

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

**«La experiencia de ver televisión: respuesta emocional
a secuencias audiovisuales de miedo.»**

**Autora: Dña. M. Elena Conde Miranda
Director: Dr. D. Esteban Torres Lana**

**Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y
Psicobiología**

A Ne,

No estás ausente, estás conmigo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. EMOCIÓN Y EMPATÍA HUMANA.	13
1.1. EL CONCEPTO DE EMPATÍA.	18
1.2. PRECURSORES DE LA RESPUESTA EMPÁTICA	22
1.2.1. <i>La respuesta refleja al llanto en recién nacidos.</i>	22
1.2.2. <i>La sincronía afectiva entre madre-hijo.</i>	23
1.2.3. <i>La interpretación de la expresión facial.</i>	23
1.3. EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO EMOCIONAL.	27
1.4. RECAPITULACIÓN.	36
CAPÍTULO II. LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES.	39
2.1. EL REALISMO DE LOS MEDIOS.	43
2.2. LA EMPATÍA CON MODELOS DISTANTES.	46
2.2.1. <i>Factores personales: empatía e identificación.</i>	48
2.2.2. <i>El contenido mediático.</i>	55
2.2.3 <i>Factores de situación.</i>	57
2.3. NUEVOS MODELOS EMOCIONALES.	58
2.4. RECAPITULACIÓN.	63
CAPÍTULO III. LA RESPUESTA DE MIEDO EN LA TELEVISIÓN Y EL CINE.	67
3.1. EL MIEDO COMO RESPUESTA DE ADAPTACIÓN.	69
3.2. DEL MIEDO REAL AL MIEDO MEDIÁTICO.	79
3.3. DIFERENCIAS EVOLUTIVAS.	83
3.3.1. <i>La importancia de lo perceptivo.</i>	84
3.3.2. <i>Realismo frente a ficción.</i>	87
3.3.3. <i>Estrategias de superación del miedo.</i>	88
3.4. DIFERENCIAS DE GÉNERO.	92
3.5. VARIABLES QUE AFECTAN A LA INTENSIDAD DE LA EMOCIÓN.	95
3.5.1. <i>Variables referidas al sujeto.</i>	95
3.5.2. <i>Variables referidas al contenido.</i>	102
3.5.3. <i>Variables referidas al contexto.</i>	105
3.6. RECAPITULACIÓN	108

CAPÍTULO IV. PLANTEAMIENTO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	111
4.1. PLANTEAMIENTO Y DISEÑO GENERAL.	113
4.2. OBJETIVOS GENERALES.	115
CAPÍTULO V. ESTUDIOS EMPÍRICOS.	117
5.1. ESTUDIO I: RESPUESTA DE MIEDO A SECUENCIAS AUDIOVISUALES.	119
5.1.1. <i>Objetivos</i>	119
5.1.2. <i>Sujetos</i>	121
5.1.3. <i>Material e Instrumentos</i>	122
5.1.4. <i>Procedimiento</i>	126
5.1.5. <i>Análisis de resultados</i>	130
5.1.5.1. <i>Experiencia emocional de niños de 5 y 8 años ante secuencias cinematográficas de miedo</i>	130
5.1.5.2. <i>Experiencia emocional de adolescentes de 14 y 17 años ante secuencias cinematográficas de miedo</i>	154
5.1.6. <i>Conclusiones del Estudio I</i>	192
5.2. ESTUDIO II: ELEMENTOS FORMALES Y COGNITIVOS QUE INFLUYEN EN LA RESPUESTA DE MIEDO A SECUENCIAS AUDIOVISUALES.	199
5.2.1. <i>Objetivos</i>	200
5.2.2. <i>Sujetos</i>	200
5.2.3. <i>Materiales y procedimiento</i>	201
5.2.4. <i>Análisis de resultados</i>	203
5.2.4.1. <i>Respuesta emocional de niños de 5 y 8 años</i>	203
5.2.4.2. <i>Respuesta emocional de adolescentes (14 y 17 años)</i>	209
5.2.5. <i>Conclusiones del Estudio II</i>	217
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	221
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	227
VIII. ANEXOS	265

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas hemos asistido a un importante incremento del número de pantallas audiovisuales en el hogar. En la actualidad, parece un hecho innegable que los niños nacen y crecen acompañados de este tipo de pantallas. Prueba de ello es que, en la mayoría de los hogares españoles, hay ya más de un televisor. Además se ha introducido el mundo virtual a través del ordenador personal y muchos niños pasan las horas “enganchados” a un videojuego o tienen una mascota como el “tamagotchi”. Esta realidad nos obliga a considerar la importancia de los medios audiovisuales como un agente de socialización, que convive junto a los agentes tradicionales: la familia, la escuela y el grupo de iguales.

La importancia del medio reside en su poder de penetración, que ha llevado a autores como McLuhan a utilizar términos como “aldea global” o “extensión de los sentidos” para describir su impacto. La existencia de los medios de comunicación de masas nos permite acercarnos a contextos y realidades que nada tienen que ver con el día a día, ponen en nuestra mente ideas acerca del mundo o crean corrientes de opinión; pero también son modelos de conducta, patrones que seguir. Una gran parte de los comportamientos que desarrolla el niño son producto del aprendizaje por observación de modelos próximos y significativos. Sin embargo, y como ya hemos comentado, durante el desarrollo el niño también cuenta con importantes modelos distantes que ejercen su influencia. La televisión pone a su alcance numerosos personajes televisivos, una amplia variedad de situaciones y relaciones teñidas de emoción que favorecen estos procesos de imitación. Al igual que somos sensibles a las emociones de los que nos rodean, también nos hacemos sensibles a la realidad de los personajes que nos acompañan. Con ellos, aprendemos modelos de relación, expresiones afectivas y situaciones que favorecen la emoción.

Sin embargo, no debemos caer en la trampa que nos tienden los propios medios; aunque es cierta su poderosa influencia, también es cierto que existen otras variables que modulan la relación receptor-pantalla: las características personales del individuo, el

contexto social en que se desarrolla y otras fuentes de influencia que confirmen o rechacen las experiencias obtenidas en el medio, son algunas de ellas. A nuestro juicio, los medios audiovisuales son, sin ninguna duda, un elemento importante de socialización, pero por supuesto no es el único. Por este motivo, uno de los propósitos de este trabajo y de la línea de investigación en la que se encuadra, es estudiar el fenómeno de la influencia televisiva más allá de la tradición “efectista” ligada al conductismo. Esta tradición aún hoy, se encuentra presente en los medios de comunicación de masas. En grandes titulares aparecen niños que han matado o violentado a alguien, como lo han hecho los protagonistas de una película. Estos sucesos aislados levantan corrientes de opinión que “satanizan” el medio y lo convierten en el único responsable de todos los males de este siglo. Sin embargo, nosotros creemos que esto es un juicio simplista de la situación. La respuesta al medio no puede ser considerada como una cuestión de todo o nada.

Como hemos comentado, uno de los enganches con el medio reside en su capacidad para emocionarnos. Aunque el muestrario de emociones elicítadas a través del cine y la televisión es amplísimo, para este trabajo hemos seleccionado una muy concreta, la experiencia de miedo. Resulta curioso que aún hoy, seamos capaces de recordar aquella imagen que nos impresionó cuando eramos pequeños, un primer plano, por supuesto en blanco y negro, de una calavera en la novela del mediodía. En el caso del cine, aún conociendo las claves del lenguaje cinematográfico, sabiendo que lo que vemos es ficción, sentimos miedo ante la gran pantalla.

En los últimos años, algunos autores se han ocupado de este campo de investigación. En la mayoría de los casos, se han hecho eco de los efectos perjudiciales que pueden tener este tipo de contenidos en el desarrollo. Un ejemplo son los trabajos de Cantor (1991, 1994), donde se insiste en los efectos negativos - problemas con el sueño, traumas o imitación de algunas de las conductas observadas - del visionado de estos contenidos por los más pequeños. También, Tamborini, Salomonson y Hahk (1993) señalan el efecto negativo

del consumo del material de terror en conductas de interacción con los otros, como la empatía o la conducta de ayuda. En nuestro caso, creemos que este género puede ofrecernos algunos indicadores acerca de los elementos que influyen en la respuesta emocional de los sujetos a los medios audiovisuales para, en trabajos posteriores, reducir su impacto e influencia.

Con este propósito, hemos realizado una breve revisión teórica sobre el campo de la emoción. A lo largo del capítulo dos, nos centraremos en cómo los dispositivos emocionales y su significado son aprendidos y construidos a través de la interacción con los otros. La interacción social nos permite etiquetar las emociones, establecer correspondencias entre los estados internos y la expresión emocional y ser capaces de vivir las emociones de los demás. Pero además de la interacción cara a cara, los medios audiovisuales también nos ofrecen numerosas oportunidades para ampliar este conocimiento y para saber cómo regular nuestras emociones.

En el capítulo tercero, analizaremos el papel que juega la emoción en el “enganche” con el cine y la televisión. Las claves que nos permiten empatizar e identificarnos con personajes ficticios, sentir experiencias alejadas de nuestra realidad e incluso sufrir con una pantalla. Este tema será el que desarrollaremos con más amplitud en el capítulo cuarto, donde analizaremos la experiencia de miedo eliciteda en la televisión y en el cine, las relaciones entre la experiencia real y la mediada, las diferencias evolutivas y de género y algunas variables del contenido audiovisual y del contexto de recepción que afectan a la intensidad de la respuesta emocional.

Esta revisión bibliográfica ha puesto de manifiesto la escasez de trabajos en nuestro ámbito científico. Las únicas referencias acerca de la experiencia emocional eliciteda a través de los medios audiovisuales provienen de otro contexto, fundamentalmente el americano. En este sentido, el trabajo planteado debe ser considerado desde un punto de vista exploratorio, con la prudencia y la parsimonia que esto supone, en la generalización de las conclusio-

nes. En la realización del estudio I, nos han parecido relevantes algunos aspectos que tenían un mínimo de fundamentación teórica. El realismo de las secuencias cinematográficas, es decir, la posibilidad de que las situaciones representadas tengan lugar en la vida cotidiana; el sexo del personaje con el que puede desarrollarse la empatía y las variables del sujeto de importancia demostrada en los estudios con pantallas audiovisuales: la implicación y la vulnerabilidad a los contenidos de terror.

En el estudio II, hemos querido “experimentar” algo, con la creencia de que el medio se contrarresta con el propio medio. Un primer paso, ha sido el analizar los efectos diferenciales que las “instrucciones de implicación” y el “sonido” tienen en la experiencia emocional de miedo y en la percepción del personaje y de la secuencia. El futuro de nuestro trabajo es, sin ninguna duda, la elaboración de producciones audiovisuales destinadas a reducir los efectos de los medios en el desarrollo y al control de los mismos por los propios sujetos.

CAPÍTULO I
EMOCIÓN Y EMPATÍA HUMANA

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 desarrolla 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.

Pero, paradójicamente, el individuo es la experiencia en soledad, resultado, desde nuestra posición epistemológica, de su propia actividad externa e interna. Es el centro de control de la orientación del organismo en el espacio social y el centro de control del procesamiento de esa información, su almacenamiento y su recuperación selectiva. Así mismo, la individuación es la fuente de diferencias entre las personas en una dimensión temporal e histórica. Esta paradoja vuelve a expresarse en el proceso de individuación, que necesita de los otros para separarse de ellos como «nosotros». La construcción teórica sobre uno mismo acentúa el carácter social del yo: los demás, con sus expectativas de la persona como comportamiento estable - establemente diferenciado y establemente similar - proporcionan el andamiaje para esa individuación. Y la mayoría de estos procesos están teñidos de importantes elementos emocionales.

En este sentido que comentamos no podemos considerar la individuación como simple socialización, sino como un proceso dialéctico que permite con el desarrollo evolutivo una progresiva capacidad - un gradiente para cada individuo - de orientación y dotación de sentido, de valor, a los propios actos. La base de la inclusión

en el mundo de normas y valores sociales es la emoción, que vincula a unos seres humanos con otros desde el nacimiento. Por medio de este vínculo se transmiten las evaluaciones más básicas de aceptación y seguridad afectiva. La individuación socioafectiva consiste en la comprensión progresiva del papel de uno en el mundo social, de las respuestas de agrado o desagrado que producimos en los demás, de la discriminación de las personas que nos dan afecto incondicionado, del reconocimiento de las emociones del otro, de la comprensión de nuestras propias emociones, así hasta ir elaborando esa teoría de la mente, que es a la vez una teoría del otro, con sus semejanzas y diferencias. Sobre este puente social que relaciona a los seres humanos se construyen las primeras evaluaciones del individuo sobre sí mismo, con características de afirmación de la especificidad propia.

Aunque la interdependencia entre la realidad emocional y el procesamiento tiene formulaciones relativamente modernas, sus raíces están mucho más lejos. Vygotsky (1929) enfatiza el hecho de que las emociones y las funciones intelectuales superiores están unificadas en un sistema dinámico de significatividad. Afirma con claridad que la conciencia de la emoción le da a ésta su carta constituyente, es decir, mientras las emociones se producen de forma indiferenciada en los primeros meses de vida, sin ser un fenómeno separable de sus manifestaciones motoras y perceptivas, no estamos ante verdaderas emociones. La conciencia de la experiencia emocional; esa es la clave. Y la conciencia hace referencia a signos elaborados y compartidos por el grupo cultural.

Un buen ejemplo es la diferencia que hay entre la emoción de placer en el niño pequeño y la experiencia de amor en el adulto socializado. Ésta última no deriva de la primera, es un fenómeno distinto, con una larga evolución histórica que ha recorrido trayectorias de significación dispares. Amor-posesión patriarcal, amor sensual, amor romántico, amor cortesano, amor platónico, son algunas de las representaciones culturales del amor. Son teorías culturales constituyentes, el sujeto las interioriza y las vive con una cua-

lidad emocional específica. Lo mismo podría decirse del odio, tan relacionado con los valores morales y las expectativas correspondientes. Por eso, compartimos plenamente la observación de Kagan (1984) sobre el peligro de atribuir a niños de tres meses de edad, o menos, estados emocionales propios de niños mayores, incluso si se emplean palabras como sorpresa o miedo, debido a la dificultad de evaluar satisfactoriamente la cognición que se está produciendo en el niño. Lo que se constata es la imposibilidad de nombrar un estado preconsciente con una semántica derivada de la conciencia colectiva. Es un fenómeno análogo a la atribución de significado que hacen los padres al balbuceo infantil, que, aunque fantasioso y desajustado, será el marco donde aprenderá el niño a desarrollar sus significantes lingüísticos y terminará por satisfacer las expectativas paternas.

De esta forma volvemos a donde comenzamos, al vínculo con el otro para compartir significatividad a través de la primera relación básica al nacer entre la emoción innata, que es el niño, y la emoción socializada, que es el adulto. Esto supone un rechazo de las teorías universales de la emoción en el sentido conductista, elicitoras de patrones de acción fijos y correspondientes a cada proceso emocional. No parece un buen sistema de adaptación en culturas móviles y complejas. La perspectiva sociocultural se centra en las particularidades de la relación interpersonal que modela, etiqueta, instruye, organiza, premia o castiga el comportamiento. Autores como Frindlund (1994) postulan la existencia de un factor biológico y universal, un conjunto de emociones fundamentales de la alegría al enfado que pueden ser experimentadas de forma natural si nada lo impide. El otro factor es específico de las distintas culturas, un conjunto de dispositivos que regulan cuándo y dónde cada expresión debe ser intensificada, suprimida, neutralizada o enmascarada. En este sentido, son los adultos quienes estructuran la actividad del niño alrededor de unos principios a los que acaba accediendo mediante dicha estructura (Leontiev, 1981). Hay cosas que se pueden o no hacer, objetos que se pueden o no tocar, situaciones convenientes o no, películas toleradas o no toleradas, situa-

ciones emocionales explicadas o bien evitadas o disimuladas, términos explicativos y valorativos de una u otra forma, etc. Por tanto, la construcción de las emociones se origina en la convivencia con el otro. El reflejo en el que nos miramos y reconocemos nuestras propias emociones. Uno de los pasos en este camino es , sin ninguna duda, el desarrollo de la empatía.

1.1. El concepto de empatía.

El término empatía ha sido utilizado desde diferentes escuelas, de la filosofía (Scheler, 1913; Smith, 1759/1971, Stein, 1970) a la psicología (Berger, 1962; Hoffman, 1977; Stotland, 1969), conformando un panorama diverso donde cada enfoque centra la atención en un aspecto concreto. Algunos autores profundizan en los mecanismos específicos de la conducta empática; otros, se centran en sus derivaciones conductuales como por ejemplo, la conducta altruista; y por último, algunos señalan la importancia de los procesos empáticos en el desarrollo de las habilidades interpersonales. Sin embargo, y a pesar de esta multidisciplinariedad, encontramos algunos aspectos en los que hay coincidencia. En general, la empatía se considera como el proceso por el que una persona responde a las emociones de los otros, observándose cierto grado de afinidad entre la emoción presenciada y la propia reacción emocional. Aunque nuestro objetivo no es hacer un recorrido exhaustivo en este campo si queremos señalar de forma breve algunas de las definiciones, ya clásicas, del término que, a nuestro juicio, tienen relevancia en el tema que nos ocupa.

- Aronfreed (1968), diferencia la empatía en respuesta a la emoción del otro y la reacción vicaria que se produce como respuesta a las condiciones en que ésta tiene lugar.

- Stotland (1969), define la empatía como la respuesta emocional de un observador al percibir que otra persona está experimentando una emoción o es posible que la experimente. Su aportación fundamental es el concepto de anticipación, el observador puede

responder, aún antes de producirse la emoción del sujeto observado.

En los años 70 surgen nuevas conceptualizaciones de la empatía que suponen la integración de los elementos cognitivos y afectivos. En esta línea aparecen dos modelos fundamentales, el de Feshbach (1975,1978) y el de Hoffman (1978).

- Feshbach postula que la reacción empática es función de tres factores: a) la habilidad cognitiva para discriminar los indicadores afectivos en los otros; b) la habilidad cognitiva para asumir la perspectiva y el papel de otra persona y c) la habilidad afectiva para experimentar emociones.

- Hoffman hace alusión a la respuesta vicaria, en gran parte involuntaria, que tiene lugar ante las señales afectivas de otra persona o de una situación.

Las últimas formulaciones de Hoffman (1982, 1983, 1987) profundizan en la interacción entre la empatía y el desarrollo del conocimiento social. Para este autor la empatía supone, en primer lugar, reconocerse como diferente del otro y en segundo, comprender cómo se ven las cosas desde distintos puntos de vista. Así, el desarrollo de la empatía tiene lugar a través de 4 niveles:

- La empatía global. El niño pequeño experimenta angustia empática, consecuencia de la activación ocasionada por la angustia del otro. Este es el caso de los bebés que lloran cuando otro lo hace.

- La empatía egocéntrica. El niño se diferencia de los otros pero tiene algunas dificultades para inferir sus estados internos e incluso, puede confundir la respuesta adecuada a la angustia del otro. El niño responde a la emoción de los otros como si fuera él el afectado; por ejemplo un niño de 18 meses trae a su propia madre para que consuele a su amigo, con independencia de la presencia de la madre de éste.

- La empatía por los sentimientos del otro. El desarrollo en el niño de la capacidad de ponerse en el lugar de los otros le hace más sensible a los demás. Comprende que los sentimientos y necesidades de los otros pueden ser diferentes a los suyos. Según Hoffman y dada la importancia que tiene el lenguaje en este momento evolutivo, la empatía se puede activar por la mera información sobre la angustia de otra persona, sin la necesidad de que esté presente.

