre sexos en esta variable: a los 5 y a los 8 años prefieren parecerse claramente al modelo atractivo del mismo sexo, pero en la adolescencia, aunque los varones siguen este mismo patrón de preferencia, las mujeres eligen por igual a los modelos masculinos y femeninos de alto atractivo.

7.- Los niños y adolescentes que demostraron mayor deseo de identificación con los modelos realizaron también valoraciones del atractivo y atribuciones más positivas de esos modelos. Las diferencias se notan sobre todo en los personajes de bajo atractivo, ya que estos obtienen, por lo general, puntuaciones más bajas. En este sentido, la identificación puede estar mediando entre el atractivo físico y la atribución.

8.- Los modelos audiovisuales de mayor atractivo obtuvieron medias superiores como amigos deseables que los modelos de bajo atractivo. La excepción la constituye el grupo de adolescentes mayores, que presenta medias iguales para los modelos de alto y bajo atractivo. Sin embargo, hay que tener en cuenta una diferencia entre los sexos; los niños de 5 y de 8 años desean en mayor medida la amistad del modelo de su propio sexo, mientras que a los 14 y 17 años la preferencia es por el modelo atractivo del sexo contrario. En estos grupos se da además otro efecto de género: las chicas no valoran positivamente a los modelos femeninos de alto atractivo como amigas deseables, cosa que sí hacen los varones con los modelos masculinos de alto atractivo.

9.- En cuanto al parecido real que encuentran niños y adolescentes con los modelos audiovisuales, sólo se encontraron diferencias significativas en los niños de 5 años, en el sentido de que se perciben más parecidos a los modelos atractivos que a los modelos no atractivos. Este dato concuerda con lo encontrado en el estudio sobre el autoconcepto, donde se recoge que a estas edades los niños introducen el atractivo físico en sus descripciones siempre de manera positiva, es decir, que se ven a sí mismos "guapos".

10.- La media diaria de exposición a la televisión está, en la muestra estudiada, alrededor de las 2-3 horas. Aunque no existen grandes diferencias entre los grupos de edad, los de 14 años son los que más tiempo invierten en esta actividad. Dentro de cada grupo de edad aparecen diferencias en las medias de las variables estudiadas (atractivo de los modelos, atribución e identificación)

según el número de horas diarias de exposición a la pantalla. Los niños de 8 años que consumen más televisión evalúan mejor a los personajes propuestos en casi todas las variables recogidas, notándose las diferencias con los niños que ven poca televisión, sobre todo en la evaluación de los personajes de bajo atractivo. El mayor número de horas frente a la pequeña pantalla conduce a una mejor evaluación de los personajes en la dimensión de atractivo físico, lo que a su vez hace que las atribuciones de personalidad sean más positivas y aumente la identificación. Lo mismo ocurre con los adolescentes, aunque en este caso las diferencias aparecen en el atractivo físico atribuido y en la identificación con los modelos, pero sólo en una de las variables de atribución: altruismo.

2.3. Estudio 2.

El segundo estudio tuvo como objetivo general observar los patrones de relación entre los procesos analizados en el estudio anterior (atractivo-atribución-identificación) para el caso concreto de la comunicación persuasiva; esto es, determinar el grado en que los modelos atractivos consiguen mayor intención de conducta en los niños y adolescentes y el papel que la atribución y la identificación tienen en ese proceso.

Al mismo tiempo se puso a prueba el efecto producido por la manipulación de dos parámetros físicos (color de los ojos y forma de la boca) que, como se comentó anteriormente, parecen tener distintas repercusiones sobre el atractivo facial.

De forma más concreta, los objetivos de este segundo estudio fueron:

1. Analizar el peso del color de los ojos y la forma de la boca en el atractivo facial a través de la manipulación de estos parámetros.
2. Comprobar el peso del atractivo del modelo en la intención de conducta de los sujetos, según la edad y el sexo.

3. Determinar el papel que juegan la atribución de características y la identificación con el modelo en la relación entre atractivo y persuasión.

4. Comparar las valoraciones y descripciones hechas de la conducta propuesta por el modelo y de la sinceridad de los mensajes, según la edad de los sujetos.

5. Comprobar la influencia del consumo televisivo en los procesos anteriormente citados.

Para cumplir con estos objetivos se midieron las siguientes variables:

1. Horas diarias de exposición al medio televisivo.
2. Valoraciones del grado de atractivo facial de los 4 modelos propuestos, así como del atractivo de sus ojos y bocas.
3. Atribuciones de personalidad hechas a los modelos.
4. Identificaciones con los modelos propuestos: deseo de parecerse, deseo de amistad y parecido real.
5. Deseo de realizar la actividad propuesta por el personaje.
6. Valoraciones sobre el grado de sinceridad del mensaje.
7. Descripciones cualitativas de las actividades propuestas por el modelo.

2.3.1. MÉTODO.

1.- Sujetos: La muestra estuvo formada por 168 niños y adolescentes, divididos en cuatro grupos de edad, distribuidos por sexos, tal y como se recoge en la tabla 39:

Tabla 39: Distribución de la muestra del estudio 2 según edad y sexo.

Grupo de edad	5 años	8 años	14 años	17 años
Mujeres	9	29	26	23
Varones	9	24	26	22

Los niños de 5 y 8 años pertenecen a un colegio de La Laguna y los adolescentes de 14 y 17 años pertenecen a un instituto de secundaria de Tacoronte.

2.- Instrumentos:

1.- Cuestionarios:

a) CUMA-2: cuestionario sobre el uso de los medios audiovisuales (ver apartado de instrumentos del estudio 1)

b) - Escala de medida de la persuasión, el atractivo físico, la atribución psicológica y la identificación con los modelos propuestos, con escalas abiertas. Las variables recogidas en cada apartado son:

1.- Persuasión: deseo de realizar la conducta propuesta por el modelo, sinceridad del mensaje y valoración y descripción de la conducta propuesta.

2.- Atractivo físico: valoraciones del atractivo de los ojos, la boca y el atractivo facial global.

3.- Atribuciones: valoraciones sobre el grado de inteligencia, simpatía, generosidad, diversión y altruismo que se le atribuye al modelo.

4.- Identificación: valoraciones sobre el deseo de parecerse al personaje, el deseo de ser su amigo y el parecido real encontrado con el modelo evaluado.

2.- Materiales:

a) Secuencias grabadas en VHS con los cuatro modelos seleccionados en las tres versiones de estudio: sin cambios, con cambios en los ojos, con cambios en la boca.

b) Televisor de 16".

c) Vídeo VHS.

d) Reproductor de cintas de audio.

e) Cintas de audio con el mensaje asociado a cada personaje.

3.- Procedimiento:

De los doce personajes del primer estudio se seleccionaron cuatro: dos de alto atractivo y dos de bajo atractivo, varón y mujer en ambos casos, que resultaran indicados para realizar las modificaciones en sus caras. Los elementos faciales seleccionados fueron el color de los ojos y el grosor de los labios. En el caso de los ojos se oscurecieron los claros y se aclararon los oscuros, de esta forma los dos modelos valorados como atractivos pasaron a tener los ojos oscuros y los dos modelos valorados como poco atractivos pasaron a tener los ojos claros; en el caso de la boca, para los dos modelos de alto atractivo se redujeron los labios, haciéndolos finos, mientras que en el caso de los no atractivos, a la modelo femenina se le hicieron los labios más gruesos y al masculino se le redujo un poco la boca (que en este caso era demasiado grande), pero dejando los labios gruesos. Todos estos cambios se realizaron a través de técnicas infográficas de digitalización y edición en línea de vídeo.

El segundo paso fue grabar los mensajes persuasivos que iban a asociarse a cada uno de los cuatro personajes seleccionados. Dos colaboradores, hombre y mujer, valoraron previamente la similitud de los mensajes y estuvieron de acuerdo en el paralelismo entre los cuatro mensajes confeccionados (pueden verse en el apéndice), es decir, que los cuatro mensajes dijeran lo mismo aún sin utilizar las mismas palabras y que todos resultaran igual de llamativos o lo contrario. A continuación, esos mismos colaboradores grabaron los mensajes en una cinta, con indicaciones de no poner énfasis ni emotividad. El varón grabó los dos correspondientes a los personajes masculinos y la mujer los dos correspondientes a los personajes femeninos. Con la repetición de la voz se buscaba evitar una variable que podía afectar a los resultados, como es el atractivo de la voz. Las actividades propuestas por los modelos fueron, en los grupos adolescentes, una fiesta y la lectura de un libro y en el los grupos pequeños, una fiesta y recibir clases de ese modelo. Se eligió una actividad que pudiera resultar agradable para niños y jóvenes y donde, en principio, el grado de implicación/decisión para aceptarla

no fuera muy elevado (no requiriera mucho esfuerzo) y otra actividad donde hubiera mayor implicación por parte de la persona y la decisión de hacerlo supusiera mayor dificultad o tiempo para ella, como la lectura de un libro o recibir clases. Además, se entendió que estas dos actividades reflejan las recogidas normalmente en los tests sociométricos (compañero de diversión, compañero de trabajo), que se sabe que conducen a elecciones diferentes por parte de los niños (Arruga i Valeri, 1987).

En este segundo estudio el procedimiento de recogida de datos fue similar al anterior estudio: los niños y adolescentes realizaron la tarea individualmente, atendidos por una experimentadora. Los sujetos se situaban en una mesa, delante del televisor y después de responder a una versión reducida del CUMA-2 y explicarles la tarea, veían los cuatro personajes seleccionados. En este primer visionado se les pedía que simplemente atendiesen y se fijasen en los personajes. Se pretendía así eliminar los posibles efectos de evaluar a un personaje sin ver a los demás. De esta forma podían tener un criterio previo de los cuatro modelos. A continuación veían a cada personaje y oían el mensaje asociado, respondiendo entonces a las escalas de persuasión. Terminada esta parte de la tarea, se les presentaban los cuatro modelos por última vez, al tiempo que respondían a las escalas de evaluación física, atribución e identificación, así como a dos preguntas de recuerdo sobre el mensaje escuchado.

2.3.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

1.- Eficacia de la manipulación de los parámetros ojos y boca.

Para este apartado del estudio 2 se recogieron datos de los grupos de 8, 14 y 17 años. No se incluyeron niños del grupo de 5 años porque, por una parte, el procedimiento con estos niños es mucho más lento e incluir tres condiciones de estudio ampliaba demasiado la muestra y, por consiguiente, el tiempo necesario y por otra parte, ya en el estudio 1 se comprobó que los niños de esta edad tenían dificultades para realizar evaluaciones parciales.

a) Diferencias según la versión de los modelos vista en cada grupo de edad: Los datos fueron analizados a través de Análisis de la varianza de una vía, con pruebas a posteriori (Tukey). Para cada grupo de edad se comprobó la existencia de diferencias significativas en el atractivo global y parcial (ojos y boca) según la condición vista (sin cambios, cambios en el color de los ojos y cambios en la boca). Los resultados obtenidos a través de estos análisis indican:

1. En los niños de 8 años no resultó efectivo ninguno de los cambios efectuados. Las medias de atractivo global y parcial de los cuatro modelos fueron iguales en las tres condiciones de estudio. Estos resultados confirman lo que ya apuntábamos en el primer estudio: los niños de esta edad evalúan los rostros de los modelos audiovisuales de manera global, sin reparar demasiado en los elementos faciales. De esta forma, si un personaje les resulta atractivo, evalúan de forma más favorable sus características parciales, mientras que si un modelo es valorado como poco atractivo, sus elementos faciales resultarán también poco valorados.

2. En los grupos superiores, el cambio en el grosor de los labios sólo resultó efectivo para el caso de la modelo atractiva: tal y como vamos en las tablas 40 y 41, la media en el atractivo global y en la evaluación parcial de la boca fue significativamente menor ($p < .05$) en la condición de modificación de este parámetro que en las otras dos condiciones, para los dos grupos de edad.

Tabla 40: Valoraciones del modelo femenino atractivo. Grupo: 14 años.

Condición de estudio	Atractivo global	Atractivo boca
Cambio ojos	8.50	7.80
Cambio boca	6.51	4.44
Sin cambios	8.76	8.55

Tabla 41: Valoraciones del modelo femenino atractivo. Grupo: 17 años.

Condición de estudio	Atractivo global	Atractivo boca
Cambio ojos	7.97	7.66
Cambio boca	6.32	5.35
Sin cambios	8.34	7.43

Estos resultados nos indican que unos labios muy finos pueden “estropear” un rostro femenino, haciendo que las valoraciones de su atractivo global disminuyan, aunque eso no significa que llegue a evaluarse como poco atractiva (las medias siguen estando por encima de 5). Vemos, sin embargo, que en el caso de un modelo masculino bien valorado, disminuir el grosor de los labios no resulta en valoraciones significativamente inferiores. Tal y como proponen algunos estudios (Cunningham; 1986) los elementos faciales que hacen bello el rostro femenino no son exactamente los mismos que hacen atractivo el rostro masculino. En este caso, los labios gruesos están más asociados culturalmente a la belleza femenina que a la masculina.