- La empatía por las condiciones de vida de los otros. En este cuarto momento se asume que cada individuo tienen diferentes experiencias y diferentes reacciones emocionales. El individuo representa la angustia de otros de una forma más elaborada, reconociendo, por ejemplo, que algunas formas de angustia o privación pueden tener consecuencias a largo plazo para quien las sufre. La aparición de conceptos como «pobreza» o «marginación» permiten valoraciones más elaboradas sobre las condiciones de los otros e incluso, convertirse en un estímulo que permita la emergencia de ideologías morales o políticas.

Dentro del panorama español hay que destacar los trabajos de López y cols. (1985, 1994) sobre la formación de los vínculos sociales y más concretamente, las relaciones entre empatía y conducta altruista. Para López, la experiencia emocional vicaria es el elemento más característico de la empatía. Aunque considera que para que ésta tenga lugar son necesarios determinados procesos cognitivos, ambos elementos son esenciales e interactúan entre sí. Sin conocimiento no puede haber experiencia afectiva vicaria y ésta a su vez favorece el interés por conocer mejor a la persona con la que se empatiza. Este autor diferencia la empatía de disposición, rasgo de personalidad relativamente estable, que supone percibir y experimentar de forma vicaria y la empatía de situación o de estado, definida como el grado de experiencia afectiva vicaria que las personas tienen en una situación concreta y, por tanto, menos estable.

Por último, queremos señalar las aportaciones de Zillmann (Zillmann, 1991; Zillmann y Cantor, 1977; Zillmann, Mody y Can-

tor, 1974;) a este campo, ya que gran parte de su investigación se ha centrado en el procesamiento de los medios audiovisuales.

La teoría de los tres factores de la emoción de Zillmann (1978, 1983, 1984) postula que la conducta emotiva es el resultado de la interacción de tres factores:

a) Un componente de disposición que supone una reacción motórica inmediata, sin mediación cognitiva.

b) Un componente de activación. Un mecanismo de respuesta energética, entendido como la actividad del sistema nervioso simpático que prepara para la acción.

c) Un componente de la experiencia. La toma de consciencia de la respuesta motórica y de la reacción de activación. Supone el control de la conducta emotiva, la valoración de la utilidad y lo apropiado de la respuesta; tiene la capacidad de alterar el curso de la conducta emocional y de la experiencia.

De acuerdo con esta teoría Zillmann (1991) define la empatía como una reacción afectiva producida por los acontecimientos que le suceden a otro o por la respuesta expresiva o conductual del sujeto y que se concreta en tres elementos.

a) Respuesta refleja o aprendida del sistema motor que aparece al observar la conducta emocional de otro.

b) Reacción de activación que resulta de la exposición a las manifestaciones emotivas de los otros. Esta excitación puede ser condicionada o incondicionada.

c) El componente experiencial que consta de tres subcomponentes: lo apropiado de la experiencia, consciencia de la respuesta y valoración en términos de “sentir con” o “sentir por”; la corrección o redirección de la respuesta afectiva se produce en fun-

ción de su adecuación al juicio moral y social. La disposición afectiva hacia el sujeto observado prepara para una determinada respuesta emocional; y, por último, la empatía puede ser elicitada de forma deliberada con ayuda de la imaginación.

Estas notas acerca de la empatía permiten observar la evolución de este concepto hacia su consideración como un constructo multidimensional donde ambos componentes, el cognitivo y el afectivo, son interdependientes. Esta conceptualización posibilita establecer conexiones entre la respuesta emocional de los niños y los adultos; así como considerar las variables de situación y de desarrollo que determinan su evolución. En el próximo epígrafe comentaremos algunos de los tópicos considerados por Thompson (1987) como precursores de la respuesta empática: las investigaciones acerca del contagio emocional en niños recién nacidos, la sintonía afectiva en la interacción madre-hijo y los trabajos sobre el reconocimiento de la expresión facial.

1.2. Precursores de la respuesta empática.

1.2.1. La respuesta refleja al llanto en recién nacidos.

De todos es bien conocido el fenómeno que se produce en las salas de nidos de los hospitales cuando un recién nacido comienza a llorar. El llanto de un bebé actúa como estímulo disparador y todos los demás empiezan a llorar. Esta respuesta, que tiene lugar en los primeros días posteriores al nacimiento, es una reacción afectiva a la emoción de los otros. Los primeros trabajos en este campo fueron desarrollados por Simmer (1971) quien expuso a bebés recién nacidos, de entre 2 y 4 días, a distintos estímulos grabados. Los resultados obtenidos, aunque no concluyentes, mostraban un mayor nivel de activación ante el llanto de otro niño que ante un ruido neutro y también, una mayor activación ante la grabación del llanto propio que ante la de otro niño.

Posteriormente los trabajos de replicación del grupo de Sagi y Hoffman (1976) y Martin y Clark (1982) concluyen que en los bebés

se produce una respuesta diferenciada ante el llanto de otro recién nacido, diferente a la producida por otros estímulos sonoros, e incluso al llanto de otro niño de mayor edad. Estos estudios se han ampliado con niños de 11 meses, obteniéndose los mismos resultados (Hay, Nash y Pedersen, 1981). Estos datos confirman la idea de una reacción afectiva de contagio emocional primitivo suscitado, en gran medida, por la similitud percibida entre el llanto propio y el de otro recién nacido.

1.2.2. La sincronía afectiva entre madre-hijo.

Otro de los elementos considerados como precursor de la respuesta empática es la interacción cara a cara entre madre e hijo que tiene lugar alrededor del segundo y tercer mes. Algunos autores han definido este tipo de interacción en términos de “conversación no verbal” con la única meta de favorecer la sincronía afectiva entre madre-hijo (Brazelton, Tronick, Adamson, Als y Wise, 1975; Stern, 1977). La responsabilidad del intercambio recae en la madre que es quien anima al desarrollo de la conducta y responde de forma contingente a las señales del niño. La madre busca acentuar y prolongar la respuesta emocional positiva del niño a través de dispositivos contingentes de imitación; por ejemplo, sonriéndole cuando éste le sonríe (Malatesta, 1985; Malatesta y Havilland, 1982; Weinberg, Tronick, Cohn y Olson, 1999). Estos dispositivos de imitación denominados por algunos autores como resonancia emocional temprana, sientan las bases de la empatía que tendrá lugar años después.

1.2.3. La interpretación de la expresión facial.

Los estudios sobre la interacción madre-hijo sugieren una respuesta afectiva desde los primeros meses de vida y abren un nuevo interrogante acerca de los mecanismos que provocan dicha reacción. En este sentido, la capacidad del niño para interpretar las señales específicas de cada emoción es de gran relevancia para el desarrollo de la empatía.

Son numerosos los estudios que se han ocupado de la habilidad para discriminar las diferentes expresiones faciales de la emoción. Algunos, como el realizado por Field, Woodson, Greenberg y Cohen (1982), señalan que el bebé, ya desde su nacimiento, es capaz de responder de forma diferenciada a la expresión facial. El recién nacido responde ante un adulto que muestra alegría con un ensanchamiento en los labios, ante la expresión de tristeza hace «pucheros» con la boca y ante una expresión de sorpresa abre los ojos y la boca. Esta precoz capacidad ha sido puesta en duda por autores como Kaitz y cols. (1988) ante la imposibilidad de replicar estos resultados y otros como Nelson (1985, 1987) quien señala que las propias limitaciones del sistema perceptivo visual dificultan el procesamiento del estímulo facial.

Los trabajos de Haviland y Lelwica (1987) confirman la capacidad de reacción del bebé de 10 semanas a la expresión emocional de su madre (alegría, tristeza o enfado). Aunque estos resultados podrían apuntar a un mecanismo genético de reconocimiento y producción de emociones esta hipótesis ha sido rebatida por los trabajos de Caron, Caron y Meyers (1985) y Caron, Caron y McLean (1988), quienes demuestran que los niños de entre 4 y 7 meses sólo son capaces de diferenciar entre la furia y la alegría cuando hay diferencias en algún elemento de la cara, por ejemplo, los dientes. En estas investigaciones también se pone de manifiesto la incapacidad de los niños de cuatro meses para diferenciar las expresiones emocionales si provienen de personas diferentes. Estos resultados parecen confirmar que el niño tiene la capacidad de reconocer características salientes de la cara pero no es capaz de establecer la correspondencia adecuada entre éstas y la emoción que expresan. Algunos resultados apuntan a la mitad del segundo año como el momento en que los niños son capaces de interpretar la expresión facial como un indicador emocional (Kreutzer y Charlesworth, 1973; Oster, 1981).

Hacia finales del primer año se observa un cambio importante en el niño, la utilización de la expresión emocional de los otros

como un elemento regulador de su conducta. Este proceso es denominado por Klinnert, Campos, Sorce, Emde y Svejda (1983) "referencia social". El niño interpreta la expresión emocional del adulto ante un suceso u objeto ambiguo y responde en función de ella (Sorce, Emde, Campos y Klinnert, 1985). En este caso la respuesta del niño está más guiada por la expresión emocional del otro que por la suya propia. Esta capacidad de referencia ha sido estudiada ingeniosamente por Betty M. Repacholi (1998) con niños de 14 y 18 meses. Estos niños prefirieron buscar y tocar objetos escondidos en cajas guiándose por las expresiones faciales de unos adultos que las habían explorado antes, de tal forma que tocaron más aquellos objetos que habían provocado expresiones de satisfacción en los adultos, aún no viendo los objetos en cuestión. Los niños realizaron la inferencia de que el estado emocional del adulto, a través del "gaze" y de la acción, se refería a los objetos ocultos en las cajas.

La precocidad en el análisis del gesto no se circunscribe al rostro solamente; los niños son capaces de decodificar con eficacia movimientos corporales que expresan tristeza a la temprana edad de 4 años. A los 5 distinguen la tristeza del miedo y la felicidad y desde los 8 casi todas las emociones que pueda distinguir también un adulto. También desde los 5 años son sensibles a las señales de intensidad emocional de la alegría o del enfado expresadas sólo con el cuerpo (Boone y Cunningham, 1998). A mi juicio esta capacidad no puede ser ajena a la educación moderna en la expresión corporal y a la fuerte exposición de los niños a los medios audiovisuales, algo que, por otra parte, sólo podría confirmarse con estudios transculturales muy concretos.

Aunque estos resultados muestran una alta consistencia en el desarrollo de la sensibilidad emocional y la progresiva comprensión de las necesidades de los otros, no debemos pensar en un desarrollo uniforme en todos los individuos. Si bien, es cierto que hay un elemento innato de respuesta ante la afectividad de los otros este proceso se hace más complejo y se diferencia en función de variables del contexto familiar, como son el apego, el estilo de los padres

o la disponibilidad de modelos empáticos, algunos de los cuales vamos a comentar a continuación.

Numerosas investigaciones parecen mostrar una relación entre el apego seguro y una menor preocupación por satisfacer las necesidades propias en beneficio de atender a los sentimientos y necesidades de los otros (Main, 1977; Mussen y Eisenberg-Berg, 1977; Waters, Wippman y Sroufe, 1979). Ya en niños preescolares se ha comprobado la relación entre un apego seguro y la capacidad para entender las emociones de los demás, especialmente cuando estas emociones tienen una valencia negativa, como en el caso de la tristeza. La explicación que dan los autores tiene que ver con el carácter multidimensional de lo que significa un apego seguro, entre otras cosas la capacidad de los padres para hablar con claridad y cercanía de los sentimientos propios, de los sentimientos de los hijos y de sus efectos mutuos. Parece probable que se destine más tiempo a la explicación de sentimientos que alteran la convivencia, de valencia negativa, que a detallar los estados de felicidad casera (Laible y Thompson, 1998).

También el estilo de los padres se ha mostrado como una variable influyente en el desarrollo del conocimiento emocional y de la empatía. Las familias que conversan con sus hijos sobre las causas y las consecuencias de las diferentes emociones ayudan al niño a establecer relaciones adecuadas entre experiencias, situaciones y términos lingüísticos, contribuyendo al desarrollo de un esquema sobre la experiencia emocional (Bullock y Russell, 1986). Por el contrario, aquellos niños procedentes de familias conflictivas realizan con mayor frecuencia juicios inadecuados sobre las emociones de los otros. En este caso su experiencia emocional interfiere su habilidad para inferir los sentimientos de los otros de forma adecuada (Denham, Zoller y Couchoud, 1994; Reichenbach y Masters, 1983). Por otro lado, la disposición por parte tanto del padre como de la madre a atender las necesidades de sus hijos correlaciona con altas puntuaciones en empatía en éstos (Eisenberg-Berg y Mussen, 1978). Otros trabajos, tanto de laboratorio como de observación natural,

indican que los procesos de modelado e identificación son determinantes de la adquisición, expresión y desarrollo de la conducta prosocial. Tanto las expresiones de empatía como las de simpatía parecen estar relacionadas con la observación de modelos que expresen sensibilidad y comprensión hacia los otros. Estos modelos se encuentran en primer lugar en el contexto familiar, especialmente ha sido estudiado el papel de la madre como responsable tradicional del cuidado y atención de los hijos (Eisenberg-Berg y Mussen, 1978; Feshbach, 1975) y en segundo lugar por personas significativas para el niño, desde profesores a compañeros o incluso, la propia televisión (Coates, Pussner y Goodman, 1976). Sin embargo, el efecto de muchos de estos modelos e influencias no se consolida si no hay un estilo educativo en la misma línea. Los trabajos realizados por Zahn-Waxler y Radke-Yarrow (1982) señalan que el énfasis en las consecuencias de la conducta, especialmente sobre la víctima, acompañado o reforzado por manifestaciones emocionales hacia el niño por el logro conseguido, favorecen el desarrollo de la respuesta empática y la conducta prosocial. Todo ello se fundamenta en el desarrollo de una teoría de la mente emocional que, sin ningún ánimo de exhaustividad, vamos a revisar brevemente a continuación.

1.3. El desarrollo del conocimiento emocional.

El mecanismo básico que asegura el vínculo social entre seres humanos es, como hemos dicho, la emoción. A la par que el lazo emocional se establece, los conocimientos perceptivos y sociales van a ir produciendo las primeras discriminaciones sobre el propio cuerpo, junto a las primeras discriminaciones del exterior. Voces, caras y personas preferidas; extraños rechazados. Las emociones se modifican al compás de otras adquisiciones, aunque el acceso a su control personal, su especialización y la comprensión de las emociones y sentimientos de los demás, estará por debajo de sus equivalencias en el desarrollo cognitivo, al menos si lo ponderamos en términos de actuación.

Sin embargo, pocas semanas después de nacer, la capacidad

del niño para reconocer expresiones faciales y reaccionar ante ellas es sorprendente. La eficacia de una buena relación con adultos humanos dependerá en gran medida de esta capacidad, que es, a su vez, estimuladora de las respuestas del adulto. No es esperable que los niños doten de contenido una expresión de tristeza de sus padres, pero demuestran sensibilidad hacia ella apartando la vista y manifestando desagrado con sus gemidos (Tronick, 1989; Tronick y Cohn, 1989; Tronick, Cohn y Shea, 1986;). También parece que la relación con padres deprimidos o cuidadores con actitudes negativas puede reflejarse en la expresión decaída de los niños, categorizada por jueces adultos como «triste» al contemplar las grabaciones (Cohn, Campbell, Matias y Hopkins, 1990; Gaensbauer, 1980;). De la misma manera responden los niños pequeños con expresiones de alegría, sonrisas y risas, cuando se les estimula gestualmente o a través de algún espectáculo interesante o divertido. Estos patrones iniciales parecen ser bastante universales por los datos recogidos en culturas diversas y pertenecen al repertorio de preadaptaciones sociales que asegura una intensa vinculación del recién nacido con su entorno humano (Bakeman, Adamson, Konner y Barr, 1990; Ekman y Friesen, 1978; Matias y Cohn, 1993).

Sobre esta base se empieza a construir el significado de la expresión emocional por la atribución de sentido que los adultos hacen de forma contingente. Antes de que el niño pueda expresar o comprender frases complejas relativas a situaciones de interacción socioemocional, busca activamente pistas en los adultos de confianza que le ayuden a interpretar una circunstancia dada. Estas pistas son muchas veces una mezcla de producción verbal simplificada y expresión emocional enfatizada. De esta forma los niños resuelven situaciones de riesgo, exploración, duda o ambigüedad, de acuerdo con el estilo de relación afectiva de su entorno familiar (Feinman, 1985; Rosen, Adamson y Bakeman, 1992). Estas pautas sirven para ir controlando selectivamente las reacciones empáticas ante las emociones de otros (Termine e Izard, 1988) y suponen una buena comunicación en situaciones de peligro, donde la expresión de los adultos de confianza puede ser decisiva para «contagiar» al niño la emo-

ción más adaptativa (Lieberman, 1993).

Esta preferencia por el contacto humano vinculada por la emoción es el fundamento de la autoconsciencia, que implica la distinción con los demás y el autorreconocimiento. Antes del primer año de vida los niños sonríen a otro niño en el curso de una interacción. La atribución a los otros de intenciones y emociones parece ser más temprana de lo que Piaget sugirió - en torno al cuarto o quinto año de vida - y no tan dependiente del egocentrismo intelectual. Algunos trabajos, en los que las respuestas de los niños no se requieren verbalmente y no dependen de la interacción exclusiva con el investigador, parecen afirmar la existencia de una «teoría de la mente» del otro ya en el tercer año de vida. Si un niño tiene respuestas de deseabilidad porque el investigador le influye será porque atribuye alguna razón a éste para formular las preguntas y cree que debe contestar de una manera determinada (Dunn, 1988; Hughes y Dunn, 1998; Mehler y Dupoux, 1992;).

Ya desde el segundo año de vida se encuentran indicios claros de comprensión del estado emocional de los otros. Prueba de ello son los trabajos de Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman (1992) donde se muestra como niños de dos años producen respuestas de aflicción y ayuda ante las personas que demuestran tristeza o angustia o el realizado por Pickens y Field (1993) en la respuesta a madres deprimidas. En la base de estas actuaciones se encuentra la capacidad para adoptar diferentes roles y responderse a sí mismo a dos cuestiones, lo que él sentiría en esa situación y que aliviaría su tristeza. En este sentido, el niño comprende la emoción como un constructo teórico que trasciende a los signos exteriores, que es causado por ciertos acontecimientos y puede ser modificado con cierto tipo de intervención.

Posteriormente, el niño comprende que los estados emocionales dependen de otros estados mentales, como el deseo o la creencia. Para Nicola Yuill (1984) la comprensión infantil de cómo la felicidad depende de la adecuación o inadecuación entre lo que

una persona quiere y lo que consigue, tiene lugar a los tres años. El niño comprende que su amigo se sentirá más feliz cuando recibe un regalo que concuerda con lo que él deseaba. Otros autores como Wellman y Woolley (1990) señalan que la relación entre la felicidad y el deseo satisfecho se produce ya desde los dos años y medio. Sin embargo, la capacidad infantil para comprender la sorpresa como una función de lo que la gente cree y de lo que realmente sucede, se desarrolla mucho más tarde, a los cinco o seis años.

La inclusión de uno en el mundo social trae aparejada la sensibilidad a las reacciones que los demás tienen hacia ese «uno». En un estudio clásico, Lewis y Brooks-Gunn (1979), comprobaron que las primeras reacciones de rubor y vergüenza ante el halago intenso de un adulto se correspondían con el reconocimiento ante el espejo realizado anteriormente. Los niños que no se reconocían en la prueba del espejo no se avergonzaban ante el halago. Es conocido desde hace tiempo por los estudios de antropología cultural (Harris, 1983; Schneider-Rosen y Cicchetti, 1991) que la expresión del rubor tiene también componentes universales, como otras expresiones emocionales básicas, lo que no implica que el significante gestual no tenga que desarrollarse en un contexto de significación. Algo tiene que avergonzarse y alguien se avergüenza ante otro. Una expresión llena de autorreferencias. Aunque hay reacciones básicas de pudor que son similares en diferentes culturas, con el desarrollo social «lo» que avergüenza es el resultado de sutiles especializaciones de la cultura interpersonal.

La ansiedad demostrada por niños de dos años ante faltas leves producidas experimentalmente - sus afanes por compensarlas - sugieren la presencia de sentimientos iniciales de culpa, asociados a la percepción de la responsabilidad personal de la conducta (Cole, Barret y Zahn-Waxler, 1992; Emde, Biringen, Clyman y Oppenheim, 1991). La complejidad de la cultura humana se manifiesta de manera privilegiada en los matices que provocan, modulan o expresan las emociones y, entre estas, las que llamamos sentimientos. A esta complejidad va accediendo el niño a través de la relación con otros

niños socializados, con los padres o cuidadores y, desde hace algunas décadas, con pantallas audiovisuales que son capaces de amplificar la emoción con efectos no naturales, pero de rápido aprendizaje por los niños. Los relatos de estructura episódica, tan característicos de la cultura universal, ya sea en formato oral, escenificado, representado en dibujos o en las complejas pantallas modernas, suponen eficaces modelos de aprendizaje de las relaciones emocionales entre personas y los niños empatizan con los personajes.

En cualquier caso, a partir de esta primera consciencia de la causalidad de las emociones propias y ajenas, el estilo educativo próximo y los valores de la educación sentimental que tenga el contexto cultural más amplio, van a marcar la experiencia afectiva de los niños. Las teorías sobre el desarrollo emocional más adecuado se reflejan fundamentalmente en las prácticas de autocontrol de las emociones y en la autonomía o dependencia que se busca - o que resulta - de los lazos afectivos. Los niños empiezan desde los primeros años de vida a ser receptivos a los modelos implícitos y explícitos de las diferentes culturas o grupos sociales; modelos que suponen variantes en el aprendizaje de los afectos humanos, como ha estudiado Tronick (1992). Ciertas culturas, como los Kaluli de Nueva Guinea, valoran la expresión colérica de un problema causado por un error personal como método para conseguir la empatía de los demás y el consiguiente perdón. Otras culturas indígenas sólo consideran aceptable la expresión intensa de emociones cuando se está bebido, lo que por otra parte indica el papel innovador que pueden desempeñar unas prácticas culturales introducidas por los colonizadores (Mesquita y Fridja, 1992).

Los niños son capaces de aparentar alegría, enfado o tristeza (Kuczynski, Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1987). Coincide con la capacidad de simular centrada en el propio cuerpo descrita en los estudios sobre juego simbólico por Piaget (1946) y los estudios basados en su trabajo de Fein (1981) y Mc Cune Nicholich (1981) entre

otros. A partir de ese momento, su progreso en el conocimiento de los demás - una mayor riqueza en su teoría de la mente, tanto suya como de los otros - le permitirá nuevas capacidades, como el disimulo de emociones o intentos francos de engaño, aparentando lo contrario de lo que siente; pero para esto último necesitará ya encontrarse en el cuarto año de vida o haber tenido modelos cercanos muy eficaces al respecto (Saarni, 1979, Flavell, 1999).

Una capacidad adaptativa para «administrar» las emociones en el mundo moderno incluye el aprendizaje de reacciones de intensidad moderada, el reconocimiento de contextos «propios» para una mayor o menor expresión emocional, la no interferencia a la autonomía emocional de los demás, la contención en público de ciertas manifestaciones, la supresión en el ambiente laboral - o el análogo para los niños, el escolar - de manifestaciones que pueden menoscabar la eficacia y el conocimiento de los límites de expresión relacionados con el género.

Sobre el supuesto de esta seguridad afectiva, el niño entre el primer y cuarto año de vida recorre una trayectoria que se puede simplificar así (Hyson, 1994):

- a. Relaciones emocionales cada vez más amplias y complejas.
- b. Formas más variadas, complejas y flexibles de expresar la emoción.
- c. Mejor coordinación y control de las emociones y de las habilidades relacionadas.
- d. Mayor capacidad para entender sentimientos propios y ajenos.
- e. Representación simbólica de la emoción en el lenguaje, en el juego y en la fantasía personal.

f. Confluencia del estilo emocional propio con los valores y normas del entorno cultural.

g. Un sentido del yo integrado, positivo, autónomo y emocionalmente constituido.

Es en esta trayectoria, por tanto, donde se producen en paralelo los procesos de construcción de la atribución de sentido a la emoción de los otros y de la recepción que los demás dan a la emoción de uno mismo. La comprensión de la emoción de los demás permite acceder también a la evaluación de la actividad individual en el entorno. El conjunto de estas evaluaciones va constituyendo la manera en que el niño se ve a sí mismo, su autoconcepto y la manera en que va decantando su propia estima personal.

La evolución hasta los 5, 6 años refleja el tránsito que se produce en su conocimiento social - y en su «teoría de la mente» - desde realidades perceptivas dominantes a un inicial perspectivismo socioemocional. La fuente de influencia más importante en esta etapa es la familia siempre que se desarrolle dentro de los límites de la normalidad. En casos de pérdida de influencia, otras figuras adultas pueden ejercer como «constituyentes» de las primeras imágenes de sí mismo y de los demás que tiene el niño.

Entre los 7 y 11 años, aproximadamente, la escuela comparte con la familia y los compañeros la influencia sobre el desarrollo del conocimiento emocional. A estas edades, las descripciones de los demás incluyen comparaciones sociales matizadas por los estados internos individuales. Se tienen en cuenta las características personales que influyen en la relación con otros y las evaluaciones de las reacciones emocionales son, en general, más estables, pragmáticas y realistas.

Durante la adolescencia inicial, la influencia del grupo de iguales desplaza a las otras fuentes en la configuración del auto y heteroconcepto. Dentro de la cultura urbana de occidente, el papel

de los compañeros más íntimos es «constituyente» en al menos estos cuatro aspectos estudiados por Brown (1990):

a. Como apoyo en la transición de los cambios físicos que supone la pubertad; solidaridad en el afrontamiento de las relaciones con el otro sexo. Se comparten nuevas experiencias y sentimientos.

b. Como compañía conocida suaviza el cambio de escuela de primaria a secundaria, donde la personalización es menor y el tamaño de las instituciones mayor. Se mantiene un nivel de intimidad en las amistades sin tener que empezar de cero.

c. Como espejo donde comprobar los ensayos de roles o pertenencias a grupos; muchas veces como espejo para ver a los demás que no son «como nosotros».

d. Como lugar de encuentro donde discutir los valores de «antes» y los que se están ensayando, donde resolver conflictos y cargar con responsabilidades.

En este sentido, no es de extrañar que sean precisamente la lealtad y la intimidad las características más valoradas de un compañero (Berndt y Savin-Williams, 1992). Sin ellas, el impulso para enfrentar experiencias nuevas decae. Por ellas, el conocimiento emocional llega a niveles de profundidad en un análisis de máxima intensidad, como lo atestiguan los diarios íntimos de miles de adolescentes. Pero el grupo de iguales puede ser también tiránico sobre el individuo, exige un precio alto: la conformidad con los valores del grupo, a veces liderados por pocos o adoptados de modelos distantes traídos por los medios de comunicación. Se suelen destacar los aspectos negativos de esta presión del grupo, pero permite a muchos adolescentes hacer sus primeras actividades no marcadas por la familia y contrastar en su vida social y afectiva sus teorías sobre sí mismo y los demás.

Precisamente, las dimensiones que forman el autoconcepto en esta época están relacionadas con valores, convicciones morales y proyectos de vida, es decir, son más abstractas y adultomórficas; por lo tanto, con vocación de consistencia. Predominan los aspectos internos, psicológicos, con valoraciones de estados de ánimo. Los distintos dominios descritos de uno mismo están coordinados y unificados, reflejando, en este recorrido la cultura dominante en occidente. No cabe considerarlo, por tanto, como un patrón evolutivo universal. Estos procesos de autoconvencimiento de la propia naturaleza a través de fuentes de influencia externas son, con todo, inherentes al ser humano. Y en la preadolescencia y adolescencia inicial pueden manifestarse con una intensidad creciente por el tipo de reorganización cognitiva y emocional que se produce en esta época de la vida.

Hasta hace relativamente pocos años, los únicos modelos emocionales con los que contaba el sujeto eran los que venimos señalando en el contexto próximo: la familia y la escuela. Sin embargo, en la actualidad este círculo de influencia se ha ampliado a los medios audiovisuales. El cine y la televisión cuentan con numerosos recursos para “atrapar” nuestra atención; uno de los más efectivos, el enganche emocional. La expresividad del lenguaje audiovisual y la recreación de escenarios y personajes similares a la realidad contribuyen y facilitan la identificación, favoreciendo el aprendizaje de modelos emocionales que de otro modo no tendrían lugar.

Los medios nos permiten vivir situaciones ajenas, asumir riesgos y transgredir los límites sin ningún “efecto secundario”. Esta capacidad del medio audiovisual ha sido atribuida por numerosos autores, al hecho de generar una respuesta empática en el espectador. Para profundizar en este fenómeno analizaremos cómo se desarrollan los primeros modelos empáticos y su integración en el conocimiento emocional, para llegar, por último, al papel de los medios audiovisuales en la socialización de las emociones.

1.4. Recapitulación.

a) La realidad emocional no puede entenderse satisfactoriamente, sin considerar conjuntamente, su interdependencia con las funciones cognitivas superiores y su referente como conciencia emocional, producto del encuentro cultural de sujeto con otros seres humanos.

b) La emoción aparece desde el nacimiento como una forma de comunicación que permite la supervivencia. Pero su significado se va construyendo a lo largo de la vida. Las formas de expresión emocional y los objetos de nuestra emoción varían en el tiempo e incluso de una situación a otra.

c) La empatía es una respuesta a las emociones de los otros que requiere de la capacidad para discriminar los indicadores afectivos, la habilidad cognitiva para adoptar distintas perspectivas y, por supuesto, la capacidad para experimentar emociones. Durante el proceso de desarrollo se produce un fenómeno de descentramiento donde la empatía pasa de ser un mero contagio, producto de la activación del otro, a la toma de conciencia de cuáles son sus necesidades y de cuál es nuestro papel en la reducción de su angustia.

d) El desarrollo de la comprensión emocional es más que la habilidad para reconocer las expresiones faciales, supone dotar a esa expresión de significado al establecer relaciones con las causas que la originan y las consecuencias que de ella se derivan. Implica reconocer que las emociones dependen de un estado mental interno que supone deseos y creencias y que unas veces se hacen explícitas y otras no, dependiendo del contexto en que tengan lugar.

e) El aprendizaje emocional está marcado por diferentes “personajes” protagonistas entre los que hay que destacar la familia, fundamentalmente los padres, que muestran un modelo de relación afectiva y una forma de responder a las necesidades del niño. Con ellos, el niño adquiere las destrezas emocionales básicas que le

van a permitir conseguir lo que quiere y así, satisfacer sus necesidades. El grupo de iguales es otro de los protagonistas, que le ofrece al niño innumerables oportunidades donde experimentar, simular, controlar y enmascarar emociones, aprendiendo a enfrentarse con ellas. En el mundo de hoy, también nos encontramos con los personajes de la pantalla, compañeros a lo largo de toda la vida, ofrecen distintos modelos afectivos, algunos de ellos desconocidos para el niño, y diferentes formas de afrontar las situaciones emocionales.

CAPÍTULO II
¡LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE LOS
MEDIOS AUDIOVISUALES

En los epígrafes anteriores hemos hecho un breve recorrido por algunos de los aspectos más relevantes del desarrollo emocional. Sin embargo, hay un tema que todavía no hemos considerado y que es fundamental en el trabajo que nos ocupa: el papel del cine y la televisión como agentes de socialización y, más específicamente, su influencia en el aprendizaje de emociones y afectos. Los análisis clásicos de la psicología evolutiva, incluidos los de la teoría sociocultural, han prestado poca o nula atención a la importancia de las relaciones que podríamos llamar parasociales, donde no se produce un contacto físico, cara a cara, con el interlocutor, pero donde sí existe presuposición de valores, intereses, móviles y metas. Se trata de la extensión de los sentidos, en la expresión clásica de McLuhan, que permite al ser humano enculturarse complementariamente con los medios audiovisuales de comunicación de masas.

Teniendo en cuenta la cantidad de horas que los niños, jóvenes y adultos, pasan delante de la televisión, viendo películas de vídeo, jugando con consolas o «navegando por internet», causa cierta sorpresa el poco interés que esta ampliación del mundo social tiene en la investigación evolutiva. Hay, quizá, un abuso en la consideración de los múltiples efectos de los medios sobre los niños, la mayoría evaluados de perniciosos a muy perniciosos, y poca investigación sobre influencias a largo plazo en el desarrollo. Parece que la relación interpersonal es la base de todo el comportamiento social humano y la relación simbólica con el vasto campo de los relatos en imágenes, queda en segundo plano.

Sin embargo, desde la teoría sociocultural hay casi una «obligación» de tratar estos medios como una auténtica fuente de influencia en el desarrollo, cuyo valor dependerá, a su vez, del sistema de influencias contextuales en el que se desenvuelve el individuo. En la concepción de macrosistema de Bronfenbrenner (1970, 1979) encaja bien lo que suponen los medios, pero su penetración es tal, que, en nuestra opinión, su influencia se cuele por los resquicios de esos marcos de socialización donde crecemos los humanos,

constituyendo un parasistema que tan pronto puede considerarse micro, en su relación cotidiana con el sujeto, como meso y exo en su presencia en las actividades compartidas, directas e indirectas de la vida social.

Rogoff (1990) también señala la importancia de la interacción social «implícita y distante», donde la capacidad de interacción no es sincrónica. Bandura (1977, 1994) ha reformulado su teoría del aprendizaje cognitivo concediendo al modelado de los medios un valor importante, considerando los procesos de identificación emocional con el modelo y el papel transformador del sujeto. Del Río (1996) ha desarrollado todo un tratado de la enculturación audiovisual, proponiendo una ampliación de algunos conceptos vygotkianos aplicados al análisis de los medios. Aparecen los primeros trabajos sobre el tipo de relaciones sociales que se establecen en internet. Por todo ello, creemos necesario el análisis desde la psicología del desarrollo de una fuente de influencia en el conocimiento general, en las actitudes, en los afectos y en la vida social, tan importante como la que constituyen los medios audiovisuales de comunicación.

La capacidad que tiene el espectador de engancharse al medio, de sufrir y reír con él no es más que el producto de un proceso de “supresión de la incredulidad” (Esslin, 1982). En los primeros años de la vida este proceso no tiene lugar por las propias dificultades para percibir el carácter representativo del medio que nos hace creer que todo en él es verdad. Años más tarde, de forma consciente, hacemos un esfuerzo por eliminar la incredulidad y olvidar que lo que vemos en la pantalla no es real, intentando creer que los milagros existen. Así, unas veces por desconocimiento y otras, por deseo propio “entramos” en la pantalla. Por esta razón vamos a iniciar este epígrafe con el proceso de diferenciación de los contenidos reales y ficticios; seguidamente, analizaremos cómo se desarrollan los procesos de identificación y empatía con los personajes televisivos y, por último, haremos un breve recorrido por los modelos emocionales que nos ofrece el medio, retratos de familia y manifestaciones

sentimentales.

2.1. El realismo de los medios.

Cuando hablamos de medios audiovisuales y más en concreto de la televisión no podemos dejar de lado su carácter de representación. Este hecho, es fácilmente constatado cuando se trata de un libro; desde pequeños identificamos un libro con un autor que lo ha hecho posible. Sabemos que los cuentos son el producto de la fantasía de un escritor cuyo nombre aparece en la primera página, al lado del título; además reconocemos las ilustraciones que acompañan al texto y que son similares a las que realizamos en el colegio. Por el contrario, cuando el niño se acerca a la televisión ve distintos mundos que reconoce iguales o parecidos a los de su vida cotidiana con la salvedad de su tamaño; además, desconoce cuáles son los elementos que hacen posible su existencia y se pregunta qué hay detrás de la pantalla, qué elementos hacen posible la producción de un programa. Aún de adultos, resulta difícil diferenciar el hecho televisivo del hecho real; así, olvidamos que ésta o aquella guerra no son las únicas que tienen lugar en el mundo y que detrás de una cámara hay un reportero que elige uno de entre los múltiples enfoques a la hora de registrar una noticia. Esta dificultad para entender el carácter representativo del medio, creemos que se debe, en gran medida, a que el conocimiento acerca de éste es producto de la experiencia individual de cada sujeto con la pantalla ante la ausencia de una educación explícita que muestre el lenguaje y las características propias del medio (Torres y Conde, 1994).

El niño pequeño percibe el mundo televisivo como parte de su propio mundo, de sus experiencias y emociones cotidianas. Alrededor de los dos años se acerca a limpiar el huevo que se ha roto en la pantalla del televisor, entre los tres y los cuatro años se produce una separación radical entre el mundo de la televisión y el mundo real, todo lo que aparece en el televisor es percibido como irreal; por ejemplo, un documental parece «de mentiras» porque «un elefante no cabe ahí»; más adelante, entre los cuatro y los cinco años

los niños son capaces de reconocer algunas conexiones entre el mundo real y el ficticio (Gardner, 1981). Paralelamente a esta separación entre el mundo infantil y el mundo televisivo se desarrolla la comprensión de la imagen audiovisual como representación. La idea de animales, personas y cosas que conviven en el pequeño espacio del televisor, deja paso a la proyección visual que surge del visor de una cámara y es, a partir de los cinco años, cuando se produce la diferenciación entre la realidad y lo que no lo es (Rubin, 1986). En la base de la adecuada comprensión de la naturaleza de la imagen televisiva se encuentra el desarrollo del perspectivismo y la comprensión de que los humanos tenemos representaciones mentales que son diferentes de los objetos (Flavell, Flavell, Green y Korfmacher, 1990).

En los primeros años, la realidad televisiva es percibida a partir de las características superficiales del programa tales como el formato, por ejemplo, los dibujos animados. En este caso parece relativamente sencillo reconocer su carácter de representación dado que se trata de un trazo en dos dimensiones. Cuando a los niños de cinco años se les presentan dos personajes como «Superman» y «Carlitos» y se les pregunta quién es más real, su respuesta es inmediata: «Superman», porque «Carlitos» es sólo un dibujo. En este caso, los niños emiten un juicio sin tener en cuenta el argumento, ni las características de los personajes para responder, simplemente ven un personaje de carne y hueso frente a un dibujo (Brown, 1991). Más adelante, el argumento utilizado para referirse al carácter ficticio de una serie como «La casa de la pradera» es la no concordancia entre la problemática planteada en cada episodio y la fácil solución dada. A medida que tiene lugar el desarrollo cognitivo y la experiencia con el medio, el tipo de programa se convierte solamente en un apoyo a la hora de juzgar la realidad de éste, apareciendo en su lugar, elementos como la conducta del personaje, su conocimiento del mundo o la probabilidad de que esa situación tenga lugar en el entorno más próximo (Dorr, 1983).