Por otra parte, las modificaciones realizadas a los modelos poco atractivos no resultaron eficaces, ni siquiera en la modelo femenina. Embellecer un rostro es más complicado que hacerlo poco atractivo. Aunque unos labios finos puedan hacer un rostro femenino menos atractivo, eso no significa que el resto de elementos no pesen en el atractivo global. Una modelo evaluada como poco atractiva no deja de serlo al engrosar un poco sus labios. Como comentábamos en el

estudio 1, aunque los preadolescentes y adolescentes sean capaces de fijarse en los elementos parciales, eso no significa que tener un elemento atractivo haga el rostro más atractivo. Precisamente, es la conjunción de determinados parámetros lo que determina la belleza y no uno sólo de ellos.

3. El cambio en el color de los ojos demostró ser efectivo en la evaluación parcial de los mismos, en los casos en que pasaron de oscuros a claros. Esto significa que los dos modelos evaluados como poco atractivos recibieron evaluaciones de sus ojos significativamente superiores ($p < .05$) en la condición de cambio de color de ojos, en los dos grupos de eda, como vemos en las tablas 42 y 43. Sin embargo, las medias en el atractivo global fueron iguales en las tres condiciones.

Tabla 42: Valoraciones de los ojos en los modelos 6 y 9 (no atractivos). Grupo: 14 años.

Condición de estudio	Modelo 6	Modelo 9
Cambio ojos	7.65	7.26
Sin cambios	3.94	3.51

Tabla 43: Valoraciones de los ojos en los modelos 6 y 9 (no atractivos). Grupo: 17 años.

Condición de estudio	Modelo 6	Modelo 9
Cambio ojos	9.04	8.27
Sin cambios	5.4	4.29

Oscurecer los ojos de los dos modelos bien valorados no produjo ningún cambio significativo en las evaluaciones parciales o globales, aunque las medias del atractivo de los ojos es inferior para los dos grupos de edad, en la condición de oscuros. Como se veía en el estudio 1, los ojos claros son vistos como más bonitos que los oscuros, pero nuevamente, resulta evidente que eso no cambia la evaluación global del rostro.

b) Resumen de resultados: Las evaluaciones del atractivo de un rostro que realizan niños y adolescentes difieren en la capacidad de atender y de distinguir entre los elementos parciales y de configurar el conjunto. Mientras que los primeros realizan evaluaciones globales y no son capaces de percibir pequeños cambios, los segundos se fijan en los matices y atienden, en mayor medida a las características faciales. Dentro de éstas, no todas parecen tener el mismo peso ni influir de igual manera en el atractivo femenino y masculino. El grosor de los labios resulta un elemento más propio de la belleza femenina. Por último, aunque determinados elementos afecten más que otros a la valoración global de un rostro, es la conjunción de determinados elementos lo que lo hace atractivo, por lo que la posesión de uno sólo de ellos no resulta efectiva.

2.- Influencia del atractivo físico en la intención de conducta: eficacia persuasiva.

Una forma de medir la capacidad persuasiva de un modelo es a través del deseo del receptor de realizar una conducta o actividad propuesta por dicho modelo. Como ya se comentó anteriormente, en este caso se eligieron dos tipos de actividades: una lúdica y otra intelectual. En el caso de los grupos de 5 y 8 años fueron asistir a una fiesta y recibir clases, mientras que a los grupos de 14 y 17 años se les proponía asistir a una fiesta y leer un libro. Se realizaron Análisis multivariados de la varianza para diseños mixtos, con contrastes intra e intergrupos, siendo la variables intra los distintos niveles de atractivo de los modelos y las variables inter el grupo de edad y el sexo de los sujetos. Los resultados se comentan a continuación.

a) Diferencias dentro de cada grupo de edad:

A.- Actividad propuesta: asistir a una fiesta. Como vemos a través de la figura 23 y de la tabla 44, las comparaciones entre los

modelos propuestos dentro de cada grupo de edad apuntan a una preferencia por los modelos atractivos en general frente a los no atractivos, en los grupos de 5, 8 y 14 años:

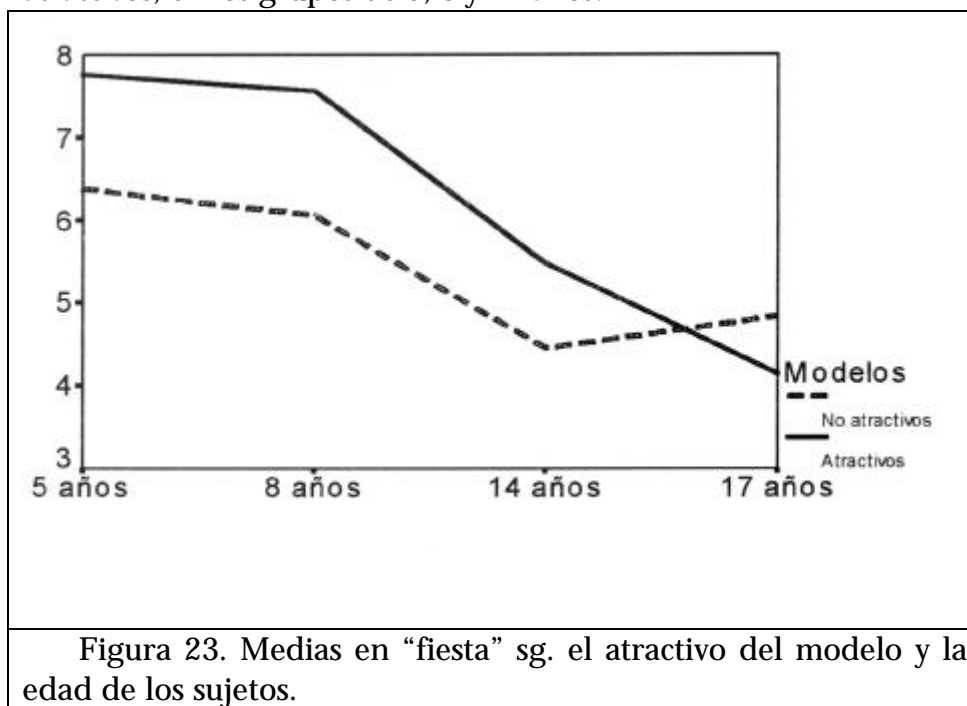


Tabla 44: Resultados del contraste atractivos-no atractivos en la variable fiesta.

Grupo	F	Prob.
5 años	4.27	.04
8 años	12.73	.001
14 años	7.13	.009
17 años	1.07	.303

Como puede observarse, los únicos que no muestran preferencia por los modelos atractivos son los del grupo de 17 años. En las edades anteriores, una actividad lúdica, como es acudir a una fiesta, parece ser más deseable cuando el "anfitrión" es atractivo.

Esto no significa, como veremos más adelante, que en el caso de 17 años el atractivo físico no tenga ningún peso sobre la persuasión, pero las medias para los dos niveles de atractivo en este grupo no son estadísticamente diferentes. Estos resultados indican que hasta los 14 años, una actividad lúdica propuesta por un modelo de alto atractivo es acogida con mayor entusiasmo que cuando el modelo es de bajo atractivo, con las repercusiones que eso puede tener en el campo de la persuasión. Pero por otra parte, no podemos olvidar que el comportamiento ante modelos audiovisuales no puede quedar lejos de lo que ocurre en las relaciones sociales reales, por lo tanto, este dato nos estaría indicando nuevamente la importancia del atractivo físico en las interacciones, al menos en los primeros contactos, y su influencia en las decisiones que niños y preadolescentes toman a la hora de realizar ciertas actividades sociales.

B.- Actividad propuesta: recibir clases o leer un libro. En este caso, las comparaciones realizadas dentro de cada grupo de edad, demuestran, como vemos en la tabla 45, que, en los grupos de 5 y 8 años, los modelos atractivos son más deseados como posibles profesores que los modelos no atractivos, mientras que en el grupo de 17 años, los modelos no atractivos resultan más persuasivos a la hora de recomendar un libro. En el grupo de 14 años no aparecen diferencias significativas para esta actividad.

Tabla 45: Resultados del contraste atractivos-no atractivos en la variable clases/libro.

Grupo	Atractivos	No atractivos	F	Prob.
5 años	5.27	3.89	4.97	.028
8 años	6.69	4.81	17.79	.000
14 años	4.99	4.64	.62	.431
17 años	3.82	4.88	4.79	.03

Vemos como para los grupos más pequeños (5 y 8 años) el atractivo físico sigue siendo influyente a la hora de decidir realizar una actividad, en este caso, académica. Sin embargo, en el grupo de

14 años el atractivo físico del modelo no parece influir en el deseo de leer el libro propuesto. Para los que sí demuestra tener importancia es para los de 17 años, pero en el sentido opuesto: los modelos poco atractivos consiguen medias superiores. Esto significa que en relación con una actividad más intelectual, como recomendar un libro, el atractivo físico del modelo puede ser un inconveniente para persuadir a chicos de 17 años. Sabemos por el estudio anterior, que aunque los modelos físicamente atractivos no se ven como menos inteligentes que los no atractivos, si obtienen evaluaciones inferiores en generosidad o altruismo en este grupo de edad. Esto significa que los ven como más superficiales y, por lo tanto, el libro que recomiendan es valorado por estos adolescentes como poco profundo o interesante (se verá más adelante). En este sentido, estas respuestas son un indicador de que entre el atractivo físico y la persuasión aparece una atribución, un estereotipo, que puede hacer que el atractivo físico se convierta en poco efectivo en determinadas condiciones y en grupos concretos y es sensible a la evolución del conocimiento social con la edad y la experiencia.

b) Diferencias entre los grupos de edad: La comparación entre los cuatro grupos de edad se realizó sólo para la actividad “fiesta”, ya que en el otro caso la conducta propuesta no era la misma. Las diferencias aparecen en tres de los cuatro modelos visionados: los dos modelos atractivos y el modelo femenino poco atractivo. En estos tres casos, como se aprecia en la tabla 46, las medias son superiores en los pequeños (5 y 8 años) comparados con los mayores (14 y 17 años). El modelo poco atractivo recibe medias iguales en los cuatro grupos.

Tabla 46: Medias y contrastes entre 5-8 años y 14-17 años

Modelo	5-8 años	14-17 años	F	Prob.
No atractiva	6.83	4.83	9.55	.003
Atractivo	7.26	5.18	11.64	.001
Atractiva	8.6	4.81	24.66	.000

En la figura 24 podemos ver qué es lo que ocurre con el modelo femenino no atractivo, comparándola con el modelo masculino no atractivo. Se ve claramente como los niños del grupo inferior (5 años) son los causantes más directos de esa diferencia: el modelo femenino poco atractivo consigue un grado de respuesta significativamente mayor que el modelo masculino poco atractivo. Como veremos en el apartado siguiente existen diferencias entre los niños y las niñas de este grupo de edad en sus respuestas a estos dos modelos.

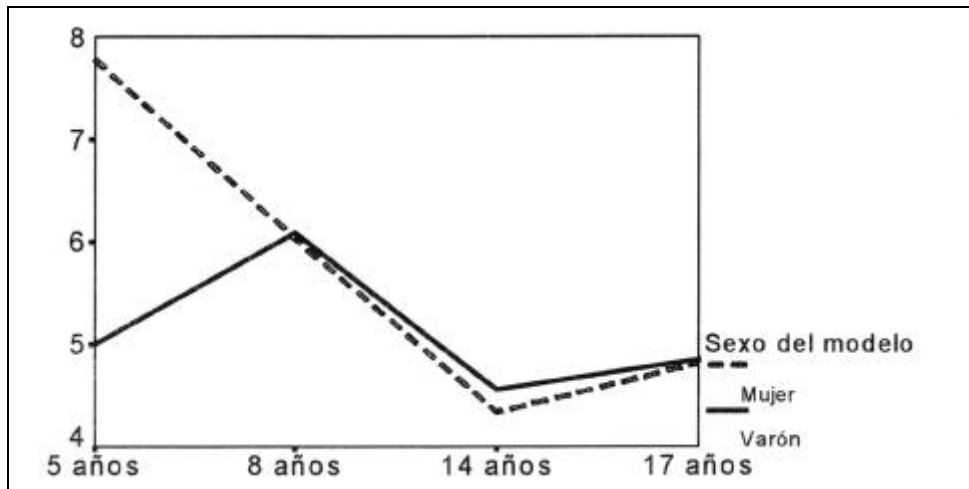


Figura 24. Medias en “fiesta” para modelos no atractivos sg. edad de los sujetos.

c) Diferencias entre sexos: la interacción sexo por curso por fiesta resultó significativa, ($F=7.84$, $p<.000$) , por lo que se realizaron los contrastes ortogonales pertinentes a través del Análisis

multivariado de la varianza para detectar en qué grupos aparecen las diferencias.

Sólo en dos de los modelos propuestos las diferencias son significativas entre varones y mujeres, con distinciones según el grupo de edad. Por una parte, el modelo femenino atractivo obtiene mayor aceptación al proponer la fiesta en los varones de los dos grupos mayores (14 y 17 años), mientras que no hay diferencias entre sexos en los grupos menores (5 y 8 años) en ese modelo. Por otra parte, aparecen diferencias entre niños y niñas en los dos grupos pequeños en el modelo masculino poco atractivo (respuestas más altas en los varones), mientras que en los grupos de 14 y 17 años las medias son iguales para este modelo en ambos sexos. Todo esto queda más claro en las figuras 25 y 26 y en las tablas 47 y 48.