A lo largo del desarrollo las diferencias entre realidad y fic-

ción se hacen más complejas, considerando estos dos atributos como los dos polos de un continuo. Wright, Huston, Leary Reitz y Piemyat (1994) señalan dos dimensiones que determinan el juicio de realidad en la segunda infancia y en los adultos:

La primera de ellas es la objetividad, el grado en que los acontecimientos televisivos presentan la realidad. Esta dimensión considera si los acontecimientos emitidos por el medio tienen lugar en el mundo real o, por el contrario, son contenidos específicamente hechos para la televisión. La objetividad se establece en función de criterios como el formato audiovisual y los indicadores del lenguaje cinematográfico. Así, entre los siete y nueve años, los niños reconocen y diferencian los sucesos reales de los ficticios por la mayor duración de los planos, la menor calidad del sonido y la ausencia de efectos especiales (Dorr, 1983; Fernie, 1981; Hawkins, 1977; Morrison, Kelly, y Gardner, 1981; Potter, 1988;). También, a los once años son capaces de establecer diferencias entre la persona del actor y el papel que desempeña en una película (Dorr, 1985; Hawkins, 1977). Hecho, especialmente curioso, si consideramos el notable retraso que supone respecto de otros dominios del conocimiento social. Este lento desarrollo puede atribuirse a una serie de circunstancias: la ausencia de un aprendizaje específico en el hogar o en la escuela que enseñe el lenguaje del medio; la falta de información sobre muchos de los contenidos televisivos a los que sólo tenemos acceso a través de él; el reducido número de usuarios que conoce cómo se produce la imagen televisiva y cómo llega a nuestro aparato de televisión, cuáles son los instrumentos necesarios para la producción de un programa o la preparación que éste exige. Estos hechos hacen que aún hoy, la televisión conserve ese halo de misterio que nos hace dudar de la veracidad de una noticia o creer fielmente lo que sucede en un «reality show».

La segunda dimensión es el realismo social, el juicio acerca de si las personas o sucesos presentados por televisión son como los de la vida real. Se trata de la probabilidad de que ese acontecimiento tenga lugar en el mundo cotidiano. Según los trabajos de Fitch,

Huston y Wright (1993) el niño construye primero la objetividad, más dependiente de la forma en que se transmite el contenido y del formato del programa y después, el realismo social, dependiente del contenido mismo. En la transición de la segunda infancia a la adolescencia la realidad televisiva se refiere más a probabilidad que a posibilidad u objetividad. Los adolescentes establecen el juicio de realidad en función de criterios de utilidad (aplicación para la vida), de identificación con los personajes o de similitud con la vida real (Potter, 1988).

Algunos autores señalan que la realidad percibida va a influir en el tipo de procesamiento del material audiovisual y en última instancia, en la respuesta emocional que suscite en el espectador. Así, los contenidos reales tendrán un mayor impacto o el carácter ficticio, atribuido por ejemplo a los dibujos animados, supondrá una menor respuesta por parte del receptor. Prueba de ello es el trabajo realizado por Gunter y Furnhan (1984) que señala que los dibujos animados violentos tienen un menor potencial de influencia respecto de otros programas que, ofreciendo los mismos contenidos, son protagonizados por personajes humanos.

En este sentido, el estudio realizado por Huston y cols. (1995) señala la necesidad de acudir a una concepción multidimensional de la realidad percibida para comprender la reacción cognitiva y emocional a los contenidos televisivos. Los resultados obtenidos en este trabajo señalan que el formato o género del programa no son aspectos relevantes y si lo es, el realismo social. Los personajes y sucesos verdaderos o similares a la experiencia del espectador son más aptos para compartir la emoción. Los programas más objetivos facilitan un procesamiento más analítico, donde el espectador busca información sobre el estado interno de los personajes e infiere lo que puede suceder; por el contrario el realismo social, aunque sea de ficción, favorece el desarrollo de la emoción y la empatía, observándose en el espectador un mayor nivel de recuerdo sobre las acciones, los diálogos y los estados afectivos de sus protagonistas.

2.2. La empatía con modelos distantes.

En el capítulo anterior hemos analizado algunas de las claves de la empatía y cómo se desarrolla ésta en situaciones cotidianas. Sin embargo, no podemos ni debemos olvidar que este tipo de respuesta no sólo se produce ante la angustia o la alegría de un ser querido. La empatía, la capacidad de ponernos en la piel de otros y sentir con ellos también se desarrolla cuando nos encontramos frente a modelos distantes. Esta capacidad de empatizar con personajes lejanos es una constante a lo largo de la historia de la humanidad. La empatía ha sido, en gran medida, la responsable de la transmisión cultural de generación en generación. Muchas tradiciones han sido «vivenciadas» a partir del relato del trovador en la Edad media o, hace relativamente pocos años, del abuelo junto al fuego. Esta capacidad del relato para llevarnos de la mano y sentir con los personajes se ve potenciada y amplificada por el uso de los medios audiovisuales. La fuerza de la pantalla frente al «cuentacuentos» tradicional reside en cuatro características fundamentales (Torres Lana, Conde Miranda y Ruiz Pacheco, en prensa).

a. El fuerte impacto del medio que cuenta con la simultaneidad de los elementos visual y sonoro. El procesamiento de la imagen es directo, requiriendo del receptor un esfuerzo mínimo. La riqueza descriptiva de la imagen es tal, que facilita la comprensión de cada una de las situaciones exhibidas.

b. Los medios ofrecen un amplio abanico de posibilidades emocionales vividas por sujetos de diferente sexo, edad, estatus socioeconómico y raza. El muestrario de «telefamilias» no tiene ninguna comparación con el que el niño tiene a su alcance. La mayoría de los niños no han visto las manifestaciones afectivas propias de una pareja en su entorno familiar, ni en el contexto próximo. Así, el patrón televisivo se convierte en el primer modelo afectivo de este tipo que tiene el niño al llegar a la preadolescencia.

c. La aparición en los últimos años del género de «realismo so-

cial» permite al espectador asistir a la reproducción de acontecimientos de fuerte impacto social en la voz de aquellos que lo han vivido. Programas de este tipo nos permiten asistir como espectadores «participantes» al intento de reconciliación de una pareja o al reencuentro de un hijo, dado en adopción, con su madre biológica. Para describir este fenómeno he utilizado la expresión «espectador participante» porque el espectador no se limita a escuchar la noticia sino que llega a tomar partido y a juzgar a unos y a otros en función de lo que ve y escucha en el programa.

d. Por último, hay que señalar uno de los elementos fundamentales del medio televisivo, su instantaneidad. La transmisión «en directo» de cualquier acontecimiento no sólo permite estar informados segundo a segundo, sino también «vivir» la situación con la emoción del momento. Las nuevas tecnologías han permitido que asistamos desde el salón de casa a la Guerra del Golfo o que nos sobrecojamos frente a las imágenes de la hambruna en el Sudán, todo ello desde la relativa tranquilidad de no estar en el «ojo del huracán».

Algunas de estas características han servido para atrapar la atención del receptor y han sido, sin duda, las artífices del desplazamiento que han sufrido otros medios como la radio o el libro en los últimos años. Pero, como ya hemos señalado con anterioridad, aparte de las características propias del medio y aún, si cabe, más importante es el papel que juega la empatía y los procesos de identificación en este «enganche».

2.2.1. Factores personales: empatía e identificación.

Los seres humanos tienen diferentes formas de enfrentarse a la experiencia emocional. Como anteriormente comentábamos existe una predisposición en algunos sujetos para responder de forma empática a la reacción emocional de los otros. Para López y cols. (1994) esta empatía de disposición es un rasgo más o menos estable. Sin embargo y, como también hemos señalado, la empatía pue-

de ser favorecida u obstaculizada por la influencia del contexto próximo, fundamentalmente de la familia. La disponibilidad en el hogar de patrones de respuesta empáticos favorece en el niño la sensibilidad hacia los otros y su capacidad para adoptar diferentes perspectivas. Por tanto, la respuesta emocional frente al medio va a estar modulada por la capacidad del sujeto para empatizar, si el receptor tiene dificultades para ponerse en el lugar del personaje y dejarse llevar por sus experiencias es probable que no desarrolle ninguna respuesta emocional similar a la de éste; en el caso contrario, aquellos individuos que fácilmente se meten en la piel del personaje sufrirán con mayor probabilidad las mismas experiencias emocionales que éste.

Las experiencias personales individuales también influyen en el factor cognitivo de la empatía. La capacidad del sujeto para, ayudado de la imaginación, recrear la situación de la pantalla o traer a su mente situaciones parecidas en las que se haya visto involucrado va a facilitar el desarrollo de la respuesta empática; por ejemplo, la muerte de un familiar querido que nos viene a la mente cuando vemos una película con un argumento similar. En este caso, el recuerdo de la situación vivida aparece y da fuerza al relato favoreciendo la reacción afectiva. De igual forma, la situación vital en la que nos encontramos nos puede hacer más sensibles a determinados argumentos mediáticos. Por ejemplo, padres de hijos adolescentes que ven, con verdadero sufrimiento y preocupación, algunas películas con protagonistas juveniles que abordan temas como las tribus urbanas o la drogadicción.

La disposición afectiva hacia el personaje es otro elemento importante en el desarrollo de la empatía. Una disposición positiva conduce a la empatía, mientras que una disposición negativa exige una conversión del afecto, en la mayoría de los casos, una inhibición de los elementos potenciales de la respuesta empática.

Zillmann y Cantor (1977) analizaron las respuestas de niños y niñas de segundo y tercer curso a unos videos de producción propia

donde se manipularon las características descriptivas del protagonista y el tipo de interacción que desarrolla en la historia. De esta forma, una parte de los niños percibía al protagonista con un perfil positivo, un niño agradable y de comportamiento altruista con los demás ; mientras que la otra parte, tenía una visión negativa de él, un ser odioso y hostil con los otros. Cada tipo de personaje protagonizaba dos historias con diferente desenlace; una de ellas con final feliz, donde el protagonista recibe una bicicleta y la otra con un final trágico donde se cae de la bicicleta y se muestra el daño recibido. Los resultados indican que los niños manifiestan una conducta empática en ambos finales si la disposición hacia el protagonista es positiva, mientras que si es negativa no se desarrolla, e incluso, se manifiesta una emoción discordante.

La replicación de este estudio realizada por Wilson, Cantor, Gordon y Zillmann (1986) con una muestra de niños con retraso mental pone de relieve la importancia de la mediación cognitiva. Los resultados señalan que la valoración del personaje hecha por los niños es la misma en los dos trabajos; sin embargo, en el caso de los niños con retraso mental esta valoración no supone diferencias en la respuesta empática. Parece que en estos niños no se produce una mediación cognitiva y, por tanto, responden empáticamente sin tener en cuenta las circunstancias particulares (Feldman, White y Lobato, 1982).

En la misma línea, Zillmann y Bryant (1975) analizaron la mediación del juicio moral en la disposición afectiva. En este trabajo se utilizaron cuentos en formato audiovisual donde se produce un enfrentamiento entre un príncipe bueno y un personaje malvado, manipulando el castigo recibido por éste. Los resultados muestran que los niños más maduros (retribución equitativa) sienten mayor aprecio por un personaje cuando éste actúa de forma adecuada. Establece un castigo justo para aquél que le ha generado un daño y se muestra más tolerante con “el malo” cuando éste ha recibido un castigo más severo del que se merecía. Sin embargo, los niños que están en el nivel expiatorio les gusta más el personaje

bueno cuando actúa de forma más brutal en el castigo al malvado y el personaje malo les disgusta más cuanto mayor castigo sufre. En este caso, el niño utiliza la dimensión del castigo obtenido como un indicador de la maldad de la conducta realizada.

Estos resultados parecen confirmar la posibilidad de controlar de forma voluntaria la respuesta afectiva y la empatía. Cuando la conducta del personaje es considerada como apropiada el observador responde de forma afectiva, mientras que si la conducta es percibida como inapropiada, desde un punto de vista social o moral, la respuesta se inhibe o redirige. En este caso, el individuo puede evitar la ideación de representaciones afectivas o bien, generar representaciones inconexas o débiles afectivamente con el objetivo de obstaculizar el desarrollo de la reacción emocional.

Otro elemento que debemos considerar en la implicación emocional con los medios es la identificación con los personajes. Tal como señalamos en Torres Lana, Conde Miranda y Ruiz Pacheco (en prensa) identificarse uno con otro es llegar a tener las mismas creencias, los mismos propósitos y deseos que él. La identidad se va construyendo a partir de un sinfín de identificaciones parciales con personas significativas, hacia las que, en algún momento, hemos tenido una disposición afectiva favorable. El poder de la televisión y el cine reside en presentar situaciones parecidas a las reales con lo que se desarrollan procesos de identificación que llevan a la conversión de estos personajes mediáticos en personas significativas para el espectador (Potter, 1988).

En muchas ocasiones se ha mantenido que la fuente principal del aprendizaje humano es la relación interpersonal. Así es en muchos casos; gran parte de la transmisión del saber se ha hecho históricamente «boca a boca», en tutorías directas, de modelo experto a aprendiz. La aparición de la escritura permitió independizar el aprendizaje del modelo directo y ampliar el ámbito de la experiencia humana individual. Por otro lado, la complejidad y abstracción del conocimiento deja muchos procesos de alto nivel a la capacidad

individual del sujeto. 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.

En el caso del conocimiento social, pocos defienden ya que el cambio de conocimiento se apoye sobre un sistema de refuerzos directos. Los trabajos de Bandura durante los años sesenta, recopilados con Walters en *Social Learning and Personality Development* (Bandura y Walters, 1963) fueron el comienzo de una importante flexibilización del paradigma del aprendizaje por observación, concediendo al carácter vicario del mismo un importante papel. Ya en 1961 utiliza el término identificación para explicar un proceso del aprendizaje incidental y lo hace con quien recibiría el encargo de la APA (American Psychological Association), en 1992, de evaluar los efectos de la televisión en los niños, Aletha Huston (Bandura y Huston, 1961; Huston y cols., 1992).

De modo que la identificación simbólica puede considerarse un tipo de identificación con modelos lejanos, representados en cine o televisión, con los que no se tiene contacto directo, pero cuyo poder de influencia sobre el sujeto se refleja en reacciones emocionales que pueden llegar a ser muy intensas. Esta capacidad se puede traducir en la incorporación de gestos, hábitos, lenguaje, valores, actitudes y sensibilidades del modelo a la vida diaria del observador. Este proceso de imitación generalizada supone la adquisición de conductas relacionadas, no derivadas directamente de la exposición, algo que ya Bandura y Walters (1963) afirmaron desde sus trabajos originales.

En la línea de cognitivización del modelo de aprendizaje vicario, Bandura (1994) ha propuesto una teoría sociocognitiva de la comunicación de masas que confiere al sujeto la capacidad de controlar las influencias del modelo tanto reactiva como proactivamente.

No sólo se busca la supresión de la discrepancia sino que se admite la planificación de nuevos comportamientos derivados de la observación. En este sentido, el «pensamiento vicario» es autocorrectivo del propio, es más:

«... [el pensamiento vicario] ... no es 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». (Bandura, 1994; p.65).

En este sentido el poder multiplicativo de experiencias vicarias del medio audiovisual está fuera de duda. El carácter no heterocorrectivo de este aprendizaje le confiere un papel mediador al sujeto sobre su propio discurso interior. En la cultura moderna, cada vez cobra más importancia este tipo de enculturación a distancia. Hay toda una teoría de la decisión que habrá que desarrollar; porqué se imitan unos modelos y otros no, porqué unas cosas sí y otras no, qué disposiciones del sujeto influyen, cuáles del contexto, etc. El propio Bandura (1994) hace recaer sobre las «reacciones valorativas» que el sujeto genera para su propio comportamiento, la selección de aquellas conductas observadas que tienen más probabilidades de ponerse en práctica. La congruencia entre estas valoraciones y las que representa el modelo distal hace el resto.

Sin embargo, en muchas ocasiones, son los propios personajes de los medios los que desencadenan «reacciones valorativas» en los sujetos. Y al extender el deseo en el escaparate mediático se multiplica, se interioriza como valor por sí y por su realidad intersubjetiva, en la medida en que es compartida por muchos. En otras ocasiones, son actitudes sancionadas negativamente las que, pese a ello, acaban imitándose. Los medios audiovisuales pueden alterar la percepción de las sanciones sociales, haciéndolas menos punitivas por las consecuencias derivadas de la pantalla. De ahí algunas identificaciones con el transgresor aparentemente inexplicables.

Pero, como señalamos, la identificación es un proceso muy emocional. A través de modelos en las pantallas se adquieren y modifican disposiciones afectivas: ver emociones estimula las imágenes individuales y suele conducir a la experimentación de emociones. Lo que parece un requisito importante es que la exposición al modelo sea estable para que los procesos empáticos se produzcan (Bandura, 1994). Esto de nuevo nos devuelve a la consideración del tipo de espectador intenso o moderado de los medios, si bien el control personal permite «enganches» con incentivos pequeños o atenuaciones y defensas ante estimulación intensa.

El modelo de Bandura termina aceptando, en una larga y meritoria evolución conceptual, que los factores determinantes para la puesta en práctica de imitaciones de un modelo distal son resultado de una interacción: la de las vías estructurales de difusión del modelo por las interacciones concretas de «significados». Esta interacción, en un marco de elicitación de afectos, con una intensidad de exposición suficiente y en función de estados y estilos individuales, así como de carencias personales, pueden ayudarnos a confeccionar una escena propicia a la identificación con modelos mediáticos.

En ocasiones, es la implicación emocional con un personaje, vivir afectivamente las mismas experiencias, la que nos lleva a hacer una valoración positiva de sus atributos y características, deseando, en última instancia, ser como él. Sin embargo, en otros momentos el proceso tiene lugar a la inversa, primero se produce la identificación con el personaje, se le reconoce como deseable, se le imita en su forma de ser, en sus actitudes y conducta, permitiéndonos esto, adoptar su perspectiva y desarrollar una respuesta empática adecuada.

Contando con esta capacidad para identificarnos y especialmente, con la vulnerabilidad de niños y jóvenes todavía en proceso de construcción de su identidad, aparecen en el medio televisivo numerosos personajes objeto de consumo de estos espectadores. En

el panorama español, las series familiares, cada vez con mayor cota de audiencia, cuentan con personajes de todas las edades que satisfacen las necesidades de chicos y grandes. Las series infanto-juveniles presentan varios protagonistas-tipo, cada uno con un retrato específico y un modo de vivir las diferentes situaciones cotidianas. Este amplio abanico de posibilidades facilita a la población juvenil el encuentro con un modelo similar, con el que se comparte algo, y el desarrollo posterior del proceso de identificación. Todos llegan al espectador que se siente atraído por su alto grado de atractivo físico o personal (Leyens y Picus, 1973; Liss, Reinhardt y Fredriksen, 1983; Perry y Perry, 1976).

El trabajo de Chombart de Lauwe (1982) señala que se producen diferentes niveles de identificación con los personajes cinematográficos. Los niños y jóvenes pueden desarrollar una identificación global con el personaje como es querer ser el modelo (integración) o considerarse que lo son (identificación); o bien, una identificación parcial como es interiorizar algunos rasgos de su carácter, intentando ser él (asimilación), desear tener lo que él tiene (deseabilidad) o, en último caso, ser su amigo (identificación por compañía). En todo caso, se producen unos efectos u otros como resultado de factores convergentes que provienen del sujeto, del mensaje y del escenario concreto en que se recibe la información.

2.2.2. El contenido mediático.

Como ya hemos comentado existen variables personales que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la reacción afectiva frente al medio. Sin embargo, esto no debe hacernos perder de vista la importancia de los propios contenidos cinematográficos. Algunas de las temáticas más utilizadas por el medio ofrecen situaciones que universalmente afectan y preocupan a los individuos como es la pérdida de una persona querida, el temor ante lo desconocido o el daño físico. Si nos viéramos implicados en cualquiera de ellas en la realidad cotidiana desarrollaríamos algún tipo de respuesta afectiva, por tanto, el medio lo único que hace es recrear este tipo de situa-

ciones con ayuda de la tecnología que tiene a su alcance.

Los relatos emocionales que aparecen en la televisión y el cine utilizan de forma directa el impacto de la imagen. Los primeros planos de la expresión emocional son moneda de uso común, la pantalla amplifica la reacción afectiva. Los actores enfatizan la expresión emocional, sobreactúan, el rostro se sobredimensiona dejando a veces, en un segundo plano, la situación. La utilización de primeros planos y la fuerza del lenguaje no verbal “contagian” al espectador de esta emoción. Los cineastas también utilizan el movimiento y la posición de la cámara en el acercamiento al personaje como un recurso para expresar emociones; así la utilización de un plano “picado” del personaje (el objetivo de la cámara por encima de los ojos del sujeto) le hará parecer “hundido en la miseria”, mientras que un “contrapicado” (el objetivo por debajo de los ojos del sujeto) dará una percepción engrandecida de él.

Otro elemento importante que favorece la respuesta afectiva frente al medio es la utilización del sonido y por supuesto, la banda sonora para desarrollar un determinado clima, activar o relajar al espectador, en definitiva, sensibilizarlo ante lo que queda por llegar. En estos casos, la imagen, el estímulo neutral, se asocia de forma sistemática con otro que tiene el poder de provocar una determinada respuesta fisiológica, finalmente la imagen adquiere el poder de provocar esta respuesta o algún componente de ella. Algunos ejemplos conocidos son, el sonido de un latido de corazón acelerado como fondo en la persecución al protagonista en “Alien: el octavo pasajero” o la banda sonora de la película “Memorias de África” que favorece la sensibilidad emocional.

Además de los recursos técnicos que utiliza el medio para despertar la emoción, también se utilizan otros más psicológicos como son la presentación de retratos humanos de los personajes implicados, previo al desarrollo de los acontecimientos. Si analizamos el éxito de muchas de las películas catastrofistas como las series “aeropuerto...”, observamos que la catástrofe del avión queda reducida a

un hecho anecdótico frente estos retratos que nos permiten conocer al personaje en toda su dimensión, saber cómo piensa y siente en las situaciones cotidianas y, sobre todo, las secuelas de su ausencia en familiares y amigos. La utilización de todos estos elementos e indicadores nos ayuda a identificarnos con el personaje y prepararnos para “sentir con él”.

2.2.3. Factores de situación.

Como ya hemos comentado la expresión emocional está sujeta a las convenciones y a los valores culturales en las que está inmerso. De igual forma, el contexto próximo, las personas con las que se ve la televisión, el entorno físico o incluso, la funcionalidad del estímulo influyen en la respuesta afectiva a los contenidos mediáticos.

El contexto familiar de recepción, todos juntos en el salón, dificulta en ocasiones la expresión de la emoción. Mientras que la sala oscura del cine y el sonido estéreo son buenos compañeros del anonimato, la televisión familiar puede inhibir al receptor. Un ejemplo claro lo constituyen los adolescentes que carraspean, hablan o se mueven mientras ven una película con algún contenido “comprometido” en la televisión familiar.

El objetivo es reprimir cualquier tipo de manifestación emocional que los delate o, en caso de no conseguirlo, distraer la atención de los otros. En la misma línea, no tiene nada que ver la experiencia de un joven adolescente, solo frente a la pantalla, viendo una película de terror y la situación que se produce cuando el joven está con su grupo de amigos viendo la misma película. La situación grupal permite a los jóvenes hacer bromas sobre las escenas más angustiosas y así, descargar la tensión a través de la risa (Zillmann, Weaver, Mundorf y Aust, 1986)

Las investigaciones sobre la expresión emocional también señalan diferencias en la respuesta afectiva en función del sexo y del

compañero de recepción. Así, las mujeres expresan más libremente sus emociones de aflicción y de miedo, mientras que en los varones se observa una mayor represión en este tipo de expresiones. Sin embargo, no sucede lo mismo con películas de humor donde, socialmente, se permite a ambos sexos la reacción afectiva. Estos resultados parecen confirmar la hipótesis de la socialización del rol, los varones están educados para mostrar su hombría y fuerza, mientras que a la mujer se la educa en la expresión de su emoción y su vulnerabilidad. Un caso excepcional lo constituye la expresión afectiva que desarrollan los varones en las reuniones para ver alguna retransmisión deportiva. No sólo se producen manifestaciones emocionales entre varones dentro de la pantalla, sino que éstas se trasladan al contexto de reunión donde se produce una auténtica eclosión de emociones, tanto positivas como negativas, sin ningún tipo de restricción (Harris, 1989).

2.3. Nuevos modelos emocionales.

La presencia continuada de los medios audiovisuales en el contexto próximo al niño desde que nace y la amplia variedad de emociones y situaciones emocionales presentadas en ellos, hacen pensar en su papel como agentes de socialización. Las nuevas pantallas ofrecen una poderosa fuente de información sobre los comportamientos afectivos, especialmente para aquellos niños que están en periodo de aprendizaje (Dorr, Doubleday y Kovaric, 1983; Kovaric, Doubleday y Dorr, 1991). En este sentido, la televisión puede contribuir a las creencias de los niños sobre la naturaleza de las emociones, cómo se expresan y qué emociones son las apropiadas en situaciones particulares (Dorr y cols, 1983). Aunque nuestro objetivo es analizar sus efectos no podemos olvidar que su influencia está en gran parte mediatizada por el papel que tienen los otros agentes implicados, la familia y la escuela. A pesar de ello, la realidad es que los niños pasan más tiempo viendo la televisión que en la escuela y lo hacen disfrutando con unos contenidos más motivadores y que requieren de menor esfuerzo para su procesamiento y comprensión. Además, gran parte del tiempo que los ni-

ños pasan delante del televisor, lo hacen sin el control ni la supervisión de un adulto. Estas circunstancias son, las que a nuestro juicio, han magnificado el efecto de los medios. Aún así, no podemos olvidar que esta influencia está, en muchas ocasiones, diluida o mitigada por el contexto familiar que selecciona y “trabaja” sobre los contenidos televisivos y cinematográficos que ven los hijos.

Indudablemente, y como ya hemos señalado, uno de los recursos fundamentales que permite a estos medios atraer y mantener la atención del espectador es, sin duda, la emoción. Así, un acontecimiento deportivo es transmitido con el entusiasmo o la decepción del locutor que lo vive en directo; los shows de acción y aventura encadenan un acontecimiento a otro, manteniendo al espectador en un estado de alerta continuo; el final de un episodio es siempre el momento de máxima tensión para que, al día o a la semana siguiente, tengamos la necesidad de encender el televisor y saber el desenlace; por último, las comedias presentan un conjunto de situaciones absurdas acompañadas de “risas enlatadas”.

El espectador vive esta amalgama de emociones en la pantalla a través de dos procesos globales: la experiencia emocional vicaria y la propia reacción emocional que producen determinados estímulos cinematográficos. Parece evidente que la televisión y el cine son más permisivos en las demostraciones afectivas que la realidad cotidiana. La pantalla nos ofrece un amplio abanico de situaciones emocionales, tanto positivas como negativas, que modelan nuestro comportamiento y actitud en contextos similares. A continuación comentaremos algunas de ellas.

Las series familiares al uso, que intentan representar la realidad cotidiana de los hogares españoles, se caracterizan por la ausencia de contenidos violentos y sexo explícito. Las relaciones familiares son positivas y armónicas, siendo el diálogo la mejor alternativa para resolver los conflictos. De esta forma, los niños y los jóvenes tienen ante sí un modelo cercano de diálogo que facilita las relaciones con los adultos y los iguales. Una variedad de este géne-

ro, la constituye la comedia de situación, uno de los programas más populares entre los niños. En media hora escasa, se presentan todo tipo de situaciones en las que se ven implicados los distintos miembros de una familia. El éxito de este género entre el público infantil se debe, en gran medida, a la variedad de actores que representan diferentes grupos de edad (Dillon, 1992) y a la valoración positiva que realizan los adultos de ellas (Brothers, 1989; Mohr, 1979).

Por otra parte la televisión, especialmente en las series juveniles, acerca al mundo de la sexualidad, modela el tipo de vínculos que se establecen con el sexo opuesto y el ritmo de las relaciones. En este sentido, debemos considerar estos modelos con cierta precaución, ya que el tiempo cinematográfico, más rápido que el real, puede confundir a los adolescentes, haciéndoles tomar decisiones aceleradas sin considerar los pros y los contra de la situación. También la televisión y especialmente el cine ofrecen modelos de cómo afrontar situaciones difíciles o angustiosas como el maltrato o los abusos sexuales. Los medios pueden ayudar al espectador a comprender la situación por la que está pasando, e incluso, mostrarle el tipo de recursos o posibilidades que tiene para salir de ella. En el otro extremo del continuo estaría una fórmula, comunmente utilizada por el medio, violencia con sexo. Estos contenidos suponen, en muchas ocasiones, la subordinación y degradación de la mujer, ofreciendo una visión distorsionada de las relaciones entre los sexos. Por último, queremos hacer referencia al uso indiscriminado de modelos que desarrollan una conducta antisocial, la mayoría de ellos sin recibir castigo alguno. Buenos y malos utilizan los mismos procedimientos para obtener lo que desean, sin llegar al espectador las motivaciones que subyacen en cada uno de los casos (Weiss y Wilson, 1996)

La importancia de estos formatos reside en su poder para llegar al espectador. La adquisición de información y el aprendizaje a partir de estos modelos emocionales está garantizado por dos razones fundamentales. En primer lugar, los espectadores atienden, recuerdan y responden emocionalmente con mayor probabilidad

ante aquellos personajes con los que se identifican (Maccoby y Wilson, 1957; Tannenbaum y Gaer, 1965); y en segundo lugar, la probabilidad de aprendizaje es mayor cuando el espectador percibe la situación representada como realista. Ambas condiciones se dan en la mayoría de las series de máxima audiencia: amplia variedad de retratos psicológicos, diferentes formas de enfrentarse a los problemas, diferentes edades y conflictos en situaciones cotidianas.

El medio no sólo ofrece distintos modelos de aprendizaje, sino que también tiene el poder de generar, por sí mismo, emociones. La utilización de un hilo narrativo donde se presentan los personajes en términos de sentimientos y actitudes favorecen la implicación y el compromiso emocional con el personaje (Torres y Rodrigo, 1998). Así, en muchas ocasiones nos encontramos frente a la pantalla con un nudo en la garganta o brotan las lágrimas de los ojos sin posibilidad de control. Estamos “en situación” y somos capaces de sufrir o reír por lo que sucede en la pantalla. Para Neale (1986) el poder del medio para generar el llanto reside en dos características de su forma de narrar. En primer lugar, el melodrama genera una discrepancia entre los personajes y el espectador. Éste sabe más que el personaje y la narración progresa hacia un punto en que la percepción del personaje y la del espectador coinciden. El espectador conoce qué otros acontecimientos están sucediendo en paralelo con la historia del protagonista, sabe cuáles son los efectos de su actuación y los obstáculos con los que se puede encontrar. Este conocimiento nos lleva a la segunda característica fundamental del melodrama, el sentimiento del espectador de que puede ser “demasiado tarde”, el miedo de que el protagonista no se encuentre con su amor en una calle atestada de gente, no desconfíe de quien se le acerca porque tiene una buena presencia y un largo etcétera de situaciones ante las que el espectador conociendo las claves de la situación no puede hacer nada para que tenga un mejor desenlace. La discrepancia entre nuestro deseo de ver un final feliz y la imposibilidad de alterar el curso de los acontecimientos contribuye a que vivamos más intensamente el sufrimiento de los personajes.

Otro de los recursos más utilizados para provocar la emoción en el espectador es el humor. Muchas de las “comedias de situación” ofrecen escenas incongruentes o contradictorias que se resuelven con una frase o un chiste para provocar la risa (Long y Graesser, 1988). También es común la utilización de situaciones embarazosas, alguien que resbala y cae o un protagonista masculino que tiene dificultades para “cumplir” con su pareja, que desencadenan una sonora carcajada porque no somos nosotros los implicados. Sin embargo, las secuencias de humor no tienen una efectividad universal sino que están muy determinadas por el contexto cultural; los juegos de palabras, los chistes sexuales o raciales pueden provocar la risa en determinadas culturas, mientras que en otras suscitan la desaprobación o la indiferencia. Un ejemplo de ello, podría ser el caso de algunas escenas de la televisión de los años 50 donde se presentaban amenazas físicas contra la mujer para provocar la risa, temática que en la actualidad provocaría el efecto contrario. (Harris, 1989)

Además del género de la comedia de situación, el humor también se utiliza en otro tipo de programas. Este es el caso de las películas o seriales dramáticos que conjugan ambos elementos la lágrima y la risa con la finalidad de hacer más humanos a los personajes o incluso, la combinación de violencia con humor. Un ejemplo de esto último es la aplaudida “Pulp Fiction” donde en ocasiones se produce una trivialización del hecho violento. Son numerosos los estudios que apuntan a que la utilización del humor junto a la violencia resta severidad y significación al suceso acontecido (Gunter, 1985; Gunter y Furnham, 1984; Weiss y Wilson, 1996)

Otra de las respuestas emocionales que puede desarrollar el medio es, sin duda, la excitación sexual. Ver contenidos eróticos en el cine o en la televisión puede tener un efecto directo en los órganos sexuales (erección o cambios vaginales) o llevar a la autoexcitación (Eccles, Marshall y Barbaree, 1988; Sintchak y Geer, 1975). Tradicionalmente, este género presentaba unos contenidos con una orientación claramente machista, donde se hacía escasa o

nula referencia a las demostraciones afectivas previas o posteriores al acto sexual; sin embargo, en los últimos años se ha observado un cambio debido a la incorporación de la mujer al consumo de este género. En este sentido, también es importante señalar que el grado de explicitación no se relaciona directamente con el grado de excitación obtenido. En ocasiones, la censura, el corte de determinados planos provoca una mayor activación ante la posibilidad que se le ofrece al espectador de concluir mentalmente la escena de acuerdo con sus preferencias (Bancroft y Mathews, 1971)

2.4. Recapitulación.

Del conjunto de comentarios expuestos hasta el momento podemos concluir lo siguiente:

a) Cine y televisión producen respuestas empáticas, experiencias emocionales vicarias observadas en otras personas. La imagen visual es directa; en armonía con el discurso verbal dispone de un potencial de impacto emocional considerable, especialmente en los más pequeños.

b) La televisión puede no sólo emocionar, sino enseñar cómo y porqué se emocionan otros: puede ser maestra de emociones. Influye el estado afectivo del sujeto y el propio contenido del programa. A través de la televisión pueden popularizarse expresiones emocionales típicas - incluyendo gestos concretos - reacciones emocionales a determinadas situaciones o la aceptación de expectativas sociales sobre la emoción, que constituyen todo un modelo de creencias implícitas.

c) Los medios audiovisuales permiten la 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. Puede reproducir acontecimientos sociales de fuerte impacto emocional que a veces son contados por los propios protagonistas que los sufren, viviéndose «en directo» reac-

ciones emocionales reales.

d) Desde los 7 años los niños reconocen con eficacia expresiones de miedo o enfado y las imitan; pero no son capaces de acceder a contenidos emocionales expresados de manera simbólica o retórica hasta unos años más tarde.

e) Se ha llamado «suspensión de la discrepancia» al esfuerzo por obviar una situación ficticia e implicarse en ella como si fuera real. Es la empatía, la identificación con los personajes y con la situación que se está viviendo. En el caso de los niños, el restablecimiento de la discrepancia exige estrategias cognitivas que están muy lejos de dominar. La empatía infantil tiene sus peculiaridades debidas a la falta de desarrollo de la propia subjetividad de los niños y de la poca capacidad para ponerse en el punto de vista de otros y todo ello se expresa en las reacciones al medio audiovisual.

f) Con los años, la identificación se hace más selectiva y responde a los gustos personales y a las experiencias vividas, pero también se hace más intensa y profunda, con contenidos más psicológicos. En la adolescencia puede vivirse la identificación con un personaje televisivo de forma crispada y «ser» y «vivir» con él todas sus experiencias.

g) 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 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.

h) 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.

i) El contenido de los programas elicitaba mayor o menor grado de emoción. Hay relatos que provocan emociones «per se», por su alto contenido emocional. Otros, producen emociones en determinados individuos por la relación que tienen con su historia personal. Hay ciertos universales de la cultura que producen reacciones muy parecidas, incluso en sociedades diferentes.

j) 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.

k) El impacto de la televisión es mayor si la identificación que niños y jóvenes tienen con los personajes es tal que empiezan a ser significativos en sus vidas reales. El realismo contribuye a percibir similitud que, a su vez, es la base de la identificación con personajes televisivos. Los protagonistas niños se convierten en modelos de imitación, por similitud, de miles de niños telespectadores.

l) Los niños y jóvenes pueden querer ser como el modelo (integración), afirmar que son el modelo (identificación completa), tratar de convertirse en él (asimilación), desear tener lo que tiene el modelo (deseabilidad) o ser su amigo (identificación por compañía).

ll) El contexto de recepción, desde un punto de vista físico, puede favorecer la concentración del espectador, su implicación con lo que está viendo en la pantalla o, por el contrario, puede impedir esta concentración por tener alrededor gran número de distractores. Desde un punto de vista social, hace referencia a la contemplación en solitario o a la contemplación en compañía de otras personas. Del tipo de compañía en que se esté puede depender la respuesta al relato audiovisual; no es lo mismo si son compañeros de la misma

edad que si son los padres o personas de mayor edad; si son personas conocidas o desconocidas, etc.

m) La habituación modifica la respuesta emocional, supone una pérdida de la capacidad de reacción, de la capacidad de sorpresa, producto de la adaptación del sistema nervioso a los estímulos que se están produciendo. Las aventuras que se han visto varias veces dejan de tener resonancias emocionales. Sólo los niños más pequeños piden una y otra vez volver a ver las mismas películas porque les da seguridad saber los acontecimientos que se van a desarrollar y, libres de las emociones sorpresa, los pueden paladear mejor. Con el aumento de la edad las exigencias se vuelven mayores y la necesidad de sorprender a la audiencia es, a su vez, mayor.

n) El aprendizaje de emociones diversas conduce también a aumentar la experiencia que chicos y jóvenes podrían tener en su vida cotidiana. La televisión es en general más permisiva al ofrecer distintas manifestaciones emotivas que en determinados círculos sociales podrían no ser tan espontáneas. También permite, en muchas ocasiones, el enfrentamiento con problemas emocionales, como e incesto o la violación y la resolución de tales problemas. Este enfrentamiento a problemas poco cotidianos es un aprendizaje por observación, de gran interés.