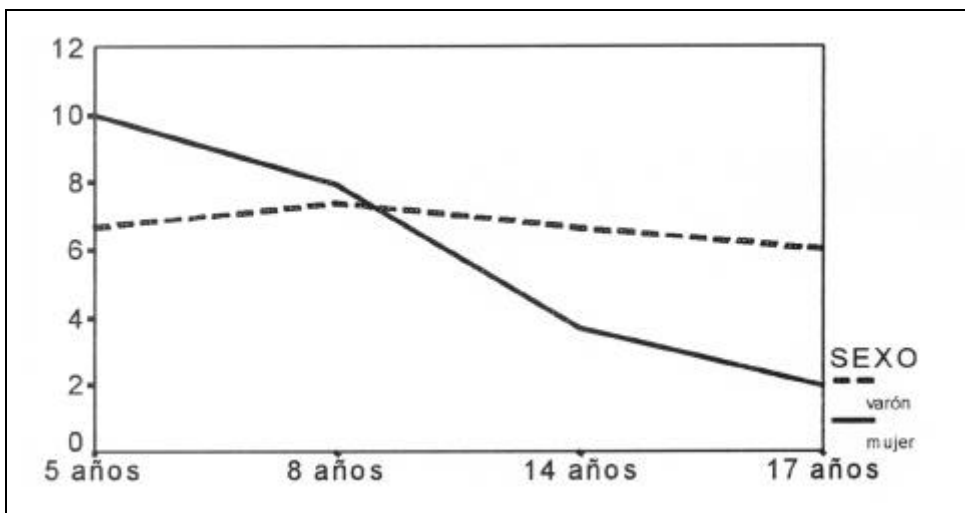


Figura 25. Medias en "fiesta" para mod. fem. atract. sg. edad y sexo de sujetos.

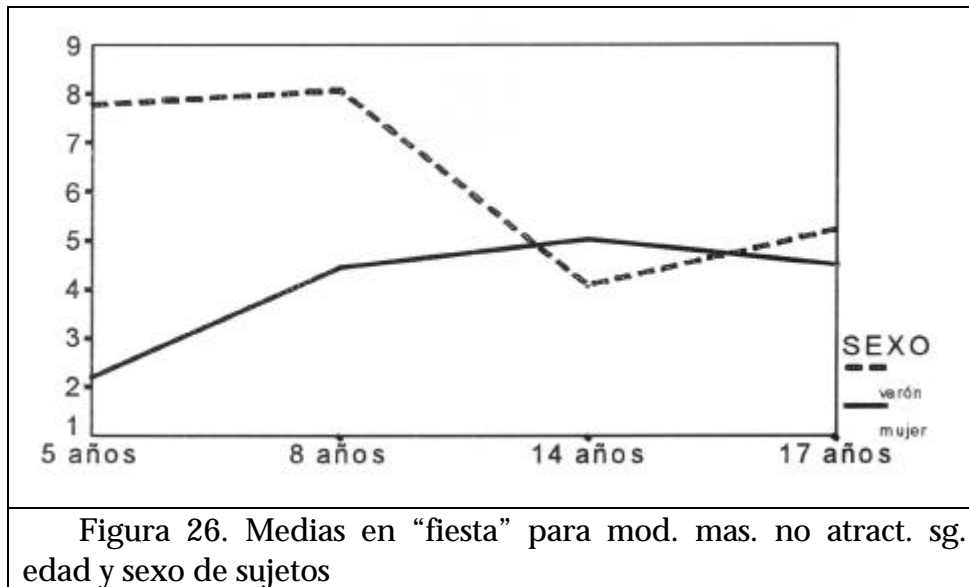


Figura 26. Medias en "fiesta" para mod. mas. no atract. sg. edad y sexo de sujetos

Tabla 47: Modelo fem.atractiva. Diferencias entre sexo en la variable "fiesta".

Grupo	Varones	Mujeres	F	Prob.
14 años	6.65	3.69	8.97	.003
17 años	6.03	1.99	15.10	.000

Tabla 48: Modelo mas. no atractivo. Diferencias entre sexo en la variable "fiesta".

Grupo	Varones	Mujeres	F	Prob.
5 años	7.78	2.50	13.06	.000
8 años	8.08	4.46	9.89	.002

Observamos, por tanto, tal y como veíamos en el estudio 1, cómo la preferencia por compañeros para realizar ciertas actividades o tener una amistad cambia de estar inclinada hacia el

mismo sexo, en los grupos de niños de 5 y 8 años, para inclinarse hacia el sexo contrario en los grupos de preadolescentes y adolescentes, aunque sin olvidar que, entre las posibilidades, todos eligen al más atractivo. Lo que es curioso es que, en los grupos menores, son las niñas las que rechazan con más fuerza al modelo no atractivo del sexo contrario, puesto que en la modelo no atractiva no hay menor media en los varones (recordemos que para esta modelo la respuesta era alta en general, en el grupo de 5 años). Sin embargo, en los grupos de adolescentes, lo que ocurre es que las mujeres tienen medias muy bajas en la respuesta a la modelo atractiva, pero no hay diferencias con los varones cuando se trata del modelo atractivo. Como se veía para el caso de la amistad, en las mujeres adolescentes funciona algún mecanismo que les lleva a rechazar realizar actividades con mujeres atractivas, aunque el atractivo sea para ellas mismas, un valor deseable.

En el caso de las otras actividades propuestas (recibir clases o leer el libro recomendado) sólo aparecen diferencias entre los sexos en el caso del modelo masculino no atractivo y sólo en los grupos pequeños. Como se observa en la tabla 49, tanto los niños de 5 años como los de 8, muestran medias superiores en el deseo recibir clases de este modelo que las niñas.

Tabla 49: Diferencias entre sexos en la variable “clases” para el modelo no atractivo.

Grupo	Niños	Niñas	F	Prob.
5 años	4.5	1.2	3.97	.04
8 años	6.8	3.5	7.49	.007

Nuevamente, es el mayor rechazo de las niñas al modelo masculino no atractivo lo que hace que aparezcan diferencias, no siendo paralelo a lo que ocurre en el caso del modelo femenino no atractivo.

d) Resumen de resultados: Una actividad lúdica, como es ir a una fiesta, es acogida con mayor deseo cuando los modelos que la proponen son atractivos que cuando no lo son hasta los 14 años. A los 17 años, las medias en respuesta a la invitación no difiere entre los dos niveles de atractivo de los modelos. Sin embargo, cuando la actividad es más cognitiva, recibir clases o leer un libro, los niños de 5 y 8 años siguen puntuando más alto cuando los modelos son atractivos, pero a los 14 años no aparecen diferencias entre las medias. A los 17 años aparecen medias superiores cuando los modelos no son atractivos. Estos resultados podrían ser una muestra del estereotipo que a cada edad se mantiene sobre los modelos atractivos y no atractivos. Por otra parte, aparecen diferencias entre los dos sexos: en los grupos de 5 y 8 años aparece un rechazo por parte de las niñas hacia el modelo masculino no atractivo, mientras que las diferencias entre sexos en la modelo no atractiva no son significativas. En los grupos de 14 y 17 años lo que aparece son medias inferiores en las mujeres en respuesta a la modelo femenina atractiva, que obtiene en este caso puntuaciones similares a los modelos no atractivos. Este resultado concuerda con lo encontrado en el estudio anterior sobre la amistad: las mujeres adolescentes muestran no sentirse demasiado cómodas relacionándose con mujeres atractivas.

3.- Valoraciones y descripciones de la actividad y del mensaje en función del atractivo del modelo.

a) Valoraciones y descripciones de la actividad: Una vez que los niños y adolescentes evaluaban el grado en que les gustaría asistir a la fiesta propuesta por los modelos, se les pedía que describiesen con pocas palabras como imaginaban dicha fiesta. Estas respuestas fueron evaluadas según dos dimensiones:

- 1.- Valor positivo, negativo o neutro de los adjetivos empleados.

2.- Aspecto al que se hace referencia: a) comida y bebida, b) actividades de juego, c) baile y música, d) cantidad de gente y e) adjetivos descriptivos.

1.- En el primer caso, se calculó para cada modelo el porcentaje de valoraciones positivas, negativas y neutras, y se realizaron pruebas de diferencias entre las proporciones de respuesta en esas dimensiones, entre los cuatro modelos. Los resultados indican que el modelo no atractivo es el que recibe mayor número de valoraciones negativas y menor número de valoraciones positivas, significativamente diferentes a la proporción de dichas respuestas que reciben los dos modelos atractivos ($p < .01$). La modelo no atractiva queda en una posición intermedia entre este modelo y los atractivos.

Aparte de esta descripción, los sujetos evaluaban el grado de diversión de la fiesta en una escala abierta. Se analizaron las diferencias en esta variable entre los modelos, en cada grupo de edad y se comprobó que, a excepción del grupo de 17 años, las fiestas propuestas por los modelos de alto atractivo son vistas como más divertidas que las de los no atractivos. En la tabla 50 pueden verse las medias, los estadísticos y las probabilidades para cada grupo de edad.

Tabla 50: Diferencias en la valoración del grado de diversión de la fiesta.

Grupo	Atractivos	No atractivos	F	Prob.
5 años	7.89	6.36	5.61	.019
8 años	7.8	6.19	18.71	.000
14 años	5.91	4.05	17.82	.000
17 años	4.02	4.13	.17	.683

En el caso del libro que se recomendaba, también se les pidió a los adolescentes que imaginasen cómo podía ser. En este caso el libro propuesto por el modelo no atractivo, precisamente, es el que recibe una proporción significativamente mayor de valoraciones positivas, frente a la recibida por cada uno de los otros tres. Como se

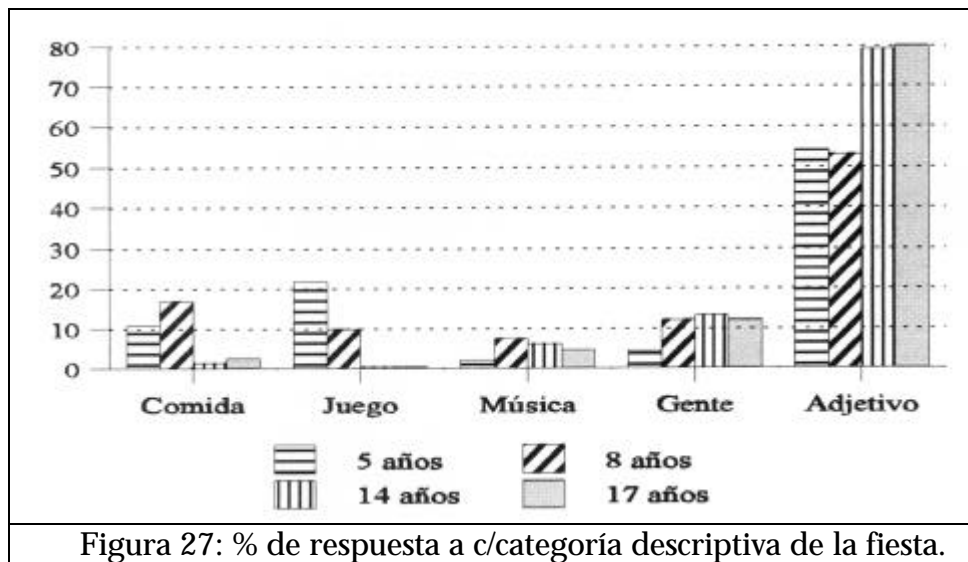
vio anteriormente, aunque para acudir a una fiesta no parece un “anfitrión” deseable, su gusto por los libros se ve como más fiable. Adjetivos como interesante, profundo, inteligente o bueno fueron asociados al libro recomendado por este personaje, frente a adjetivos como simple, aburrido, corto o malo, que se asociaron a los otros modelos, sobre todo a los atractivos. Resulta evidente que el estereotipo que estos adolescentes se forman de los modelos audiovisuales presentados, no se limita a la forma de ser de estos personajes, sino que puede abarcar actividades y actitudes.

También se recogió la valoración del grado de interés atribuido al libro, a través de escalas abiertas. Se comprobó a través de los contrastes que los libros propuestos por los personajes menos atractivos son considerados más interesantes que los propuestos por los modelos atractivos, en el grupo de 17 años, pero no en el de 14 años. En la tabla 51 se recogen los resultados.

Tabla 51: Diferencias en las valoraciones del grado de interés del libro.

Grupo	Atractivos	No atractivos	F	Prob.
14 años	4.92	5.06	2.13	.148
17 años	3.98	5.20	20.28	.000

2.- En el segundo caso, se recogieron para cada grupo de edad, los adjetivos, frases o palabras empleadas para describir la fiesta y se categorizaron en las dimensiones vistas anteriormente. Los porcentajes de respuesta a cada categoría según el grupo de edad pueden verse en la figura 27.