Por último, sólo queremos señalar que el medio también puede desatar en nosotros emociones fuertes como es el miedo. El cine ha conseguido que vivamos y disfrutemos con situaciones angustiosas, ponernos al límite, sin correr el menor riesgo. Dado el carácter central de esta emoción para el trabajo que nos ocupa describiremos con mayor profundidad su naturaleza en el capítulo III.

CAPÍTULO III
LA RESPUESTA DE MIEDO
EN LA TELEVISIÓN Y EL CINE

Antes de introducirnos en el mundo del miedo “cinematográfico” nos parece esencial comentar algunas de las características que definen el miedo. Sin ser nuestra intención ni nuestro objetivo hacer un análisis detallado y profundo de este tipo de respuesta, señalaremos con breves pinceladas algunas de las cuestiones acerca del carácter universal de su expresión y de la influencia cultural en los estímulos elicitadores. Una vez conocidos estos planteamientos podremos comprender el poder del medio audiovisual y las estrategias y recursos que utiliza para emocionarnos .

3.1. El Miedo como respuesta de adaptación.

Sin ninguna duda, el miedo es una de las emociones más temidas por los seres humanos y tal vez, también por ello, menos reconocidas. Sin embargo, el miedo es experimentado en numerosas y variadas situaciones en las que percibimos una amenaza a nuestro bienestar físico o a nuestra propia seguridad. Todos tenemos en nuestra mente recuerdos de situaciones en las que el corazón se nos ha acelerado, nuestras manos han empezado a sudar y hemos sentido el deseo incontrollable de echar a correr, unas veces consumado y otras quedando paralizados sin poder coordinar movimiento alguno. Estas situaciones, grabadas rápidamente en nuestro cerebro, pueden ser recuperadas en cualquier momento con todo tipo de detalles, como si hubieran sucedido ayer.

Los teóricos de la emoción (Ekman, 1972, 1984, 1992; Izard, 1977, 1989, 1992;

Levenson, Ekman y Friesen, 1990; Panksepp, 1982; Plutchick, 1984; Tomkins, 1962, 1970, 1984; Trevarthen, 1984) coinciden en señalar que el miedo es una de las emociones consideradas básicas que permite una respuesta rápida a las exigencias de una determinada situación, cumpliendo así una función básica para la supervivencia. Dichas emociones se han adquirido en la filogénesis mediante selección natural y las compartimos con otras especies. Cada una de ellas emerge con un programa neuronal característico que

se dispara ante determinados estímulos del ambiente y que se corresponde con una respuesta facial diferente y reconocible de forma universal y también con un patrón fisiológico (Ekman, 1992; Izard, 1992). Para Izard (1991) el miedo supone cambios corporales específicos, conducta expresiva y el sentimiento que resulta de vivir una amenaza o un peligro. Así, el miedo prepara al organismo para enfrentarse o huir de la situación amenazante.

El hecho de que consideremos el miedo como una emoción básica no significa que todos los miedos típicos de una especie hagan su aparición al mismo tiempo, sino que éstos aparecen y cambian a medida que el individuo crece y se desarrolla. En el caso de los seres humanos observamos que para los más pequeños, igual que para muchos animales, el miedo se produce cuando el niño ve amenazado, o está en peligro, su bienestar físico. A medida que crecemos cambia la naturaleza del objeto capaz de producir miedo, disminuye la importancia del daño físico en favor de aspectos más psicológicos, por ejemplo aquellas situaciones en las que el sujeto ve amenazada su autoestima, el orgullo o la consecución de las metas trazadas. No hace falta señalar el diferente tipo de experiencia que supone el temor al fracaso o a la burla de un grupo social en comparación con una amenaza de muerte. Pero en ambos casos puede haber una respuesta fisiológica similar; aunque el estímulo elicitor se encultura progresivamente, manteniendo sus aspectos más básicos, pero respondiendo a valoraciones complejas de la vida personal y social.

Son numerosos los estudios transculturales que confirman la universalidad del miedo aunque se observan diferencias en la forma de expresión en las distintas culturas. Algunas de ellas aparecen recogidas en el trabajo de laboratorio realizado por Ekman y Friesen (1969). Estos autores mostraron dos películas a sujetos adultos de Japón y Norteamérica; una era un documental de carácter neutral y la otra una película desagradable. Los resultados mostraron que en ambos grupos se expresaban con la misma frecuencia las seis emociones básicas. Posteriormente, los sujetos de ambos grupos fue-

ron entrevistados acerca de las películas por una persona de su propia cultura, encontrándose diferencias claras con los resultados anteriores. Mientras los japoneses tendían a ocultar el desagrado y la angustia que habían manifestado previamente, los americanos expresaban con mayor frecuencia los sentimientos negativos que habían experimentado de forma espontánea durante la visualización. Este estudio pone de manifiesto cómo las normas culturales de expresión pueden regular la manifestación externa de la emoción, sin alterar con ello la experiencia privada. En la misma línea, trabajos posteriores como el de la antropóloga Hendry (1984, 1986) muestran que en el Japón se les enseña a los niños desde muy temprana edad a reprimir sus impulsos emocionales. Además, para el niño japonés existe una clara distinción en el plano verbal entre la emoción real y la aparente, existiendo términos específicos para referirse al yo interno (el mundo de los pensamientos y sentimientos privados) diferenciados de los que se refieren a la expresión hacia los demás. También, Tan (1980) señala que las diferentes culturas tienen diferentes preocupaciones y que los mitos y la cultura dominante predisponen a los sujetos a expresar sus problemas en unos aspectos y no en otros.

La observación de estas diferencias de expresión, más ligadas a la cultura, no debe hacernos olvidar que hay ciertas situaciones que, independientemente del aprendizaje y de la cultura en que el sujeto esté inmerso, producen miedo. En este sentido, Bowlby (1969) considera que existe una predisposición biológica para responder con miedo ante determinados objetos, sucesos o situaciones. Este autor señala 4 indicadores naturales de peligro: el dolor, la soledad, los cambios repentinos de estimulación y los acercamientos rápidos.

a) El daño físico es uno de los primeros maestros del miedo aprendido a través de la anticipación. Un objeto o situación asociado con una experiencia dañina se convierte en un estímulo condicionado que trae a nuestra mente la situación, provocando el miedo. Sin embargo, son muchas las ocasiones en que no se ha produci-

do una experiencia previa y sí se produce la respuesta de miedo. Un ejemplo de ello sería la fobia a las serpientes sin haber tenido contacto alguno con ellas, en este caso el miedo no tiene una base real sino que es producto de la fantasía y la imaginación.

b) La soledad. Muchas de las actividades o situaciones que en compañía no son percibidas como de riesgo, son capaces de activar nuestro sistema de alerta frente a un peligro potencial si estamos solos. Este es el caso del niño pequeño que siente miedo al acostarse solo por temor a las pesadillas o el adulto que camina por la ciudad de madrugada alerta ante el temor de ser atacado.

c) La novedad también puede elicitar miedo, especialmente cuando se trata de un estímulo altamente discrepante. Las investigaciones de Hebb (1946) con monos señalan que éstos responden con miedo ante un miembro de su especie que presente malformaciones. Estos resultados se confirman en el trabajo de Schwartz, Izard y Ausul (1985) con niños de entre 7 y 14 meses que responden con miedo ante una máscara tridimensional con características humanas deformadas.

d) Aproximaciones rápidas. Los trabajos realizados por Spitz (1965) parecen mostrar evidencias de este indicador natural en determinadas circunstancias. Así, en niños de 8 meses se observó que podían responder con miedo o ansiedad ante un extraño que se aproximaba rápidamente a ellos.

También ha sido estudiada la respuesta de miedo a la altura. Para ello, se ha analizado la respuesta de niños de 6 meses a la prueba del precipicio visual. En ella, se sitúa al niño al borde de un precipicio sobre una superficie de cristal sólido, observándose que se produce una aceleración en la tasa cardíaca como expresión del miedo (Campos, Hiatt, Ramsay, Henderson y Svejda, 1978).

Tal como parece a primera vista estos indicadores son escasos para responder a todas las situaciones en las que los sujetos presen-

tan una respuesta de miedo en la vida cotidiana. En muchas ocasiones, estos indicadores naturales están en la base o el origen de los miedos aprendidos, la mayoría de ellos producto del simple condicionamiento clásico y operante. La asociación de un estímulo neutro a una experiencia de miedo hace que éste por sí solo sea capaz de provocar una experiencia parecida. También experimentamos miedo ante un estímulo que previamente ha ido acompañado de un castigo. Sin embargo, esta no es la única fuente de aprendizaje, muchos de los miedos que sufrimos no son el producto de una experiencia concreta, sino que son el producto del aprendizaje por observación. Así, los niños pequeños aprenden a qué objetos o situaciones hay que tener miedo a través de la observación de la conducta de sus padres o de otras personas significativas.

La eficacia del aprendizaje por observación ha quedado demostrada en varios estudios de laboratorio realizados con monos. Uno de ellos es el trabajo de Mineka, Davidson, Cook y Keir (1984) con monos rhesus donde se observa que los monos nacidos y criados en laboratorio aprenden a tener miedo a estímulos para ellos desconocidos. Un ejemplo de ello es el miedo a las serpientes, los monos de laboratorio aprenden a tenerles miedo a través de la observación de otros monos provenientes de la selva que sí han tenido experiencias con ellas. Tanto este estudio como otros previos de Öhman y Dimberg (1978) y Orr y Lanzetta (1980) destacan la importancia de la expresión facial de miedo como elemento fundamental en este proceso de aprendizaje. Ante estos resultados autores como Öhman (1986, 1988, 1993) hablan de preparación o predisposición biológica que nos hace más sensibles y nos prepara para tener miedo y evitar determinados estímulos o situaciones, explicando así la rapidez con la que se producen estos nuevos aprendizajes. A pesar de estos resultados se ha observado que tanto humanos como animales aprenden con distinta facilidad los diferentes miedos. En este sentido, autores como Bowlby (1969) señalan como variable mediadora el apego desarrollado en los primeros años. Sus estudios confirman que la ausencia o presencia de las figuras de apego favorecen o inhiben la respuesta de miedo. Aquellos niños

que mantienen una relación de apego seguro y estable con los padres son menos vulnerables al miedo, la presencia continuada de éstos ofrece seguridad al niño permitiéndole explorar el entorno sin miedo ni ansiedad.

En los últimos años, los teóricos de la emoción incorporan el elemento cognitivo como fundamento del desarrollo de la emociones. Autores como Lazarus (1968), señalan que la emoción depende de la valoración que hace el sujeto de la situación. Para Lazarus, los sentimientos dependen de dos evaluaciones previas que realizamos automáticamente. La primera de ellas, se refiere a si la situación afecta al bienestar del individuo, si la situación resulta beneficiosa o perjudicial, agradable o desagradable. La segunda, juzga la capacidad para enfrentarnos con ella, los recursos personales o ambientales de los que disponemos para hacerlo. Ambos mecanismos son aspectos de un único proceso integrador, la evaluación inicial de si un suceso es bueno o malo depende de los recursos disponibles (Lazarus y Folkman, 1984). En este sentido, el objeto del miedo se diferencia en función de la evaluación que hacemos los sujetos de la realidad, de lo que consideramos relevante y que, en muchas ocasiones, está mediado por valores culturales. Las diferentes investigaciones sobre la emoción de miedo han señalado que además de existir determinados estímulos elicitadores de esta respuesta, también hay un patrón de respuesta fisiológico y expresivo bastante específico. Independiente de la respuesta del sujeto a la situación, afrontamiento o huida, podemos señalar un conjunto de cambios fisiológicos que la caracterizan. Una persona con miedo sufrirá un incremento en la tasa cardiaca y la presión sanguínea, un decremento del flujo de la sangre de la superficie dérmica, un incremento del flujo sanguíneo a los músculos, bajos niveles de actividad alfa y altos niveles de actividad beta en el cerebro, un incremento en los niveles de catecolaminas (especialmente epinefrina), altos niveles de hormonas en la orina y el plasma, supresión de la reacción digestiva y, una gran variedad de respuestas más, todas ellas indicativas de un alto nivel de activación, vigilancia y preparación para la acción (Lader, 1980).

Algunas de estas respuestas han sido estudiadas a través de la inducción de miedo en situaciones de laboratorio. Dentro de las respuestas del sistema nervioso somático hay que destacar la medida de la actividad electromiográfica. Esta medida consiste en el registro de la actividad eléctrica asociada con la contracción muscular, una de las más utilizadas y de mayor validez es la de los músculos frontales (Hatch, Phiroda y Moore, 1992). Esta medida ha sido aplicada en numerosos campos clínicos, además de servir para evaluar el nivel de relajación o activación de una persona. Otro de los registros más utilizados como medida del sistema nervioso autónomo es la tasa cardíaca. Ésta constituye la principal medida de la actividad del corazón y puede ser tomada a partir del electrocardiograma o del registro del pulso. Éste último puede obtenerse a través de la actividad vasomotora periférica mediante el pulso sanguíneo. Los primeros estudios realizados por Miller y Shmavonian (1965) y Katkin (1966) mostraban que los sujetos en situación de espera para recibir una descarga eléctrica sufrían un incremento tanto de la tasa cardíaca como del nivel de conductancia de la piel. También se encontraron evidencias de que este incremento en la tasa cardíaca vuelve al nivel base con mayor lentitud en aquellos sujetos especialmente emocionales. Estudios posteriores han profundizado en la complejidad de la relación entre el miedo y la tasa cardíaca. Obrist (1976) hace notar que en aquellos casos en que el sujeto puede hacer algo para evitar la situación de peligro se produce un incremento de la actividad del sistema nervioso simpático y la tasa cardíaca puede incrementarse; sin embargo, cuando el individuo tiene poco poder sobre la situación la tasa cardíaca sufre un escaso incremento. Para Obrist esta relación es verdaderamente psico-fisiológica puesto que el control del sujeto sobre la situación es el que determina el funcionamiento de la tasa cardíaca. Otro de los indicadores utilizados ha sido la temperatura de la piel, regulada principalmente por el sistema nervioso autónomo y que puede ser medida indirectamente a través de unos transductores que convierten la temperatura en señal eléctrica. La temperatura de la piel se ha utilizado como una medida indirecta del flujo sanguíneo, estando regulada por un sis-

tema complejo de receptores cutáneos; si bien, también se modifica por la actividad muscular y la sudoración. El estudio realizado por Díaz y Carlson (1984) muestra que la anticipación produce una reducción en el nivel de la temperatura de la piel. También en este estudio se relaciona el miedo con la tensión muscular, especialmente del músculo facial frontal.

Por último, queremos hacer mención a las relaciones entre el miedo y la actividad endocrina. Las primeras evidencias provienen de Cannon (1929) quien relacionó el miedo con la actividad del sistema nervioso simpático. Estudios posteriores como el de Levi (1972) y Frankenhauser (1978) señalan la complejidad de dicha relación, concluyendo que en aquellos sujetos que no tienen control sobre la situación, el miedo y la ansiedad va acompañada de la secreción de epinefrina, mientras que cuando hay una posibilidad de control también se producen incrementos en la norepinefrina. Aunque sólo hemos realizado una breve descripción de los registros psicofisiológicos más utilizados para la respuesta de miedo podemos deducir de ello su enorme complejidad. En este sentido, son numerosos los autores que inciden en la necesidad de que los registros psicofisiológicos, su proceso de captación y conversión, así como el tipo de señales que se recogen, deben estar sujetos a una serie de principios y conceptos que guíen tanto la evaluación como la interpretación de los resultados que de ella obtengamos, determinando el grado de validez y fiabilidad. Con ello nos referimos a los denominados “artefactos” por Kallman y Feuerstein (1986), es decir, aquellos factores que influyen en la respuesta fisiológica y que no son atribuibles a estímulos psicobiológicamente relevantes. Estos artefactos han sido clasificados por Carroble y Díez-Chamizo (1987) atendiendo a su fuente de procedencia en: artefactos ambientales o de registro, artefactos organísmicos y artefactos de interpretación. Los artefactos ambientales se refieren a las condiciones físicas del medio en el que son obtenidos los registros psicofisiológicos, como el ruido, la iluminación, la temperatura y los campos eléctricos procedentes de la red eléctrica. Dado que la variación de estas condiciones puede alterar las medidas obtenidas es recomendable que

esta situación se mantenga constante. Respecto de los artefactos procedentes del organismo el más relevante es el producido por el movimiento de la persona que produce variaciones en la conexión entre el electrodo y la persona. Es por esto que se recomienda al sujeto que permanezca lo más quieto y relajado posible. Por últimos, haremos referencia a los artefactos de interpretación referidos a cualquier cambio significativo que pueda ocurrir en cualquier respuesta biológica, no atribuible a las variables de interés clínico. Otro artefacto que va a incidir en la validez y fiabilidad de los registros es el de los valores iniciales que establece una relación entre el nivel alcanzado en la respuesta fisiológica ante un estímulo concreto y el nivel previo de esta respuesta. Este hecho dificulta considerablemente las comparaciones entre medidas intrasujeto e intergrupo. También hay que señalar la propia reactividad que se produce en los sujetos ante la situación. En cuanto a las variables del sujeto, también debemos señalar algunas evidencias que apuntan a la existencia de diferencias en la medida psicofisiológica debidas a la edad y al sexo de los sujetos.

No queremos finalizar este apartado sin señalar que algunas de estas consideraciones han contribuido a la no utilización de este tipo de registro en la investigación que nos ocupa. Como hemos visto son numerosas las dificultades en el registro e interpretación de los datos. La necesidad de un lugar especialmente destinado para ello y con unas condiciones ambientales constantes nos alejan del objetivo de nuestra investigación. Si a esto unimos que este estudio pretende crear una situación más o menos similar a la que se produce dentro del hogar viendo la televisión y se opta por llevar la investigación a un ambiente familiar como es el centro, vemos la dificultad de realizar este estudio contando con este tipo de medida. Es por ello que hemos optado por el autoinforme de los sujetos, que aunque también tiene sus limitaciones aporta datos sobre la experiencia subjetiva de miedo frente a las secuencias cinematográficas. Como hemos visto la respuesta de miedo es una respuesta emocional adaptativa que nos permite superar situaciones de peligro. Este tipo de miedo, sin embargo, no es el único. Si hacemos memoria

recordaremos que al menos en una ocasión, hemos sentido miedo o angustia en una sala oscura, llena de gente, frente a la pantalla del cine. En este caso, la respuesta emocional de miedo no se desarrolla como mecanismo de protección frente a un peligro ya que lo que sucede en la pantalla no es más que el producto de la fantasía y realización de un director cinematográfico; sino más bien, el fruto de la capacidad del espectador de ponerse en el lugar de los personajes y sentir como ellos sienten.