Se analizaron las diferencias entre los grupos de edad en las proporciones de respuesta a cada categoría. En la tabla 52 se presentan los valores zeta obtenidos en cada caso. Estos valores indican que hay diferencias entre los niños de 5 y 8 años y los adolescentes de 14 y 17 años, par a par, en las dimensiones de juego, comida y adjetivos descriptivos:

Tabla 52: Valores zeta obtenidos (probabilidades asociadas inferiores a .01)

Dimensión	comp. 5-14	comp. 5-17	comp. 8-14	comp. 8-17
Juego	6.72	6.20	4.56	4.17
Comida	3.52	2.54	5.82	4.86
Adjetivos	-3.52	-3.61	-5.85	-5.79

Por tanto, estos resultados demuestran, por un lado, que la evolución vista en el marco teórico sobre las descripciones de los niños sobre otras personas (Durkin, 1995; McGurck y Glachan, 1989), es aplicable también a la descripción de actividades o

acontecimientos, como puede ser una fiesta: los niños pequeños hacen mayor número de referencias a cosas externas, materiales o conductuales, mientras que los adolescentes emplean en mayor medida adjetivos descriptivos, que hacen referencia a factores más abstractos de ese hecho. Por otro lado, resulta evidente que la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona o imaginar cómo serán las actividades que realizan es mucho más complicado para los niños de 5 años, no sólo por el menor número de respuestas, sino también por un mayor número de descripciones desajustadas, teniendo en cuenta la edad de los modelos propuestos. Los niños de 5 años han hecho referencia a juegos y actividades lúdicas que son frecuentes en las fiestas de niños de su misma edad, cosa que los niños de 8 años hacen en proporción significativamente inferior ($z = -2.32$). Es una muestra de falta de perspectivismo lógica en estas edades.

b) Valoraciones del mensaje: A los niños y adolescentes se les pedía también que valorasen el grado de sinceridad del mensaje escuchado a través de las escalas. Comparando las medias para los modelos atractivos y no atractivos en cada uno de los grupos de edad, a través de Análisis multivariado de la varianza, se comprobó, como puede verse en la tabla 53, que a los 5 y a los 8 años no hay diferencias entre la sinceridad atribuida a los modelos atractivos y la atribuida a los modelos no atractivos, mientras que a los 14 y 17 años, se atribuye mayor sinceridad a los modelos de bajo atractivo. Nuevamente, los adolescentes demuestran un estereotipo que relaciona el atractivo con la falta de honestidad o con la falsedad. Por otro lado, las medias de los niños son superiores a las de los adolescentes en todos los casos, demostrando un mayor grado de credibilidad hacia los mensajes aportados por modelos audiovisuales. Este dato concuerda con los resultados obtenidos en el campo de la publicidad sobre la atribución de veracidad a los anuncios, donde se demuestra que los niños, al menos hasta los 8 años, creen que los mensajes publicitarios son ciertos, en muchos

casos, por la simple razón de que un modelo adulto es el encargado de transmitirlos (Huston y cols. 1992; Torres y Ruiz, 1998b; Van Evra, 1990). En el caso que nos ocupa, resulta curioso que, en ocasiones, los niños llegaron incluso a preguntar si estaban realmente invitados a una fiesta, demostrando nuevamente su inocencia e indefensión ante ciertos mensajes que se dan a través de la pantalla. La imagen aporta realismo a una situación que queda bastante alejada de la realidad.

Tabla 53: Diferencias en la valoración del grado de sinceridad del mensaje.

Grupo	Atractivos	No atractivos	F	Prob.
5 años	8.03	7.22	1.53	.218
8 años	7.44	6.82	3.38	.068
14 años	4.08	5.14	7.28	.008
17 años	3.24	5.96	41.06	.000

c) Resumen de resultados: las valoraciones que niños y adolescentes hacen de las actividades propuestas por los distintos modelos van en la línea de los resultados descritos anteriormente sobre la persuasión. Hasta los 14 años, las fiestas propuestas por los más atractivos son evaluadas como más divertidas que las de los no atractivos, mientras que a los 17 años no hay diferencias en las valoraciones. Además, los personajes menos atractivos, sobre todo el masculino, reciben descripciones negativas de su fiesta, en mayor proporción que las recibidas por los personajes atractivos. Por otro lado, los sujetos de 17 años entienden que un libro recomendado por un personaje poco atractivo puede ser más interesante que el que recomienda un personaje atractivo. En todos los casos, estas respuestas pueden ser un reflejo de los estereotipos mantenidos en las distintas edades. Al mismo tiempo, las descripciones que niños y adolescentes hacen de la fiesta nos aportan datos sobre la evolución del conocimiento social y la capacidad de utilizar conceptos cada vez más abstractos. Los niños pequeños describen las cosas desde su propia perspectiva y haciendo referencia a aspectos externos,

mientras que ya en la adolescencia se recurre a categorías de información y conceptos más abstractos. Por último, la valoración del grado de sinceridad de los mensajes escuchados puede aportar datos interesantes en cuanto al grado de credulidad de los niños ante los modelos televisivos, que independientemente de su atractivo, son vistos como sinceros. En el caso de los adolescentes las medias son en todos los casos inferiores, pero demuestran mayor confianza hacia los modelos de bajo atractivo, que no deja de ser otro estereotipo.

5.- Influencia del consumo televisivo en los procesos de persuasión.

La variable consumo diario de televisión se dividió en tres grupos: consumo bajo, medio y alto. Se analizaron las diferencias en las variables de persuasión entre estos distintos grupos, por un lado tomando la muestra de preadolescentes y adolescentes y, por otro lado, con los niños de 8 años. En ningún caso se obtuvieron diferencias significativas en el deseo de realizar las conductas propuestas por los modelos, esto es, el mayor número de horas de exposición al medio no conlleva un mayor grado de persuasión en los niños y adolescentes.

Como se vio en el estudio anterior, los niños y adolescentes que dedican más horas a ver la televisión sí que obtienen medias superiores en la identificación con los modelos propuestos. En este sentido, como veremos a continuación, la identificación tiene un peso directo sobre la persuasión, por lo tanto, la influencia del consumo televisivo sobre la persuasión no sería directa, sino que estaría mediada por la identificación.

6.- Relación entre las variables de atractivo físico, atribución, identificación y persuasión: un modelo posible.

A lo largo de los dos estudios realizados, hemos estado contrastando las medias obtenidas para modelos audiovisuales de alto y bajo atractivo, en cuatro grupos diferentes de edad, encontrando en muchos casos, que tanto la atribución de ciertas características como la preferencia y actitud hacia ellos difiere en función de la edad de los sujetos y, en algunos casos, del sexo de los mismos. Para finalizar con el análisis de resultados, hemos querido explorar un modelo posible de relaciones entre las variables de estudio, que nos aportara ideas de cómo los sujetos de distintas edades reaccionan ante los personajes audiovisuales, en las dimensiones que hemos tenido en cuenta en esta tesis. En el modelo teórico del que partimos, según la bibliografía consultada y los resultados obtenidos hasta el momento, y que pusimos a prueba, consideramos que la variable “atractivo físico” de los personajes influye sobre el factor de identificación con los mismos, medido a través de las variables de “deseo de parecerse”, “deseo de amistad” y “parecido real”, y que este, a su vez, influye sobre el factor de atribución, medido a través de las variables “inteligencia”, “diversión”, “generosidad”, “simpatía” y “altruismo” y sobre la variable de “persuasión”, tal y como se recoge en el modelo de Kelman (1961).

Para poner a prueba estas relaciones se ha utilizado un análisis del tipo de modelos de estructura de covarianza, que genera una matriz “sigma” a partir de los parámetros estimados. La igualdad de esta matriz con la matriz muestral de varianzas y covarianzas determina la validez del modelo teórico propuesto. La bondad de ajuste del modelo estimado se lleva a cabo a partir de tres estadísticos: bondad de ajuste chi-cuadrado, que mide la distancia entre la matriz sigma y la matriz muestral; índices de ajuste incrementales (NFI y NNFI), que calculan el cociente entre un modelo nulo y el modelo propuesto; e índice residual cuadrático medio (RMSM), que calcula la diferencia entre la matriz sigma y la matriz muestral al cuadrado y divididas por el número de unidades de la matriz. El programa utilizado ha sido el EQS Bentler (1985).

Tenemos claro que la muestra no es lo suficientemente grande en cada grupo de edad como para considerar estos resultados concluyentes, sin embargo, si es cierto que aún con pocos sujetos, como en el caso de los niños de 5 años, los modelos obtenidos dan muestras de un buen ajuste, lo que nos hace considerar que las relaciones establecidas no pueden andar muy desencaminadas. Los modelos que han demostrado mejor ajuste a través de los estadísticos anteriormente mencionados son, para cada grupo de edad, se exponen en las figuras 28, 29, 30 y 31.

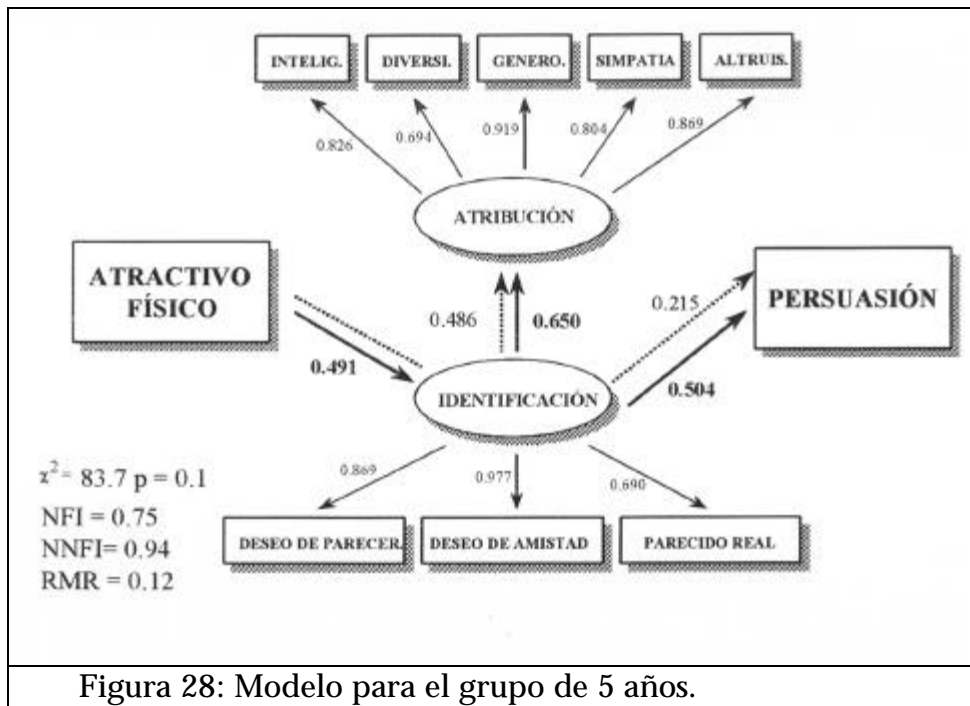


Figura 28: Modelo para el grupo de 5 años.

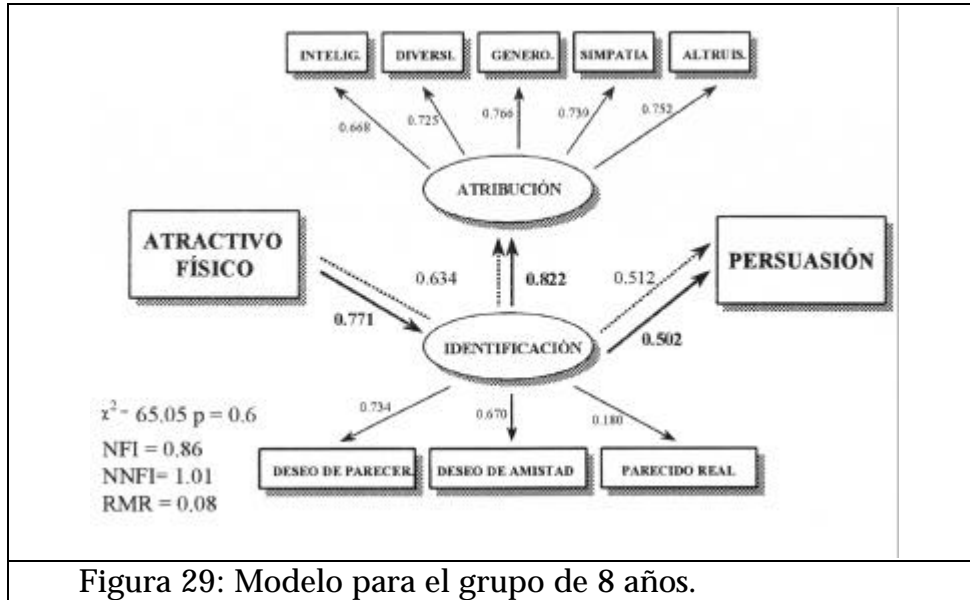


Figura 29: Modelo para el grupo de 8 años.

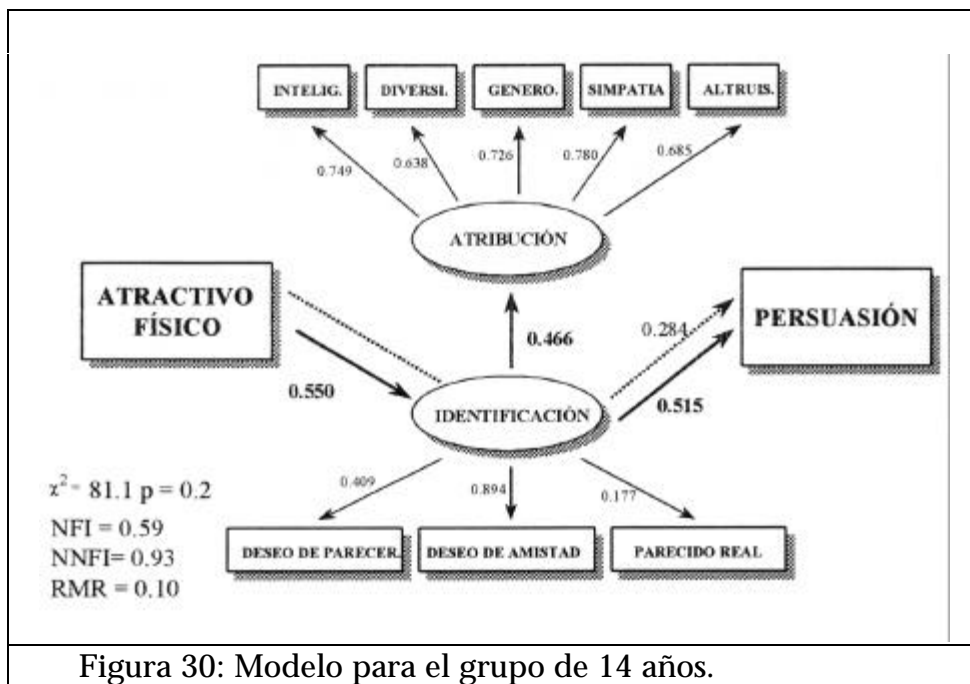


Figura 30: Modelo para el grupo de 14 años.

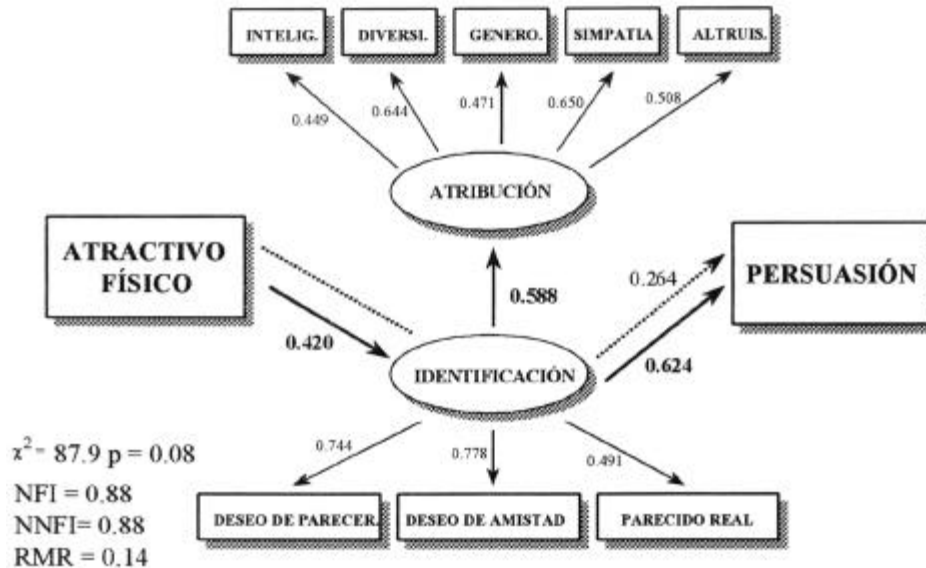


Figura 31: Modelo para el grupo de 17 años.

Como podemos apreciar, para 5 y 8 años se obtiene un modelo prácticamente igual, donde el atractivo físico del personaje tiene una influencia directa sobre la identificación con dicho modelo y una influencia indirecta sobre la atribución de características. Esto significa, que para los niños de estas edades, cuanto más atractivo es el personaje mayor identificación se produce, lo que a su vez influye en una evaluación más positiva del mismo. Los niños que mayor identificación demuestran, son los que mejor evalúan a los personajes, tal y como se comprobó en el estudio 1. Como comentábamos anteriormente, el deseo de parecerse a un personaje o estar próximo a él a través de la amistad, conlleva que se le atribuyan características positivas. Al mismo tiempo, identificarse con un personaje tiene un peso directo sobre el grado de persuasión que se produce, que recibe también un peso indirecto de la variables atractivo físico, mayor en el caso de los niños de 8 años. Por tanto, la identificación, en el

sentido estudiado en esta tesis, es el eje central que pone en relación el atractivo con la atribución y, al mismo, tiempo, el que influye directamente sobre la persuasión.

Para los adolescentes de 17 años, el modelo resultante demuestra que aunque el atractivo físico influye en la identificación, su peso en la atribución es nulo, siendo nuevamente la identificación con el personaje la que influye directamente en la valoración del mismo y en el grado de persuasión, que recibe un peso indirecto del atractivo físico, aunque con un valor bajo.. Lo mismo ocurre con los adolescentes de 14 años, aunque sólo para los personajes de alto atractivo. Tenemos que aclarar que para este grupo de edad, en contra de lo que pasa con los anteriores, el modelo para personajes de alto atractivo no es exactamente igual que el de personajes de bajo atractivo. En este segundo caso, la vía desde el atractivo físico a la atribución es muy débil y la que va desde la identificación a la atribución tiene el doble de peso. En este sentido, parece como si los adolescentes de estas edades fueran más sensibles ante el bajo atractivo físico, no queriendo demostrar claro rechazo al mismo. El escaso atractivo físico se compensa con atribuciones más positivas que justifican la identificación, que en este caso queda reducida al deseo de amistad. Diversos estudios analizan cómo al llegar a estas edades los adolescentes son menos estereotipados en aspectos como el sexo o la etnia que adolescentes de edades superiores (Alfieri, Ruble y Higgins, 1996; Powlishta, Serbin, y White, 1994). Los autores lo explican señalando que la entrada a un nuevo centro de estudios, así como los cambios que están experimentando, hacen que no estén totalmente definidas sus ideas y traten de demostrar las contrarias a las que los demás esperan de ellos. En el caso que nos ocupa, los adolescentes que estudiamos eran realmente alumnos nuevos en el centro. Por otra parte, el tema de la tarea que se les presentaba, el atractivo físico, es posiblemente un problema central en sus preocupaciones. Los cambios físicos y la iniciación en las relaciones con el otro sexo

hace que en la adolescencia temprana el atractivo físico se convierta en un aspecto central (Pope, McHale, y Craighead, 1988). Contra eso, muchos adolescentes responden aceptando en mayor grado las diferencias. Esto no significa, tal y como se ve en el otro modelo, que ante los personajes atractivos se comporten de forma diferente a como lo hacen los de 17 años.

Por tanto, las diferencias evolutivas encontradas a partir de estos modelos propuestos, apuntan a un mayor peso del atractivo físico sobre la atribución en los niños, que tal y como hemos venido comprobando a través de las medias, responden siempre de manera más positiva ante el atractivo físico, demostrando un estereotipo más rígido en el sentido del revisado en la bibliografía: lo bello es bueno. La maduración que en diversos aspectos, procesos y capacidades lleva consigo la variable edad, hace que esa relación directa desaparezca, aunque en ciertas características y actividades se siga encontrando más apropiados a los atractivos, que consiguen de esta forma medias superiores en algunas variables. Esa maduración aumenta la flexibilidad en las atribuciones, por lo que la covarianza no es significativa, pero no podemos decir que ya no haya creencias estereotipadas, en cierto sentido se mantienen, sólo que ahora los atractivos no poseen sólo características positivas y los no atractivos sólo características negativas. Podríamos asumir que la experiencia, la adquisición de conocimiento y la propia cultura (donde quedan incluidos los medios audiovisuales) se encargan de matizar y compensar las atribuciones.

2.3.3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 2.

1.- Las consecuencias de modificar el grosor de los labios y el color de los ojos son diferentes según el atractivo previo del modelo, el sexo del mismo y la edad de los sujetos. Mientras que disminuir el grosor de los labios del modelo femenino de alto atractivo produjo disminuciones en su atractivo facial en los

adolescentes de 14 y 17 años, no ocurrió lo mismo en el grupo de 8 años. Para el modelo masculino atractivo no se observaron cambios en ninguno de los grupos de edad. Esto demuestra por una parte, que, como ya se observó en el estudio 1, la discriminación de las variaciones de los elementos parciales es superior en los adolescentes y, por otra parte, que los parámetros de atractivo no son los mismos para modelos masculinos y femeninos. En los modelos de bajo atractivo, aumentar el grosor de sus labios no tuvo ningún efecto en ninguno de los grupos de edad. Cambiar el color de los ojos tuvo efectos en los grupos adolescentes cuando pasaron de oscuros a claros, pero sólo en la evaluación parcial de ese elemento, no en la evaluación global del rostro.

2.- Los personajes de alto atractivo consiguen en mayor medida movilizar la conducta de los sujetos, dependiendo de la actividad que propongan. Tanto los niños de 5 y 8 años, como los adolescentes de 14 años demostraron mayor deseo de realizar una actividad lúdica, como es acudir a una fiesta, cuando el modelo es atractivo que cuando no lo es. A los 17 años, las medias en dicho deseo son iguales para los dos niveles de atractivo de los personajes. Sin embargo, cuando la actividad que se propone es recibir clases de ese modelo o leer el libro que recomiendan, los niños de 5 y 8 años siguen prefiriendo a los modelos atractivos, pero a los 14 años no hay diferencias y a los 17 años muestran mayor intención de leer el libro propuesto por los modelos de bajo atractivo. Todos estos resultados indican que el atractivo físico del modelo puede influir en la persuasión conseguida, pero que depende de la actividad propuesta y de la edad de los sujetos.

3.- Las valoraciones que niños y adolescentes hacen de las actividades propuestas por los modelos audiovisuales son diferentes también en función del atractivo del modelo. Nuevamente, hasta los 14 años, se considera que una fiesta propuesta por un modelo atractivo es más divertida que una propuesta por un modelo de bajo atractivo. A los 17 años, creen

que un libro recomendado por un modelo no atractivo es más interesante que el recomendado por un modelo atractivo. Todos estos resultados parecen ser muestras del estereotipo que niños y adolescentes mantienen sobre los modelos basándose en su atractivo físico.

4.- La proporción de adjetivos negativos utilizados para describir las actividades propuestas fue significativamente mayor para el modelo masculino no atractivo en el caso de la fiesta, pero ese mismo modelo recibió el mayor porcentaje de adjetivos positivos en el caso del libro. Los resultados pueden interpretarse en la misma línea que la conclusión anterior.

5.- Las categorías utilizadas para describir la actividad propuesta por los modelos responden al mismo esquema evolutivo que el utilizado para describir a otras personas: los niños de 5 y 8 utilizan con más frecuencia que los adolescentes categorías que hacen referencia a aspectos externos (comida, juegos) y adjetivos más concretos. En la adolescencia aumenta considerablemente la utilización de adjetivos cada vez más abstractos, al tiempo que las otras categorías, en algunos casos, casi desaparecen. Además, los niños de 5 años dan muestra con sus descripciones de poco perspectivismo a la hora de imaginar una fiesta de adolescentes.

6.- Los niños de 5 y 8 creen en mayor medida en la sinceridad los personajes televisivos presentados que los adolescentes de 14 y 17 años, dando muestras de mayor indefensión ante los mensajes que proceden de la pequeña pantalla, tal y como se viene recogiendo en los estudios sobre la influencia del medio. Por su parte, los adolescentes conceden mayor sinceridad a los mensajes de los personajes de bajo atractivo, demostrando otro rasgo del estereotipo que se mantiene sobre las personas atractivas: no son muy sinceras.

7.- El número de horas diarias de exposición al medio televisivo no produce diferencias en las respuestas de los niños y adolescentes en las variables de persuasión. No podemos decir, con los datos que tenemos, que los niños que pasan más horas

ante la pantalla se sienten más motivados a realizar las actividades propuestas por los modelos audiovisuales que los niños que invierten poco tiempo en ver televisión. Sin embargo, tal y como se vio en el estudio 1, el consumo televisivo sí influye en la identificación con el modelo y esta variable influye a su vez en la persuasión.

8.- La relación existente entre todas las variables estudiadas se ha puesto a prueba a través de modelos estructurales. A los 5 y 8 años el modelo que mejor se ajusta propone que el atractivo físico de los modelos tiene un peso directo sobre el factor de identificación y un peso indirecto sobre el factor de atribución, a través de la identificación, que también influye sobre la persuasión. La vía indirecta de las variables de atractivo físico sobre la persuasión queda más marcada en los niños de 8 años. A los 14 y 17 años desaparece la vía indirecta del atractivo físico sobre la atribución, siendo el resto de las vías iguales. Todos estos modelos son iguales para los distintos niveles de atractivo de los personajes, excepto en el grupo de 14 años, que se comporta de forma diferente con los personajes de bajo atractivo; en este caso no existe un peso relevante del atractivo físico sobre el factor de identificación y el de este sobre el factor de atribución aumenta a casi el doble.

III. CONCLUSIONES GENERALES.

1.- Las evaluaciones del atractivo físico de los modelos audiovisuales presentan un perfil evolutivo convencional. Los niños de 5 y 8 años hacen evaluaciones globales, de naturaleza dicotómica, sobre valores extremos. Con la edad y la experiencia las evaluaciones son más graduadas, apareciendo “terceros términos” intermedios entre los valores de máximo y mínimo atractivo. Esto significa que en nuestros datos se refleja la superación del pensamiento analógico por oposición de contrarios, con la inclusión de términos resultantes de inferencias transitivas (más que, menos que). Este aspecto ha sido estudiado en el desarrollo precategórico en los niños y se corresponde con las evaluaciones de atractivo físico solicitado.