La respuesta de miedo tiene lugar frente a diferentes estímulos según la edad y el nivel de desarrollo cognitivo del individuo, algunos miedos permanecen operativos a lo largo de toda nuestra vida, otros pierden su valor mientras emergen nuevos; algunos parten de una experiencia directa y otros, mediática. Prueba de ello son los estudios evolutivos que señalan la aparición y evolución durante el primer año de vida de algunos miedos, como el temor a los extraños, a juguetes que se mueven muy rápidamente o a estímulos ruidosos o novedosos como una máscara (Scarr y Salapatek, 1970). Entre los 3 y los 8 años los miedos más frecuentes se desarrollan frente a algunos animales, seres sobrenaturales, brujas, monstruos y la oscuridad; en general, ante cualquier cosa que les resulte extraña, novedosa o que se mueva de forma inesperada. El preadolescente desarrolla la respuesta de miedo frente a las agresiones personales, situaciones que supongan una destrucción física y una cierta dosis de agresividad o también, ante la muerte de algún familiar o persona cercana. Durante la adolescencia se mantiene el miedo a la agresión personal y a la destrucción física; apareciendo también este tipo de respuesta en aquellas situaciones que se asocian al ámbito escolar y social, incluyendo aspectos políticos y económicos (Bamber, 1979; Bauer, 1976). Resumiendo podemos decir que los niños más pequeños sienten miedo ante aquellos estímulos, reales o fantásticos, que son salientes perceptivamente; los preadolescentes lo sienten frente a sucesos peligrosos, situaciones que contienen algún elemento perceptivo impactante y por anticipación de lo que pueda ocurrir, más aún que la propia experiencia de peligro y a partir de la adolescencia esta respuesta tiene lugar ante estímulos

más abstractos, observándose una variabilidad mayor en la fuente de miedo donde ocupa un lugar destacado la amenaza psicológica además del daño físico.

Esta síntesis sobre el desarrollo evolutivo del miedo nos sitúa en el punto de partida para establecer las conexiones entre la realidad y el fenómeno de los medios audiovisuales y éste precisamente será el contenido del siguiente epígrafe. En la mayoría de las ocasiones los temores de la vida cotidiana se transfieren a la pantalla, es el recuerdo de situaciones o experiencias vividas el que favorece la respuesta ante las secuencias cinematográficas. También analizaremos cómo la exposición masiva a determinados contenidos audiovisuales puede provocar una respuesta de miedo ante estímulos reales. A continuación, nos centraremos en la respuesta de miedo al cine y la televisión, veremos como ésta sufre modificaciones, tanto en los estímulos que la provocan como en la forma de afrontarla, de acuerdo con el desarrollo cognitivo del individuo. En el tercer apartado trataremos un tema ya clásico en la bibliografía, las diferencias de género en la respuesta de miedo. Analizaremos el porqué y las condiciones en que las mujeres presentan un nivel de respuesta superior a los varones. Por último y para concluir el capítulo haremos un breve recorrido por algunas de las variables moduladoras de la respuesta de miedo a los medios audiovisuales y que abundan en la idea de una consideración no lineal de sus efectos.

3.2. Del miedo real al miedo mediático.

Los medios de comunicación audiovisuales son una fuente de socialización que expone al sujeto a diferentes modelos de emoción y que a la vez enseña qué estímulos la desencadenan y cómo se expresa. En el caso de la respuesta de miedo observamos que, aún siendo una experiencia común, es extraño que una persona cómodamente sentada en su sillón frente a una pantalla pueda sentir miedo por algo que en ella ocurra. Desde un punto de vista objetivo, el espectador no se encuentra en una situación de peligro y sin embargo, responde como si lo estuviera. Algunas explicaciones sobre

este fenómeno tienen su origen en el conductismo y en la noción de “generalización de estímulos” (Pavlov, 1927, 1960).

La generalización de estímulos supone que la relación entre un estímulo y una respuesta emocional condicionada o incondicionada, desencadena en otros estímulos similares una respuesta emocional de similares características, pero de menor intensidad. De acuerdo con este principio Cantor (1991) señala tres categorías de estímulos que pueden elicitarse la respuesta de miedo en los medios: a) Peligros y agresiones: la descripción de sucesos que amenazan con causar daños graves al protagonista es algo inherente a las películas de terror, los desastres naturales y las agresiones provenientes de personas o animales son un elemento fundamental en este tipo de películas. Se trata de situaciones que si tuvieran lugar en la realidad desencadenarían una respuesta de miedo y un intento de huida.

Algunos estudios han demostrado que las imágenes cruentas de daños físicos producen un incremento de la excitación fisiológica de los adultos y en los niveles de ansiedad (Girodo y Pellegrini, 1976; Lazarus, Speisman, Mordkoff y Davidson, 1962; Pillard, Atkinson y Fisher, 1967).

b) Alteraciones de formas naturales. Gran parte del bestiario ideado por el cine de terror es el producto de una manipulación en la figura humana. Personajes como Frankenstein o Hulk han dado miedo a distintas generaciones de niños y adultos; muchos de los monstruos o enanos que aparecen en estas películas son el resultado de la no proporcionalidad de las formas.

c) Experimentación del peligro y del miedo de otros. En las categorías anteriores nos hemos referido a la respuesta de miedo suscitada por el propio estímulo, mientras que en este caso nos vamos a referir a la situación de peligro vivida como una respuesta empática al miedo sufrido por un personaje televisivo. La respuesta emocional no es producto del estímulo sino de la emoción sentida por el personaje. En este caso se produce una experiencia de miedo

vicaria. La expresión emocional del personaje va a desencadenar la respuesta en el receptor. Cualquiera de estos tres elementos, por sí solo, es capaz de desencadenar la respuesta de miedo en un contexto real, de igual forma a través de la pantalla nos sentimos expuestos y respondemos emocionalmente aunque con menor intensidad. Sin embargo, y desde un enfoque más sociocultural, creemos que esta explicación es insuficiente para justificar la respuesta de miedo en el cine. Esta teoría pasa por alto numerosas variables como, la capacidad del sujeto para identificarse con un personaje y no con otro, su potencial imaginativo para revivir experiencias similares o su vulnerabilidad ante determinadas situaciones o los diferentes tipos de respuesta según el contexto de recepción. Sobre todas estas variables profundizaremos a lo largo del capítulo. Hasta el momento hemos analizado cómo los estímulos reales influyen en nuestra experiencia con el medio, sin embargo, la relación no se da en un sólo sentido, los estímulos mediáticos también tienen efectos sobre los juicios sociales emitidos acerca de la realidad, e incluso, en la respuesta emocional suscitada por ésta. Este proceso de influencia de los medios hacia la realidad se explica desde la perspectiva de la enculturación (Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli, 1996).

Desde esta perspectiva la televisión se considera una fuente primaria común de socialización e información cotidianas que consigne que públicos heterogéneos tengan una concepción de la realidad compartida. La televisión influye en el desarrollo y mantenimiento de un conjunto de actitudes y creencias que, a su vez, determinan la lectura que se hace de los mensajes televisivos. Se trata de un proceso dinámico de interacción entre el mensaje y el contexto, donde el nivel de influencia del medio depende de si el grupo de espectadores y su estilo de vida están en consonancia con el mundo televisivo. La enculturación es una manifestación del dominio televisivo sobre otras fuentes de información que llegan al espectador, en este sentido, el proceso se ve modulado por la influencia de variables como el nivel de interacción personal y la experiencia directa con el suceso presentado. Se ha observado que los niños y adolescentes integrados en grupos familiares cohesionados o que com-

parten el modelo de comportamiento paterno y materno ofrecen mayor resistencia a la enculturación (Gross y Morgan, 1985;

Rothschild, 1984; Rothschild y Morgan, 1987). Por otro lado, las experiencias reales en consonancia con la información televisiva producen un fenómeno de resonancia que supone una dosis doble del mensaje en el espectador (Morgan, 1983). En este sentido, son numerosos los trabajos que señalan relaciones entre la exposición a contenidos violentos en televisión y las creencias y actitudes desarrolladas en la realidad cotidiana. Schwebel y Schwebel (1981) muestran que la exposición a material audiovisual de sucesos amenazantes puede favorecer la preocupación por acontecimientos futuros. También, se ha observado que la descripción realista de sucesos adversos como crímenes se asocia positivamente con la probabilidad percibida de sufrir este tipo de situaciones (Gerbner, Gross, Signorielli, Morgan y Jackson-Beeck, 1979;

Paterson y Neufeld, 1987; Rogers, 1983). Sparks y Ogles (1990) encuentran una relación modesta entre ver televisión y percibir violencia en el mundo cotidiano. Un estudio experimental realizado por Cantor y Omdahl (1991) muestra que los niños expuestos a películas que representaban sucesos reales amenazantes, por ejemplo incendios o inundaciones, presentaban efectos a corto plazo. Algunos de estos efectos fueron el desarrollo de sentimientos de vulnerabilidad personal, una percepción alterada del riesgo y el daño potencial, así como un cambio en la preferencia de actividades que tuvieran alguna relación con el suceso visualizado.

Para finalizar comentaremos uno de los tópicos más estudiados en los últimos años, la influencia de los medios en el desarrollo de creencias o actitudes acerca de los fenómenos paranormales. Los trabajos de Randi (1992) muestran que la presencia masiva de estos contenidos en el medio favorece la aceptación no crítica de este tipo de fenómenos; en la misma línea el estudio realizado por Sparks, Leigh Nelson y Campbell (1997) confirma que la visualización de contenidos relativos a estos fenómenos incrementa la tendencia a

expresar creencias en consonancia, especialmente en aquellos sujetos que no han tenido experiencias directas sobre el tema. En este caso la información televisiva se convierte en la principal fuente de su creencia; sin embargo, estos resultados deben ser tomados con cierta cautela ya que esta relación parece estar mediada por variables demográficas.

Como hemos visto la influencia de los medios no puede analizarse de una forma simplista y unidireccional, sino que hay que tener en cuenta la interacción que se produce entre el espectador y el contenido mediático. Las capacidades y experiencias del espectador van a determinar el efecto de los medios y éstos a su vez van a conformar una manera de interpretar la realidad. Para profundizar en esta interrelación analizaremos cómo evoluciona la respuesta emocional al medio con la edad.

3.3. Diferencias evolutivas.

Los estudios sobre el desarrollo cognitivo del individuo coinciden en señalar que en cada momento evolutivo el niño percibe y comprende el mundo de una forma específica. Las concepciones más modernas sobre el desarrollo apuntan a una estrecha conexión entre los elementos cognitivos y emocionales del sujeto (Cacioppo y Gardner, 1999; Lewis, 1995). La valoración cognitiva del estímulo va a determinar la respuesta emocional, y más específicamente su origen y mantenimiento o reducción, tanto si se trata de estímulos reales como de una representación cinematográfica de éstos. Previo a entrar en materia queremos señalar que, aún en la actualidad, la mayoría de las investigaciones que se han ocupado de las diferencias evolutivas en la respuesta de miedo lo hacen a partir de los trabajos clásicos de Piaget (1929, 1962). Las investigaciones de Cantor (1982), Cantor y Sparks (1984) y Cantor y Nathanson (1996) toman como punto de partida las diferencias cognitivas entre el estadio preoperatorio y el de las operaciones concretas.

El pensamiento preoperatorio se caracteriza porque el niño

focaliza su atención en un aspecto o característica concreta, teniendo dificultades para percibir simultáneamente varios elementos. La perspectiva egocéntrica dificulta la diferenciación entre fantasía y realidad y la consideración del objeto independientemente de las transformaciones que sufra su apariencia física (Flavell, 1963). Por el contrario, el niño de las operaciones concretas se muestra menos dependiente de los aspectos perceptivos, fundamentalmente visuales y esto le permite observar los elementos que subyacen a la acción, evaluando ésta en términos de intenciones. Estas diferencias y el papel de la apariencia en los medios audiovisuales para suscitar la respuesta emocional es el tema que ocupa el siguiente apartado.

3.3.1. La importancia de lo perceptivo.

Los estudios sobre procesamiento de la información señalan que los niños más pequeños clasifican, comparan y recuerdan distintos enunciados en función de criterios perceptivos y es, alrededor de los 7 años cuando hacen este tipo de agrupamientos en función de criterios conceptuales (Melkman, Tversky y Brantz, 1981). De igual forma, los estudios que se han ocupado del procesamiento de la información audiovisual han concluido la primacía del elemento visual sobre el auditivo.

Hayes y Birnbaum (1980) analizaron el recuerdo de estímulos audiovisuales en niños. Los resultados obtenidos mostraban que los más pequeños (3-5 años) presentaban un mejor recuerdo del estímulo visual respecto del auditivo. Los niños que fueron expuestos a un material audiovisual inconsistente (banda sonora no correspondiente a la imagen) no señalaron discrepancias o dificultades en su procesamiento, afirmando dichos autores que los niños pequeños miran pero no escuchan. Estos resultados fueron parcialmente corroborados por Pezdeck y Stevens (1984) al obtener un mejor recuerdo en los estímulos visuales frente a los verbales; sin embargo, estos autores señalan que esto no supone la no atención al mensaje auditivo. Cuando estos mensajes son incompatibles, el estímulo visual es el que prima, el más saliente, pero en el caso de que haya

congruencia la imagen no interfiere el procesamiento del audio. La importancia del elemento visual en los niños más pequeños también se puede observar en el tipo de inferencias y predicciones que realizan sobre lo que va a suceder en un relato. Hoffner y Cantor (1985) elaboraron un material propio compuesto por unas viñetas acompañadas de un relato. Las viñetas utilizadas variaban en la apariencia física del personaje protagonista: una abuelita de aspecto agradable y otra desagradable y fea. Los resultados muestran que los niños más pequeños se ven más influenciados que los mayores por la apariencia del personaje al elaborar el desenlace del relato. Si trasladamos estos resultados a la experiencia audiovisual supondríamos que los más pequeños centran su atención en la parte visual de una película, teniendo una respuesta emocional más intensa ante aquellos estímulos que son especialmente llamativos y grotescos. En una encuesta realizada por Cantor y Sparks (1984) entre padres, donde se preguntaba por los programas que daban más miedo a sus hijos, se observó que los niños más pequeños habían sentido más miedo frente a programas como “El increíble Hulk” o el “Mago de Oz” donde se presentaban criaturas fantásticas visualmente grotescas. A medida que se incrementaba la edad este tipo de programas tiene un menor impacto, tomando el relevo películas o escenas donde se presentan situaciones que podrían ocurrir. En la misma línea, un estudio de laboratorio realizado para ver el impacto de la serie “El increíble Hulk” señala una respuesta emocional más intensa en los niños pequeños que tienen dificultades para identificar al protagonista bueno bajo la apariencia del monstruo verde (Sparks y Cantor, 1986).

La importancia del elemento perceptivo también se observa en la respuesta emocional ante contenidos específicos como las noticias. Cantor, Mares y Oliver (1993) preguntaron a los padres por el efecto de las noticias sobre la guerra del Golfo en sus hijos. Las respuestas de los padres señalan que los niños más pequeños recibían una mayor impresión ante aquellas noticias que eran narradas con imágenes impactantes, primeros planos de armas o de sangre. En la misma línea se encuentra la investigación realizada por Cantor y

Nathanson (1996) quienes encuestaron a los padres de niños de diferentes niveles educativos de la escuela infantil al sexto grado obteniendo los siguientes resultados: la respuesta de miedo ante las noticias varía en función de la edad, observándose diferencias significativas entre el grupo de infantil respecto a los otros niveles. Parece que los más pequeños tienen dificultades para apreciar el peligro cuando éste no se representa gráficamente.

En general, los programas de noticias comentan historias de asesinatos y guerras combinando la imagen del locutor con planos generales de la historia y sólo, en ocasiones excepcionales, enfrentan al espectador con un primer plano del acontecimiento o de los resultados que produce. Los informativos presentan una violencia, más implícita que explícita, difícilmente accesible para los más pequeños. El tratamiento diferencial de los contenidos de las noticias facilita o inhibe la respuesta emocional; la reacción suscitada por la información sobre desastres naturales decrece con la edad, mientras que el miedo a la violencia de desconocidos se incrementa con ella. En el primer caso, la información se acompaña de imágenes muy vívidas que exigen poco esfuerzo de comprensión al niño; mientras que en el segundo, las imágenes son menos expresivas, tanto por el tipo de plano utilizado como por el tratamiento que hace de ellas el locutor, exigiendo un mayor esfuerzo de interpretación. Algunos autores señalan que estas diferencias pueden deberse a que los niños más pequeños son más dependientes del conocimiento previo de las cosas, mientras que los mayores, pueden plantearse circunstancias alejadas de su mundo y su realidad como probables (Cantor y Nathanson, 1996).

Concluyendo, podemos decir que la importancia de la apariencia del estímulo visual es un factor que disminuye con la edad, ocupando su lugar el carácter real o ficticio del estímulo que vamos a analizar en el siguiente apartado.

3.3.2. Realismo frente a ficción.

Uno de los efectos evidentes del mundo de los audiovisuales es la familiarización de los niños, aún de los más pequeños, con toda clase de monstruos. La relación con el monstruo es, muchas veces, tierna, familiar, antropocéntrica, acercando a lo cotidiano lo que pudiera ser objeto de temor por ser desconocido y extraño. Esto favorece la flexibilidad de los niños ante lo no habitual. Pero otras veces el efecto puede ser bien distinto, dependiendo de los contenidos, las formas expresivas, la edad y experiencia del niño y la situación concreta de exposición.

En el caso de la televisión, distinguir lo plausible de lo ficticio diferencia la respuesta de miedo de los niños. Los pequeños suelen sentir más miedo ante producciones de intriga, con “suspenso”; se divierten poco con ellas. Los mayores, de 9 ó 10 años, se atemorizan más ante situaciones realistas o posibles. Cuando los adultos advierten a los niños del carácter ficticio o poco probable de un hecho, la reacción de miedo disminuye notablemente en estas edades.

Una de las claves para entender la evolución de la respuesta emocional a los estímulos audiovisuales es, sin duda, la habilidad para diferenciar el contenido real del fantástico. Como ya hemos comentado en el capítulo sobre la empatía con los medios audiovisuales, los niños pequeños experimentan el mundo de la televisión como si fuera parte del mundo real, sin establecer diferencias entre los contenidos o el tipo de programa. En los primeros años la respuesta emocional a los estímulos mediáticos no se ve afectada por el género del programa. La investigación realizada por Cantor y Sparks (1984), a la que nos referíamos en el apartado anterior, pone de manifiesto este hecho. Los niños pequeños tienen una respuesta de miedo ante una película como “El día después”, que narra los posibles efectos de un holocausto nuclear en la tierra, igual e incluso menor, que la generada por una historia de ficción como “El mago de Oz”. En este sentido las investigaciones señalan que a medida que se incrementa la edad el efecto emocional de los conte-

nidos fantásticos disminuye, incrementándose la respuesta de miedo frente a contenidos de ficción que representan situaciones reales o posibles que permiten al espectador anticipar las consecuencias futuras. Hoffner y Cantor (1990) analizaron la respuesta de miedo a películas en niños de diferentes niveles educativos. Los resultados señalan que los niños más pequeños tienen respuestas de miedo más intensas ante películas que narran hechos fantásticos, mientras que los mayores señalan con mayor frecuencia películas como “Tiburón”, que relatan acontecimientos con mayor probabilidad de ocurrencia. Estos resultados se confirman con los trabajos de Cantor y Nathanson (1996) que concluyen el escaso o ningún efecto que tienen los informativos sobre los más pequeños; mientras que éstos adquieren un papel protagonista a lo largo de la segunda infancia como una fuente de preocupación o miedo. Las noticias sobre conflictos bélicos preocupan a los niños en la medida en que perciben que este tipo de acontecimientos tienen como protagonistas a personas como ellos y, por tanto, pueden tener lugar en su entorno más inmediato (Cantor, Mares y Oliver, 1993).