2.- El patrón evolutivo descrito se manifiesta también en la mayor capacidad de análisis que puede encontrarse en los grupos de adolescentes. Estos grupos evalúan el atractivo de los diferentes elementos faciales con un peso distinto en el juicio global del atractivo físico. Esta diferente ponderación no es simétrica en el gradiente atractivo-no atractivo. Mientras que un elemento central negativo, como la boca, puede hacer de un rostro atractivo un rostro menos atractivo, el proceso inverso, construir un rostro más atractivo modificando un sólo detalle, supone mucha mayor dificultad. El juicio sobre un rostro atractivo parece depender de una configuración de conjunto más que de elementos aislados, tal y como se recoge en la bibliografía al respecto. El peso diferente de los elementos faciales refleja además, los patrones estético-culturales de cada generación, amplificadas por los medios audiovisuales, tal y como sostienen las teorías socio-constructivistas.

3.- Este reflejo cultural puede apreciarse, en nuestra opinión, en el efecto diferencial que se produce en modelos masculinos y femeninos cuando se disminuye el atractivo de un elemento central como la boca. En el caso de la mujer, los juicios de los sujetos acusan la pérdida de atractivo físico del modelo; no ocurre lo mismo en el caso de los modelos masculinos, que no parecen

afectarse por estas manipulaciones negativas. Una interpretación puede descansar en el distinto valor que en nuestra cultura supone la estética masculina y femenina. Al situar sobre la figura de la mujer gran parte del peso estético de la cultura, resulta más sensible a cualquier modificación que reste atractivo y, por tanto, en el caso que hemos estudiado, a la disminución del grosor de los labios. Este patrón estético es compartido tanto por varones como por mujeres en nuestra muestra, reflejando valores de socialización comunes a ambos géneros en lo que es atractivo para cada sexo.

4.- Los estereotipos que muestran los niños de 5 y 8 años pueden resumirse en “lo bello es bueno”, asociando características positivas a los modelos más atractivos. La evolución con la edad refleja la mayor complejidad del pensamiento de los jóvenes y adolescentes, pero se produce un efecto de “inversión” en algunas de las características atribuidas. Los modelos de poco atractivo se asocian más a actividades interesantes y los modelos atractivos se asocian en mayor medida a actividades vitales, pero más triviales o superficiales. Este es también un pensamiento estereotipado de carácter reactivo al anterior al que utiliza como referente. Tal y como se ha encontrado en muestra adultas el estereotipo sigue existiendo, aunque todas las características que se asocian al atractivo físico no son positivas. De la misma forma, la persuasión de los modelos atractivos es mayor en todas las edades, pero modulándose por actividades en el grupo de adolescentes mayores, es decir, más eficaz en tareas lúdicas que en tareas intelectuales. Estos resultados siguen la evolución estudiada en los estereotipos de los niños, que mantienen creencias más rígidas y estereotipadas, con respuestas más predecibles, mientras que a medida que van creciendo y teniendo más capacidades para atender a múltiples variables y a la diversidad del medio, el estereotipo mantenido es más flexible y demuestra mayor grado de elaboración. Debemos, sin embargo, comentar que la cultura de los medios audiovisuales, artificialmente maniquea, puede

producir un efecto de simplificación, no totalmente paralelo con el conocimiento social de los niños y jóvenes de nuestro estudio. La interacción real da siempre lugar a la activación de mayor número de estrategias que permitan el conocimiento de los otros.

5.- La indefensión ante el medio de los niños más pequeños se manifiesta en la atribución de sinceridad a los personajes de las secuencias. Con la edad y la experiencia, esas atribuciones disminuyen considerablemente. Estos aspectos que se han reflejado en estudios sobre la intención publicitaria, son coincidentes con tópicos de la bibliografía revisada. En los grupos adolescentes se produce un efecto de interés, al asociar mayor sinceridad a los personajes de bajo atractivo. Leyendo este dato complementariamente, significa que las personas atractivas son percibidas como menos sinceras. No cabe duda que la influencia del medio tiene mucho que ver con el grado de sinceridad que los espectadores atribuyen a sus personajes, ya sean de ficción, realistas o reales. Los mecanismos por los que se atribuye esta sinceridad son esenciales para entender esta influencia y, en su caso, contrarrestarla.

6.- Se ha observado un efecto “halo” que lleva desde las valoraciones que se hacen de los personajes a las valoraciones que se hacen de las actividades que estos proponen. Es decir, cuando los personajes son atractivos las actividades que hacen son atractivas y, por contra, no hay actividades atractivas si los personajes son poco atractivos. Este importante efecto se minimiza en el grupo de adolescentes mayores, aunque no para todas las actividades. Este mecanismo es básico en el lenguaje de los medios. Los conductores de los programas persuaden con su atractivo y venden circunstancias asociadas a ellos mismos. El cultivo a la personalidad es un cultivo a los objetos y situaciones que rodean al personaje famoso. Dicho culto es artificial, lo produce el propio medio por su naturaleza comercial y, en nuestra opinión, perfectamente contrarrestable si se hacen intervenciones encaminadas a tal fin.

7.- La tendencia a la identificación con personajes televisivos es paralela a la evolución de las valoraciones que hacen niños y jóvenes de esos personajes. Los más pequeños describen a los personajes con los que les gustaría parecerse con características externas y atributos físicos, mientras que la valoración de características internas más psicológicas, es propia de preadolescentes y adolescentes, siguiendo el patrón evolutivo encontrado en las descripciones de los otros y en el autoconcepto. De la misma forma, la tendencia a la identificación disminuye con el mayor conocimiento social de los jóvenes. Puede ocurrir que la formación de la identidad personal haga que en los primeros años la imitación y búsqueda de modelos con los que identificarse sea más frecuente y que al llegar a la adolescencia se empiece a ser más selectivo en la elección de figuras que imitar, disminuyendo la frecuencia con que se encuentra un modelo que posea todas las características que se tienen como deseables. Por otra parte, se encuentran diferencias en esta evolución entre varones y mujeres, siendo estas más flexibles a la hora de elegir modelos de sexo contrario desde edades tempranas en el desarrollo. La mayor rigidez en el rol masculino encontrada en otros trabajos se refleja en estos resultados, pero también pueden explicarse por el hecho de que los personajes masculinos hagan papeles más interesantes y con mayor posibilidades de control, tal y como han manifestado algunos autores.

8.- Los niños y adolescentes demuestran congruencia en sus respuestas a la tendencia a la identificación. Aquellos que declaran tener más tendencia a la identificación con personajes televisivos son los que mayores puntuaciones de identificación obtienen en la tarea realizada. Además, los personajes más atractivos son los más deseados como modelos a los que parecerse, demostrándose que el atractivo físico forma parte de la imagen ideal que niños y adolescentes tienen de sí mismos. Las variables físicas son, por tanto, aspectos importantes del autoconcepto y de la autoestima y de los procesos que subyacen a la formación de la identidad

personal, tales como la comparación social y la identificación. Cuando estos procesos tienen lugar con personajes televisivos se corre el riesgo, recogido en diversos estudios, de encontrarse ante ideales demasiado alejados, llegando a aparecer problemas de baja autoestima o conductas peligrosas para la propia salud. Nuevamente las mujeres dan muestra de una mayor flexibilidad a la hora de identificarse con modelos masculinos. Las adolescentes de la muestra admiten desear parecerse a personajes masculinos si poseen una característica deseable como es el atractivo físico.

9.- En el caso del deseo de amistad, se producen efectos similares en el sentido de aparecer preferencias por los modelos atractivos en todos los grupos de edad, a excepción de los adolescentes de 17 años. Cuando los datos son analizados teniendo en cuenta el sexo de los sujetos y el sexo de los modelos, aparecen resultados interesantes. Los niños de 5 y 8 años demuestran preferencias por los modelos atractivos de su mismo sexo, concordantes con la pauta de socialización reseñada en la bibliografía sobre el desarrollo de las amistades infantiles. En la adolescencia, la preferencia por el modelo atractivo de sexo contrario demuestra la aparición de intereses eróticos propios de la edad. Llama la atención, sin embargo, el menor deseo, por parte de las mujeres, de mantener amistad con modelos femeninos de alto atractivo, cosa que no pasa con los varones, que presentan un alto deseo de mantener amistad con modelos masculinos atractivos. Tal y como se comentó en el marco teórico, las personas intentan que el resultado de las comparaciones sociales les resulten ventajosas. La mayor presión social sobre el atractivo femenino hace que esta sea una característica altamente deseable por la mayoría de las mujeres y, por tanto, que se establezca mayor rivalidad con mujeres de alto atractivo.

10.- El efecto que las horas diarias de exposición al medio puede tener sobre variables como la evaluación del atractivo físico de los modelos, la atribución o la identificación con los personajes, se refleja en los resultados obtenidos, sobre todo con los niños de

8 años. A mayor consumo de programación televisiva mejores son las evaluaciones que se realizan del atractivo físico de los personajes en general y más positivas las atribuciones de personalidad, sobre todo de los personajes de bajo atractivo, además de mayores deseos de cercanía a dichos personajes (deseo de parecerse o deseo de amistad). No parece, por tanto, que el medio acentúe el estereotipo positivo basado en el atractivo, sino que se produce un efecto de mayor benevolencia ante los personajes, de mayor simpatía hacia los mismos, como si el hecho de compartir más horas con personajes de este tipo hiciera ver a todos los personajes televisivos más positivos de lo que otros niños los ven. El culto al famoso, ya comentado anteriormente, hace deseable todo lo que aparece en la pantalla. Sin embargo, este efecto no se manifestó en el grado de persuasión conseguido por los modelos, aunque en este caso, puede haber una relación indirecta a través de la identificación, que como se recoge en numerosos estudios es la variable que media en la mayoría de los efectos conseguidos a través de los modelos distantes o mediáticos.

11.- Esta influencia ejercida por la variable de identificación, tanto en las atribuciones que niños y adolescentes hacen de los personajes como en la persuasión que estos consiguen, queda recogida en los modelos estructurales obtenidos. La cercanía con que el telespectador se enfrenta ante los modelos que le ofrece la pantalla parece mediar la influencia conseguida por los mismos y conseguir que sean mejor evaluados, tanto ellos como todo lo que les rodea o lo que puedan ofrecer. Este proceso, relacionado por autores como Bandura en el aprendizaje e imitación continuada de modelos significativos, se convierte, de esta forma, en el proceso central utilizado por los medios audiovisuales para conseguir el máximo de audiencias.

12.- De todo lo recogido anteriormente se deducen algunos indicios de los factores que tratar en un programa de contrainfluencia dirigido a niños y adolescentes. La desmitificación de los personajes de alto atractivo a través de

contraejemplos, el distanciamiento emocional de esos personajes y atribuciones más acertadas y realistas, serían variables que trabajar para conseguir menores efectos negativos, tales como la sobrevaloración de aspectos físicos y de personalidad alejados de la propia realidad, el afán consumista de productos con los que se busca alcanzar las imágenes idealizadas o la reproducción o imitación de conductas desadaptativas.

13.- La última conclusión es “valorativa”, de reflexión general tras culminar un trabajo extenso, como supone esta tesis. Hay aprendizajes que no se basan en los datos recogidos, sino en los que no han podido recogerse y en las cosas que se tendrían en cuenta en el caso de volver a empezar. Por una parte, hay que destacar la importancia que los factores cualitativos tienen en este tipo de estudios y, por tanto, la necesidad de profundizar en la experiencia de los sujetos, más allá de lo que podemos recoger a través de los cuestionarios. La información que otras fuentes, como padres o hermanos, pueden aportar sobre los hábitos y preferencias de los niños, sobre todo de los más pequeños, tendrían que ser tenidas en cuenta. Por otra parte, en esta tesis no se han querido utilizar secuencias narrativas amplias porque se buscaba la activación de estereotipos basados sólo en el físico de los personajes, pero es evidente que si se quiere seguir profundizando en los mecanismos de identificación e influencia de los modelos televisivos habrá que utilizar secuencias con estructuras narrativas, controlando un mayor número de variables y ampliando la medida de las mismas. Del mismo modo, el seguimiento longitudinal de los sujetos podría aportar mucha más información sobre la evolución de sus valoraciones y preferencias hacia los personajes televisivos y el grado de influencia que estos consiguen en la vida cotidiana de niños y adolescentes.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aboud, F. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Adams, G.R. y Huston, T.L. (1975). Social perception of middle-aged persons varying in physical attractiveness. *Developmental Psychology*, 11, 657-658.
- Alfieri, T.; Ruble, D.N. y Higgins, E.T. (1996). Gender stereotypes during adolescence: Developmental changes and the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, vol. 32, N1.6, 1129-1137.
- Arcuri, L. (1988). *Conocimiento social y procesos psicológicos*. Barcelona: Ed. Herder.
- Arruga i Valeri, A. (1987). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Ed. Herder.
- Austin, E.W.; Roberts, D.F. y Nass, C.I. (1990). Influences of family communication on children`s television-interpretation processes. *Communication Research*, 17, 545-564.
- Axsom, D.; Yates, S. y Chaiken, S. (1987). Audience response as a heuristic cue in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.53, n1 1, 30-40.
- Banaji, M.R. y Prentice, D.A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332.
- Bandura, A. (1965). Influence of model`s reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- Bandura, A. (1980). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory of mass communication. En J. Bryant y D. Zillmann, *Media effects*. New Jersey: LEA.
- Barden, R.C.; Ford, M.G. y Jensen, A.G. (1989). Baby beautiful: adult attributions of infant competence as a function of infant attractiveness. *Child Development*, 55, 576-585.
- Barnes, M.L. y Rosenthal, R. (1985). Interpersonal effects of experimenter attractiveness, attire, and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, n.2, 435-446.
- Baron, R.A. y Byrne, D. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall.
- Bennett, M.; Yuill, N.; Banerjee, R. y Thomson, S. (1998). Children's understanding of extended identity. *Developmental Psychology*, 34, 2, 322-331.
- Bentler, P. (1985). EQS Statistical Program. BMDP Software.
- Berry, G.L. (1980). Children, television and social class roles: the medium as an unplanned curriculum. En E. Palmer y S. Dorr (Eds.), *Children and the faces of television*. New York: N.Y.Press.
- Berscheid, E. y Walster, E. (1974). Physical attractiveness. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social Psychology*. New York: Academic Press.
- Bigler, R.S. (1995). The role of classification skill moderating environmental influences on children's gender stereotyping: a

study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development*, 66, 1072-1087.

- Bigler, R.S.; Jones, L.C. y Lobliner, D. (1997). Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 68, N.3, 530-543.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brown, L.K. (1990). No, pero he visto la película. *Comunicación, lenguaje y Educación*, 5, 7-23.
- Brown, L.K. (1991). *Cómo utilizar bien los medios de comunicación*. Madrid: Visor.
- Brucks, M.; Amstrong, G.M. y Goldberg, M.E. (1988). Children`s use of cognitive defenses against television advertising: a cognitive response approach. *Journal of consumer research*, 14/4, 471-482.
- Burns, G.L. y Farina, A. (1992). The role of physical attractiveness in adjustment. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 118(2), 157-194.
- Caballero, M.J.; Lumpkin, J.R. y Madden, C.S. (1989). Using physical attractiveness as an advertising tool: An empirical test of the attraction phenomenon. *Journal of Advertising Research*, August/September, 16-22.
- Cacioppo, J.T.; Petty, R.E.; Kao, C.F. Y Rodríguez, R. (1986). Central and peripheral routes to persuasion: an individual difference perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, n1 5, 1032-1043.

- Carey, S. (1981). The development of face perception. En G. Davies; H. Ellis y J. Shepherd, *Perceiving and remembering faces*. London: Academic Press.
- Cash, T.F. y Duncan, N.C. (1984). Physical attractiveness stereotyping among black American college students. *Journal of Social Psychology, 122*, 71-77.
- Cerulo, K.A.; Ruane, J.M. y Chayko, M. (1992). Technological ties that bind. Media-generated primary groups. *Communication Research, 19*, 109-129.
- Chaffee, S.H. (1982). Mass media and interpersonal channels: Competitive, convergent, or complementary?. En G. Gumpert y T. Cathcar (Eds.), *Inter/Media: Interpersonal communication in a media world*. Nueva York: Oxford University Press.
- Chaiken, S. (1979). Communicator physical attractiveness and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology, vol. 37*, 1387-1397.
- Chaiken, S. (1980). Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 752-766.
- Chen, N.Y.; Shaffer, D.R. y Wu, CH. (1997). On physical attractiveness stereotyping in Taiwan: a revised sociocultural perspective. *The journal of Social Psychology, 137(1)*, 117-124.
- Cherulnik, P.D.; Turns, L.C. y Wilderman, S.K. (1990). Physical appearance and leadership: exploring the role of appearance-based attribution in leader emergence. *Journal of Applied Social Psychology, 20, 18*, 1530-1539.

- Chombart, M.J. (1982). El niño icónico: el niño personaje de los media frente al niño real. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 105-114.
- Coie, J.D.; Dodge, K.a. y Cappotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Cooper, P.S. (1993). Self-Esteem and facial attractiveness in learning disabled children. *Child Study Journal*, vol.23, 79-89.
- Corominas, A. (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum*. Barcelona: Ed. GRAÓ.
- Corral Íñigo, A. (1997). Los orígenes de la percepción. En A. Corral Íñigo; F. Gutierrez Martínez y M.P. Herranz Ybarra (Eds.), *Psicología Evolutiva. Tomo I*. Madrid: UNED.
- Corral Íñigo, A. y Pardo León, P. (1997). El pensamiento preoperatorio y la capacidad representacional. En A. Corral Íñigo; F. Gutierrez Martínez y M.P. Herranz Ybarra (Eds.), *Psicología Evolutiva. Tomo I*. Madrid: UNED.
- Craig, G. (1988). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice-Hall.
- Cunningham, M.R. (1986). Measuring the physical in physical attractiveness: Quasi-Experiments on the Sociobiology of female facial beauty. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.50, No.5, 925-935.
- Damon, W. y Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, F. (1979). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.

- Debono, K.G. (1992). Pleasant scents and persuasion: An information processing approach. *Journal of Applied Social Psychology*, 22, 11, 910-919.
- Debono, K.G. y Harnish, R.J. (1988). Source expertise, source attractiveness, and the processing of persuasive information: a functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.55, n.4, 541-546.
- Debono, K.G. y Telesca, C. (1990). The influence of source physical attractiveness effectiveness: A functional perspective. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 1383-1395.
- Del Río, P. (1986). Publicidad y consumo: hacia un modelo educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 35-36, 139-173.
- Delgado San Adrián, E. (1991). Características de la publicidad dirigida a los niños en España. *Infancia y Sociedad*, 9.
- Delval, (1997). El conocimiento social. En J.A. García Madruga y P. Pardo de León (Eds.), *Psicología Evolutiva. Tomo II*. Madrid: UNED.
- Dion, K.; Berscheid, E. y Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 4, 285-290.
- Dion, K.K. (1977). Physical attractiveness and interpersonal attraction. En M. Cook y G. Wilson (Ed.), *Love and Attraction*. Oxford: Pergamon Press.
- Dion, K.L y Dion, K.K. (1987). Belief in a just world and physical attractiveness stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.52, No.4, 775-780.

- Dion, K.K.; Wan-Ping, P. A. y Dion, K.L. (1990). Stereotyping physical attractiveness. A sociocultural perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol.21, No.2, June, 158-179.
- Dorr, A. y Rabin, B.E. (1995). Parents, children and television. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, (vol.4). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Downs, A.C. y Harrison, S.K. (1985). Embarrassing age spots or just plain ugly? Physical attractiveness stereotyping as an instrument of sexism on american television commercials. *Sex Roles*, vol.13, Nos.1-2, 9-19.
- Duck, J.M. (1990). Children`s ideals: the role of rel-life versus media figures. *Australian Journal of Psychology*, 42(1), 19-29.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Eagly, A.H.; Ashmore, R.D.; Makhijani, M.G. y Longo, L.C. (1991). What is beautiful is good, but...: A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. *Psychological Bulletin*, vol.110, No.1, 109-128.
- Eguizábal, R. (1991). *Publicidad y consumo. Los nuevos valores de la comunicación organizacional*. Madrid: Fundesco.
- Ellemers, N. y Knippenberg, A. (1997). Stereotyping in social context. En R. Spears; P.J. Oakes; N. Ellemers y S.A. Haslam (Eds.), *The Social Psychology of stereotyping and group life*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Englis, B.G.; Solomon, M.R. y Oloffson, A. (1993). Consumption Imagery in Music Television: A bi-cultural perspective. *Journal of Advertising*, 22, 21-24.
- Englis, B.G.; Solomon, M.R. y Ashmore, R.D. (1994). Beauty before the eyes of beholders: The cultural encoding of beauty types in magazine advertising and music television. *Journal of Advertising*, vol XXIII, N.2, 49-64.
- Etcoff, N.L. (1994). Beauty and the beholder. *Nature*, vol. 368, 186-187.
- Feingold, A. (1990). Gender differences in effects of physical attractiveness on romantic attraction: a comparison across five research paradigms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 981-993.
- Ferrante, C.L.; Haynes, A.M. y Kingsley, S.M. (1988). Image of women in television advertising. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 32, 231-237.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, A. (1985). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza Psicología.
- Fiske, S.T. y Neuberg, S.L. (1989). Category-based and individuating processes as a function of information and motivation: evidence from our laboratory. En D. Bar-Tal; C.F.

Graumann; A.W. Kruglauskis y W. Stroebe (Eds.), *Stereotyping and Prejudice. Changing conceptions*. New York: Springer-Verlag.

- Flavell, J.H. (1977). *Cognitive Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- French, J. y Pena, S. (1991). Children`s hero play of the 20th century: changes resulting from television`s influence. *Child Study Journal*, 21(2), 79-94.
- Gerbner, G. y Signorielli, N. (1979). *Women and minorities in television drama, 1969-1978*. Filadelfia, Annenberg School of Communication, Universidad de Pensilvania.
- Gerbner, G.; Gross, L. Morgan, M. y Signorielli, N.(1986). Living with television: The dynamics of the cultivation process. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.), *Perspectives on media effects*. New Jersey: LEA.
- Gerbner, G.; Gross, L. Morgan, M. y Signorielli, N. (1994). Growing up with television: the cultivation perspective. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.), *Media effects*. New Jersey: LEA.
- Greenberg, B.S. (1986). Minorities and the mass media. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.), *Perspectives on media effects*. New Jersey: LEA.
- Greenberg, B.S. y Brand, J.E. (1996). Minorías y mass media: de los 70 a los 90. En J. Bryant y D. Zillman (Comp.), *Los efectos de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Greenfield, P.M. (1985). *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Serie Bruner.

- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in every life*. New York: Doubleday.
- Golombok, S. y Fivush, R. (1994). *Gender Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gubern, R. (1993). *Espejo de fantasmas*. Madrid: Espasa hoy.
- Harris, R.J. (1989). *A cognitive Psychology of Mass Communication*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harrison, K. (1997). Does interpersonal attraction to thin media personalities promote eating disorders? *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 41, 478-500.
- Hernández, C. (1986). Los valores sociales, un instrumento para el conocimiento social del niño. Su reflejo en la comunicación publicitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 35-36, 109-122.
- Heisebrauck, M. (1998). The visual process method: a new method to study physical attractiveness. *Evolution and Human Behavior*, vol.19, N.2, 111-124.
- Hofner, C. y Cantor, J. (1985). Developmental differences in responses to a television character's appearance and behavior. *Developmental Psychology*, vol.21, n.6, 1065-1074.
- Hofner, C. y Cantor, J. (1991). Perceiving and responding to media characters. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.), *Responding to the screen. Reception and reaction processes*. New Jersey: LEA.
- Huston, A.C.; Donnerstein, E.; Fairchild, H.; Feshbach, N.D.; Katz, P.A.; Murray, J.P.; Rubinstein, E.A. ; Wilcox, B.L. y Zuckerman, D. (1992). *Big world, small screen. The role of*

television in American society. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Johnson, D.F Y Pittenger, J.B. (1984). Attribution, the attractiveness stereotype and the elderly. *Developmental Psychology*, vol.20, No.6, 1168-1192.
- Kagan, J. (1989). *Unstable Ideas. Temperament, Cognition and Self*. London: Harvard University Press.
- Kahle, L.R. y Homer, P.M. (1985). Physical attractiveness of the celebrity endorser: a social adaptation perspective. *Journal of consumer research*, vol. 11, 954-961.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Karraker, K.H. y Stern, M. (1990). Infant physical attractiveness and facial expression: effects on adult perceptions. *Basis and Applied Social Psychology*, 11, 371-385.
- Kelman, H.C. (1961). Processes of opinion change. *Public Opinion Quarterly*, 25, 57-78.
- Kenealy, P.; Frude, N. y Shaw, W. (1987). Influence of children`s physical attractiveness on teacher expectations. *The Journal of Social Psychology*, 128, 373-383.
- Kenealy, P.; Gleeson, K.; Frude, N. y Shaw, W. (1991). The importance of the individual in the "causal" relationship between attractiveness and self-esteem. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, vol.1, 45-56.

- Knapp, M.L. (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Langlois, J.H. y Downs, A.C. (1979). Peer relations as a function of physical attractiveness: The eye of beholder or behavioral reality? *Child Development*, 50, 409-418.
- Langlois, J.H. y Roggman, L.A. (1990). Attractive faces are only average. *Psychological Science*, 2, 115-121.
- Langlois, J.H.; Roggman, L.A. y Rieser-Danner, L. (1990). Infants` differential social responses to a attractive and unattractive faces. *Developmental Psychology*, vol.26, No.1, 153-159.
- Langlois, J.H.; Ritter, J.M.; Roggman, L.A. Y Vaughn, L.S. (1991). Facial diversity and infant preferences for attractive faces. *Developmental Psychology*, vol.27, No.1, 79-84.
- Langlois, J.H.; Ritter, J.M.; Casey, R.J. Y Sawin, D.B. (1995). Infant attractiveness predicts maternal behaviors and attitudes. *Developmental Psychology*, vol.31, N.3, 464-472.
- Las chicas son más críticas ante la televisión, según un estudio norteamericano. (1996). *El País*.
- León, J.L. (1989). *Persuasión de masas. Psicología y efectos de las comunicaciones sociopolíticas y comerciales*. Ed.. Deuto: Madrid.
- Lerner, R.M. Y Lerner, J.V. (1977). Effects of age, sex and physical appearance on child-peer relations, academic performance and elementary school adjustment. *Developmental Psychology*, 13, 585-590.

- Lerner, R. M. (1989). Developmental contextualism and the life-span view of person-context interaction. En M. H. Bornstein, y J. S. Bruner, (Eds.), *Interaction in human development*. New Jersey: LEA.
- Lerner, R. M.; Jovanovic, J.; Delaney, M. y Hess, L. E. (1987). Early adolescent physical attractiveness and academic competence. Paper presented at the *Fifty-eighth annual meeting of the APA*, Arlington.
- Liebert, R.M. Y Sprafkin, J. (1988). *The early window. Effects of television on children and youth*. New York: Pergamon Press.
- López, F. (1988). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género. En J. Fernández (Comp.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- López-Sáez, M. (1994). Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera. *Revista de Psicología Social*, (9),2, 213-230.
- Luke, C. (1990). *Constructing the chil viewer*. New York: Praeger.
- Marchesi, A.; Palacios, J. y Carretero, M. (1983). Psicología Evolutiva: problemas y perspectivas. En A. Marchesi; M. Carretero y J. Palacios (Comp.), *Psicología Evolutiva, 1. Teorías y Métodos*. Madrid: Alianza Psicología.
- Martin, M.C. y Kennedy, P.F. (1993). Advertising and social comparison. Consequences for female preadolescents and adolescents. *Psychology and Marketing*, vol.10(6), 513-530.
- McGarty, C. y De La Haye, A-M. (1997). Stereotype formation: beyond illusory correlation. En R. Spears; P.J. Oakes; N.

Ellemers y S.A. Haslam (Eds.), *The Social Psychology of stereotyping and group life*. Oxford: Blackwell Publishers.

- McGurck, H. y Glachan, M. (1988). El conocimiento y las creencias infantiles sobre los adultos. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comp.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mills, J. y Harvey, J. (1972). Opinion change as a function of when information about the communicator is received and whether he is attractive or expert. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.21, n1 1, 52-55.
- Morales, J.F. y Moya, M.C. (1996). *Tratado de Psicología Social. Vol. Y. Procesos Básicos*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Myers, P.N. y Biocca, F.A. (1992). The elastic body image: the effect of television advertising and programming on body image distortions in young women. *Journal of Communication*, 42(3), Summer, 108-133.
- Oakes, P.J.; Haslam, S.A. y Turner, J.C. (1994). *Stereotyping and Social reality*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ogletree, S.M.; Williams, S.W.; Raffeld, P.; Mason, B. y Fricke, K. (1990). Female attractiveness and eating disorders: Do childrens' television commercials play a role? *Sex Roles*, vol.22, 791-797.
- Omote, S. (1991). Efeitos da atratividade física facial de crianças sobre a percepção de outras qualidades delas. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, vol. 7, No.3, 295-302.

- O'keefe, D.J. (1990). *Persuasion. Theory and Research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Oosterwegel, A. y Oppenheimer, L. (1990). Differentiation of self-concept. En L. Oppenheimer (Ed.), *The self- concept*. Berlín: Springer-Verlag.
- Oppenheimer, L.; Warnars-kleverlaan, N.y Molenaar, P.C.M. (1990). Children's conceptions of selfhood and others: self-other differentiation. En L. Oppenheimer (Ed.), *The self concept*. Berlin: Springer-Verlag.
- Osborn, D.R. (1996). Beauty is as beauty does? Makeup and posture effects on physical attractiveness judgments. *Journal of Applied Social Psychology*, 26,1, 31-51.
- Palacios, J. (1985). Procesamiento de información en bebés. En J. Palacios; A. Marchesi y M. Carretero (Comp.), *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Psicología.
- Palacios, J. (1990). Desarrollo de la percepción y la atención en la primera infancia. En J.A. García Madruga y P. Lacasa (Drs.), *Psicología Evolutiva 1*. Madrid: UNED.
- Palacios, J. y Hidalgo, V. (1990). Desarrollo de la personalidad en los años preescolares. En J. Palacios, C. Coll y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Palacios, J.; Coll C. y Marchesi, A. (1990). Desarrollo psicológico y procesos educativos. En J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

- Pallak, S.R. (1983). Salience of a communicator's physical attractiveness and persuasion: a heuristic versus systematic processing interpretation. *Social Cognition*, 2, n1.2, 158-170.
- Pearson, J.C.; Turner, L.H. y Todd-Mancillas, W. (1993). *Comunicación y género*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Tornero, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós.
- Perloff, R.M. (1993). *The dynamics of persuasion*. New Jersey: LEA.
- Perner, J. (1991). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Perrett, D.I.; May, K.A. y Yoshikawa, S. (1994). Facial shape and judgements of female attractiveness. *Nature*, vol.368, 239-242.
- Petty, R.E. y Cacioppo, J.T. (1984). The effects of involvement on responses to argument quantity and quality: central and peripheral routes to persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.46, n1 1, 69-81.
- Petty, R.E. y Cacioppo, J.T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. En: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Petty, R.E; Cacioppo, J.T. y Schumann, D. (1983). Central and peripheral routes to advertising effectiveness: the moderating role of involvement. *Journal of Consumer Research*, 10, 134-148.
- Petty, R.E. y Priester, J.R. (1996). Cambio de actitud de los mass media: implicaciones del modelo de persuasión de elaboración probable. En J. Bryant y D. Zillmann (Comp.), *Los efectos de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

- Peyrú, G. (1993). *Papá, ¿puedo ver la tele?*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de Psicología*. Méjico: Seix Barral.
- Pope, A.W.; McHale, S.M. y Craighead, W.E. (1988). *Self esteem enhancement with children and adolescents*. New York: Pergamon Press.
- Pozo, J.I. (1994). El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción. En M.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Powlishta, K.K.; Serbin, L.A.; Doyle, A-B. Y White, D.R. (1994). Gender, ethnic and body type biases: the generality of prejudice in childhood. *Developmental Psychology*, vol.30, N.4, 526-536.
- Quin, R. (1993). Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enzeñanza de los temas de representación de estereotipos. En R. Aparici (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ed. De la Torre.
- Ratner, C. (1991). *VygotskyAs Sociohistorical Psychology and its Contemporary Applications*. New York: Plenun Press.
- Reardon, K.K. (1981). *Persuasion. Theory and Context*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Reingen, P.H. y Kernan, J.B. (1993). Social perception and interpersonal influence: some consequences of the physical stereotype in a personal selling setting. *Journal of Consumer Psychology*, 2(1), 25-38.
- Reis, H.T.; Wilson, I.M.; Monestere, C.; Bernstein, S.; Seild, E.; Franco, M.; Gioioso, E.; Freeman, L. y Radoane, K. (1990).

What is smiling is beautiful and good. *European Journal of Social Psychology*, vol.20, 259-267.

- Rhodes, G. y Tremervan, T. (1996). Averageness, exaggeration and facial attractiveness. *Psychological Science*, vol.7(2), 105-110.
- Richins, M.L. (1991). Social comparison and idealized images of advertising. *Journal of Consumer Research*, 18, 71-83.
- Riggio, R.E.; Widaman, K.F. y Tucker, J.S. (1991). Beauty is more than skin deep: Components of attractiveness. *Basic and Applied Social Psychology*, 12(4), 423-439.
- Ritter, J.M. y Langlois, J.H. (1988). The role of physical attractiveness in the observation of adult-child interaction: eye of the beholder or behavioral reality?. *Developmental Psychology*, vol.24, n.2, 254-263.
- Rivière, A.; Sarriá, E. y Núñez, M. (1994). El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. En M.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Roiz, M. (1994). *Técnicas modernas de persuasión*. Madrid: Eudema.
- Ross, L. (1989). El modelo del científico intuitivo. En: E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Com.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ross, M.B. y Salvia, J. (1975). Attractiveness as a biasing factor in teacher judgments. *American Journal of Mental Deficiency*, 80, 96-98.

- Rubin, Z. (1981). *Amistades infantiles*. Madrid: Morata, serie Bruner.
- Ruble, D. (1983). The development of social comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. En E.T. Higgins, D.N. Ruble y W.W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rumsey, N.; Bull, R. y Gahagan, D. (1986). A developmental study of children's stereotyping of facially deformed adults. *British Journal of Psychology*, 77, 269-274.
- Samuels, L.A. y Ewy, R. (1985). Aesthetic perception on faces during infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 221-228.
- Sánchez, A. (1996). El desarrollo del sexo como variable estímulo durante la infancia. En J. Fernández (Coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.
- Schackelford, T.K. y Larsen, R.J. (1999). Facial attractiveness and physical health. *Evolution and Human Behavior*, 20, 71-76.
- Semin, G.R. y Papadopoulou, K. (1989). The acquisition of reflexive social emotions: The transmission and reproduction of social control through joint action. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.), *Social representation and the development of knowledge*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Skill, T. (1994). Family images and family actions as presented in the media: Where we've been and what we've found. En D. Zillmann; J. Bryant y A.C. Huston (Eds.), *Media, children and*

the family. Social scientific, psychodynamic and clinical perspectives. New Jersey: LEA.

- Snyder, M.; Berscheid, E. y Matwychnk, A. (1988). Orientations toward personnel selection: differential reliance on appearance and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, n.6, 972-979.
- Sorell, G.T. y Nowak, C.A. (1981). The role of physical attractiveness as a contributor to individual development. En R.M. Lerner y N.A. Bush-Rossnagel (Eds.), *Individuals as producers of their development. A life-span perspective.* New York: Academic Press.
- Stephan, W.G. (1989). A cognitive approach to stereotyping. En D. Bar-Tal; C.F. Graumann; A.W. Kruglanski y W. Stroebe (Eds.), *Stereotyping and Prejudice. Changing conceptions.* New York: Springer-Verlag.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales.* Barcelona: Ed. Heider.
- Tajfel, H. y Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations.* Monterrey: Brooks/Cole.
- Taylor, M.G. (1996). The development of children's beliefs about social and biological aspects of gender differences. *Child Development*, 67, 1555-1571.
- Taylor, S.E.; Fiske, S.T.; Etcoff, N.L. y Ruderman, A.J. (1989). (Traducción de M.C. Moya). Bases contextuales y categoriales de la memoria de personas y de estereotipia. *Revista de Psicología Social*, 4(2), 191-215.

- Torres, E. y Conde, E. (1994). Medios audiovisuales y desarrollo social. En M.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Torres, E y Rodrigo, M.J. (1998). Familia y nuevas pantallas. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, E. y Ruiz, C. (1998a). Hábitos de ver televisión, conocimiento del medio e identificación social en niños de Tenerife. *Comunicación y Cultura*, 4, 23-36.
- Torres, E. y Ruiz, C. (1998b). Evolución en el conocimiento sobre las estrategias y fines de la publicidad televisiva en niños y adolescentes. *Cultura y Educación*, 10, 37-45.
- Torres, E.; Conde, E. y Ruiz, C. (En prensa). La influencia de las pantallas en el desarrollo socioafectivo. En F. López (Ed.), *Desarrollo personal y social*. Madrid: Pirámide.
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comp.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Turkle, S.(1997). *La vida en la pantalla*. Barcelona: Paidós.
- Unnikrishnan, N. y Bajpai, S. (1996). *The impact of television advertising on children*. New Delhi: Sage Publications.
- Van Evra, J. (1990). *Television and children development*. New Jersey: LEA.
- Vaughn, B.E. y Langlois, J.H. (1983). Physical attractiveness as a correlate of peer status and social competence in preschool children. *Developmental Psychology*, vol.19, n.4, 561-567.

- Vidal, P. (1986). La comprensión por el niño de la intención del mensaje publicitario. *Infancia y Aprendizaje*, 35-36, 123-138.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wade, T.J. (1991). Race and sex differences in adolescent self-perceptions of physical attractiveness and level of self-esteem during early and late adolescence. *Personality and Individual Differences*, vol.12, No.12, 1319-1324.
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: A. Colin. (Trad. cast. en Barcelona: Crítica, 1976).
- Wallon, H. (1942) *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion. (Trad. esp. en Buenos Aires, Psique, 1974).
- Wheeler, L. y Kim, Y. (1997). What is beautiful is culturally good: the physical attractiveness stereotype has different content in collectivistic cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol.23, N.8, 795-800.
- Wilson, E. y Sherrell, D. (1993). Source effects in communication and persuasion research: a meta-analysis of effect size. *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol.21, n.2, Spring, 101-113.
- Winn, M.(1981). *La droga que se enchufa*. México: Diana.
- Winn, M. (1992). *Unplugging the plug-in drug*. London: Penguin Books.
- Wright, J.C.; Huston, A.C.; Truglio, R.; Fitch, M.; Smith, E. y Piemyat, S. (1995). Occupational portrayals on television: children's role schemata, career aspirations, and perceptions of reality. *Child Development*, 66, 1706-1718.

- Younis Hernández, J.A. (1994). *La influencia social de los medios de comunicación en la infancia y la familia*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Yzerbyt, V.; Rocher, S.y Schadron, G.(1997). Stereotypes as explanations: a subjective essentialistic view of group perception. En R. Spears; P.J. Oakes; N. Ellemers y S.A. Haslam (Eds.), *The Social Psychology of stereotyping and group life*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Zebrowitz, L.A. (1998). *Reading faces. Window to the soul?* Colorado: Westview Press.