Otros trabajos realizados por Cantor y Wilson (1984) estudiaron la influencia de instrucciones previas sobre el carácter ficticio del material audiovisual en la intensidad de la respuesta emocional. Se observó que los niños más pequeños, entre 3 y 5 años no eran sensibles a la instrucción previa sobre el carácter no real del material audiovisual; sin embargo, los mayores, entre 9 y 11 años presentaban un nivel de respuesta menor en esta condición. En este mismo sentido, se encontró que la utilización de determinadas estrategias verbales tiene un efecto diferente en función del desarrollo cognitivo del sujeto. En el siguiente apartado describiremos la evolución en el tipo de estrategias utilizadas para afrontar las situaciones de miedo generadas por los estímulos mediáticos.

3.3.3. Estrategias de superación del miedo.

Como ya hemos comentado la respuesta emocional a los estímulos mediáticos está determinada por aspectos del desarrollo evolu-

tivo y, más concretamente, por el papel de las diferencias en el procesamiento cognitivo. En el mismo sentido, tanto el estilo como las estrategias utilizadas para superar el miedo pasan de conductas que suponen una mera actividad física como elemento distractor, a la elaboración de estrategias cognitivas más desarrolladas.

La investigación sobre el miedo generado por los estímulos audiovisuales se ha ocupado de analizar estrategias no cognitivas como la insensibilización. Esta estrategia consiste en la exposición previa a un material audiovisual donde se muestra el carácter inocuo o no amenazante de los protagonistas de la película de miedo que será visionada con posterioridad. Las investigaciones realizadas por Wilson (1987, 1989) muestran que la visualización previa de un documental sobre serpientes puede reducir la respuesta emocional a algunas escenas de la película "En busca del arca perdida" que tienen lugar en un pozo con animales de este tipo. Otros trabajos han utilizado un muñeco realista, por ejemplo, una tarántula. En este caso, el niño puede jugar y acostumbrarse a ella, percibiendo así este estímulo menos amenazante en la pantalla. Otros autores como Cantor, Sparks y Hoffner (1988) mostraron la eficacia de un vídeo sobre cómo se hizo la serie de televisión "El increíble Hulk", donde aparece el actor protagonista caracterizándose del personaje de "Hulk", para reducir la respuesta de miedo. El efecto de otras estrategias como simultanear alguna actividad física con la visualización no ha sido comprobado de forma experimental. Sin embargo, si se ha estudiado la eficacia percibida de este tipo de estrategias por parte de los niños y de sus propios padres. La investigación realizada por Wilson, Hoffner y Cantor (1987) muestra que los niños más pequeños seleccionan las estrategias de "comer o beber algo" y "coger su juguete preferido" como recursos efectivos para sentirse bien mientras ven una película de miedo. Una réplica de estos trabajos realizada por Spirek (1993) confirma estos resultados de forma parcial e introduce una nueva variable: los padres. En esta investigación los niños responden la eficacia percibida de cinco estrategias descritas a través de viñetas ("comer o beber algo", "jugar con su juguete preferido", "decirse a sí mismo que no es real", "ha-

blar con los padres del contenido del programa” y “abandonar la habitación del televisor”) los resultados confirman que la estrategia de “comer o beber algo” mientras se ve la película es, de forma significativa, más señalada por los niños pequeños que por los mayores. Esta tendencia se invierte cuando se trata de estrategias de tipo cognitivo como decirse a sí mismo que lo que está viendo no es real. La investigación completa el estudio contrastando las estrategias utilizadas por los niños y las que los padres señalan como más beneficiosas. Los resultados muestran que las respuestas dadas por los padres no se adecuan al nivel de desarrollo de los hijos ni a las estrategias que éstos apuntan. Las razones de estas discrepancias están todavía por aclarar, algunos autores señalan que estos resultados son el producto de la insensibilidad de los padres hacia las relaciones entre la televisión y el desarrollo (Desmond, Singer, Singer, Calam y Colimore, 1985); mientras que otros apuntan a la no diferenciación entre el uso real y la efectividad o incluso, a la dificultad para observar algunas de ellas (Cantor y Reilly, 1982, Wilson y Cantor, 1987).

Como ya hemos señalado, la eficacia percibida de las estrategias de tipo cognitivo es superior en los niños mayores respecto de los pequeños. Pero los estudios realizados por Hoffner y Cantor (1990) van más allá y muestran que los niños mayores, entre 9 y 11 años, utilizan de forma espontánea este tipo de estrategias con el objetivo de no sentir miedo, por ejemplo, pensar que la película va a tener un desenlace feliz o que lo que se está viendo no sucede en la realidad. Sin embargo, cuando este tipo de información acerca del carácter no real del estímulo es dada a los más pequeños puede producirse el efecto contrario. En este caso se produce un procesamiento incompleto de la información que puede provocar un incremento en la respuesta emocional en sentido contrario del esperado.

Estos resultados que hemos comentado apuntan a una especialización y a una menor dependencia de elementos externos para afrontar el miedo ante estímulos audiovisuales. Sin embargo, es necesario ahondar en las causas de esta especialización e intentar

abordar este tema desde una perspectiva más amplia. En este sentido, los últimos estudios sobre estrategias de superación del miedo han analizado la influencia de variables individuales como el estilo de afrontamiento al estrés y las características del propio estímulo audiovisual (Hoffner, 1995; Sparks y Spirek, 1988). La investigación realizada por Hoffner (1995) analiza el uso y la eficacia de cuatro tipos de estrategias (distracción, pensar en la no realidad del suceso, evitación momentánea del estímulo y proporcionar confort) para superar el miedo ante los estímulos audiovisuales en adolescentes. Los resultados confirman que las estrategias utilizadas para superar el miedo y su función psicológica se relacionan con los estilos de enfrentamiento del estrés descritos por Miller (1987, 1990). Para Miller el estilo "Blunting" supone la evitación cognitiva del estímulo o la transformación del suceso amenazante a través de la distracción o de una reinterpretación del hecho; mientras que el estilo "monitoring" se caracteriza por la búsqueda o atención a la información relevante del estímulo amenazante. De acuerdo con estos estilos se observa que los adolescentes "blunting" prefieren usar estrategias cognitivas como la distracción y la argumentación sobre la no realidad del suceso, mientras que los que puntúan alto en el estilo "monitoring" utilizan con mayor frecuencia la evitación momentánea de uno de los componentes, el sonido o la imagen, como un medio para reducir el nivel de activación sin perder el desarrollo del programa. También hay que destacar que la estrategia de reconfortar al otro es utilizada por ambos tipos de adolescentes, aunque sólo se muestra efectiva en el caso de los que no suelen utilizar estrategias cognitivas.

Otra de las variables moduladoras del uso de las estrategias de afrontamiento del miedo es la empatía, tanto en la dimensión de angustia personal como en la de preocupación por el otro. En este sentido, se observa que los adolescentes caracterizados por la angustia personal utilizan con mayor frecuencia la distracción, olvidando así su propia situación; mientras que los jóvenes que se preocupan por los demás utilizan más los argumentos de no realidad de los contenidos, ya que están más interesados en lo que está suce-

diendo. La distracción momentánea es utilizada por igual en los dos tipos de adolescentes, probablemente porque no supone una pérdida de información relevante. Por último, las estrategias de dar o recibir consuelo están más relacionadas con la dimensión empática de preocupación por los otros que con la de angustia personal. Esto parece deberse a las características de timidez e introversión que interfieren con el deseo de pedir ayuda a los demás.

Como dato curioso hay que señalar que los individuos que puntúan alto en empatía utilizan en mayor grado que los que puntúan bajo las cuatro estrategias mencionadas, aunque este hecho no significa que sean efectivas. Más bien, parece que el uso de este tipo de estrategias lo que hace es contribuir al disfrute del sujeto. La ausencia de relación entre las variables de personalidad y la estrategia de proporcionar consuelo puede deberse a que es más una forma de compartir la experiencia vivida que una estrategia de afrontamiento.

A pesar de las limitaciones de esta investigación propias de la metodología utilizada, una encuesta diferida, debemos reconocer su valía al ofrecer una visión del fenómeno de los medios de comunicación novedosa. La incorporación de variables del sujeto y del contexto de recepción ofrecen una visión compleja del fenómeno televisivo que supone una superación de la tradición “efectista” y del análisis unidireccional del fenómeno. La influencia del medio sólo puede ser apresada si consideramos éste como un fenómeno multicausal, donde las variables del individuo y del contexto modulan sus efectos.

3.4. Diferencias de género.

Cuando en el cine oímos un llanto o nos sobresalta el grito de un espectador, casi de forma inmediata, decimos: mujer, tenía que ser. El tópico “emoción” parece tener una relación directa con lo femenino, cuando se habla de vulnerabilidad y expresión emocional se piensa en la mujer. En este sentido, la investigación sobre la

respuesta emocional a secuencias audiovisuales ha aportado numerosos datos que han llevado a considerar como un elemento clave de estudio las diferencias entre los dos sexos (Gross y Levenson, 1995). El componente cultural de la expresión emocional establece diferentes patrones de respuesta para varones y mujeres desde una temprana edad, quienes se ven influenciados de forma diferente por el estímulo y el contexto de recepción (Golombok y Fivush, 1994).

Muchas de las investigaciones que hemos comentado reflejan una respuesta de miedo más intensa en las mujeres que en los varones desde la edad preescolar hasta la adolescencia. Estas diferencias muestran una mayor sensibilidad ante las emociones de los otros, mayor empatía y una mayor preocupación por su seguridad (De Wied, Hoffman y Roskos-Ewoldsen, 1997; Huston y cols., 1995). Sin embargo, estas diferencias no aparecen, de forma consistente, en todas las medidas de la respuesta emocional, estando más relacionada con la medida de autoinforme que con la expresión facial o con la medida psicofisiológica. Este hecho avala la hipótesis de que las diferencias están más ligadas con la expresión de la emoción y, por tanto, con la cultura.

También la relación entre el consumo de películas de miedo y su disfrute está mediada por la variable sexo del espectador. Autores como Tamborini y Stiff (1987) han encontrado diferencias sexuales en el tipo de motivaciones que llevan a ver este tipo de películas. Los resultados señalan que las mujeres tienen menos interés que los varones hacia este tipo de material y que la motivación para su consumo también es diferente. Mientras las mujeres expresan el deseo de verlas por la recompensa de una resolución positiva, en los varones, una de las motivaciones más frecuente es ser testigo de un acto violento.

De acuerdo con Zillmann (1986) estas diferencias en cuanto a preferencia y consumo de películas de terror no son atribuibles a características de personalidad sino a la socialización del rol de género. El esquema tradicional de varón se caracteriza por la no

expresión de las emociones y el desarrollo de habilidades que le permitan afrontar las situaciones de peligro; por el contrario, la mujer es educada para que exprese sus miedos como una señal de su necesidad de ser protegida por un hombre. Según este autor, la sociedad moderna ofrece cada vez menos posibilidades de expresión en este sentido, convirtiéndose los medios de comunicación de masas en un contexto adecuado para su desarrollo.

Siguiendo a Zillmann y su teoría sobre la transferencia (1971, 1978, 1983) los resultados en el nivel de activación de los varones muestran que éstos son socializados en el control y la dirección de sus miedos. Este control es el que les permite un desplazamiento de la angustia. El nivel de activación que se desencadena durante la visualización es transferido a la respuesta de disfrute una vez finalizada la película, obteniéndose una correlación positiva entre los niveles de angustia y disfrute. Por el contrario, las mujeres, socializadas en la expresión emocional, tienen más dificultades para realizar esta transferencia y, por tanto, no se observan correlaciones entre el nivel de miedo y el de disfrute. Estos resultados se confirman en los estudios realizados por Sparks (1991) donde además de las medidas de autoinforme se han utilizado registros fisiológicos.

En la misma línea, se han encontrado diferencias debidas al sexo en el grado de disfrute en condiciones de covisualización. Mundorf, Weaver y Zillmann (1989) señalan diferencias en el nivel de disfrute con las películas según el sexo del acompañante durante la visualización y el grado de dominio de la situación que éste posea. Los resultados indican que el disfrute de los varones se incrementa cuando están acompañados por una mujer angustiada por las escenas; mientras que la mujer disfruta más si está acompañada por un varón que domina la situación.

Por último, también hay que señalar que las diferencias de sexo, debidas a la socialización del rol, no sólo influyen en la respuesta emocional suscitada, sino también en el tipo de estrategias utilizadas para superar el miedo a las secuencias audiovisuales. Los resul-

tados obtenidos por Hoffner (1995) muestran que la utilización de determinadas estrategias, que son fácilmente observables y muestran la vulnerabilidad del sujeto, como la evitación o la necesidad de buscar consuelo en el otro, son más utilizadas por las adolescentes que por los adolescentes. Sin embargo, aquellas estrategias que tienen un componente cognitivo son igualmente utilizadas por los dos sexos. Como ya hemos comentado, estos resultados vuelven a incidir en el aspecto cultural de la emoción. Aunque existe un componente puramente biológico, la expresión de determinadas emociones y los estímulos ante los que aparece están determinados por la cultura. En nuestra sociedad la expresión de los miedos es penalizada en los varones y favorecida en las mujeres, por tanto, la necesidad de superar y afrontar ese miedo también es más señalada por las mujeres que por los hombres.

3.5. Variables que afectan a la intensidad de la emoción.

Aparte de las diferencias, ya señaladas, debidas al desarrollo evolutivo y al sexo del espectador, hay un conjunto de variables, menos estudiadas pero no por ello menos importantes, que influyen en la respuesta emocional. Para su estudio las hemos organizado, en variables referidas al sujeto, al estímulo y al contexto. Sin embargo, no debemos olvidar que este ejercicio, puramente didáctico, no supone una atomización del fenómeno de los medios. La influencia del cine y la televisión debe ser contemplada desde una perspectiva amplia donde sujeto, estímulo y contexto forman partes de un todo en continua interacción.

3.5.1. Variables referidas al sujeto.

En este epígrafe vamos a analizar el efecto del nivel de activación previo a la visualización sobre la respuesta emocional, las características del personaje percibidas por el espectador y el atractivo que ejercen ciertos contenidos de miedo en el receptor.

- a) La activación fisiológica.

Numerosos espectadores señalan que la televisión o el cine constituyen una forma de pasar el rato y relajarse, otros dicen que se duermen mientras la ven y algunos comentan que les pone nerviosos y les activa. Toda esta variedad de respuestas frente al aparato no hacen más que señalar que los medios audiovisuales pueden ser un recurso para cambiar nuestro estado emocional. De igual forma, el nivel de activación fisiológica del sujeto, previo a la visualización de una película, afecta o modula la respuesta afectiva que tenemos ante ella (Cantor, Zillmann y Bryant, 1975; Zillmann, Mody y Cantor, 1974). También, la ocurrencia simultánea de otra conducta que, aunque no relacionada, suscite una emoción puede intensificar la respuesta emocional ante el estímulo audiovisual (Girodo y Pellegrini, 1976; Schachter y Singer, 1962).

Estos dos mecanismos, el incremento del nivel de activación y la ocurrencia simultánea de varios estímulos, son utilizados por los directores cinematográficos para conseguir un impacto mayor en el espectador. En cualquier material cinematográfico, se encuentran elementos cuya única función es la de “crear ambiente”, uno de los más utilizados es la banda sonora. Algunas investigaciones han mostrado la efectividad de la música como un recurso para modificar la respuesta emocional, tanto para incrementarla como para reducirla. En este sentido cabe destacar el trabajo clásico de Himmelweit, Oppenheim y Vince (1958) que demuestra que la manipulación de la banda sonora incrementa la respuesta de miedo en niños.

Otro de los recursos utilizado en el cine para incrementar la respuesta emocional es la anticipación (Cantor y Wilson, 1984; Nomikos, Opton, Averill y Lazarus, 1968), conseguir que el espectador se adelante a lo que va a ocurrir. Este es el caso de una escena formada por un conjunto de planos como el que sigue: primeros planos de un niño sonriente jugando al borde de un precipicio; se intercalan planos de los padres relajados, echados en la hierba, y un plano general del precipicio. Este montaje de planos, en el que no sucede nada, provoca en el espectador un cierto nivel de activa-

ción producto de la incertidumbre y la sospecha de que algo terrible va a suceder.

b) La percepción del personaje.

Otro elemento fundamental en la suscitación de la respuesta afectiva es la caracterización del personaje y, más específicamente, la percepción que el espectador tiene de él. En la investigación realizada por Comisky y Bryant (1982) se manipularon las características del personaje protagonista a través de un prólogo con tres versiones: el primero de ellos neutral, el segundo medianamente positivo y el tercero muy positivo. En la secuencia presentada el personaje protagonista se encontraba frente a un pelotón de fusilamiento. Los resultados obtenidos señalaban una correlación positiva entre el grado de suspense vivido por el espectador y el aprecio que sentían por el personaje protagonista. Parece que una disposición positiva hacia el personaje favorece el proceso de identificación, permitiendo al espectador vivir una respuesta emocional similar. En el mismo sentido, la similitud percibida entre el personaje protagonista y el propio telespectador va a favorecer el perspectivismo y la respuesta empática. El trabajo realizado por Bryant (1982) señala que los niños pequeños muestran mayor empatía ante las emociones de personas de su mismo género que del contrario. Prueba de ello, es la variedad de personajes de diferente edad y sexo, que dominan la pequeña pantalla en horario de máxima audiencia.

Por último, la familiaridad con el personaje también favorece el compromiso emocional y puede intensificar el nivel de respuesta empática. Los personajes que aparecen en series de continuidad se convierten en un miembro más de la familia. Algunos espectadores conocen más de ellos que de sus propios amigos, saben cómo piensan y cuáles son sus sentimientos más íntimos, cómo van a actuar y cómo se van a sentir después de un fracaso (Harris, 1989).

c) El atractivo de los media.

Hasta hace pocos años ver películas de terror formaba parte de una opción. Este género cinematográfico no era fácilmente accesible, ni por disponibilidad en la programación televisiva ni por su producción y comercialización. Los consumidores de este tipo de películas eran aquellos que realmente elegían verlas. En los últimos años se ha abierto un campo de estudio que analiza el tipo de motivaciones que llevan al consumo de este género cinematográfico y el tipo de recompensas o satisfacciones que obtiene el espectador al verlas.

Las motivaciones que llevan al consumo de los contenidos de terror han sido analizadas desde distintas perspectivas, entre ellas la psicoterapia y las ciencias sociales. La psicoterapia ha profundizado en los mecanismos de atracción hacia estas películas. Así, el interés por este tipo de contenidos se ha relacionado con una forma de desplazamiento de los conflictos internos, una vía de escape ante la monotonía de lo cotidiano; el deseo incontrolado de sentir angustia o miedo estando “a salvo” o una forma de sentirse “vivo” (Ansen, Kasindorf y Ames, 1979; Goldsmith, 1975; Rickey, 1982;

Werner, 1980). Desde otra perspectiva, las ciencias sociales han analizado las relaciones existentes entre determinados rasgos de personalidad como la empatía o la búsqueda de sensaciones y el maquiavelismo y la preferencia por ciertos contenidos de terror. Como ya hemos comentado, la empatía es uno de los rasgos que modula la respuesta emocional a situaciones de angustia (Coke, Batson y McDavis, 1978; Hoffman, 1977; Stotland, Mathews, Sherman, Hansson y Richardson, 1978). En el caso de las películas de terror esta reacción empática puede estar motivada tanto por la respuesta emocional del protagonista como por la propia situación a la que éste se ve sometido. Recordemos que uno de los autores que más ha trabajado la reacción afectiva a los estímulos audiovisuales es Zillmann. En sus trabajos Zillmann (1991) señala que la respuesta empática a la expresión de un personaje se caracteriza, en primer lugar, por una reacción refleja de daño y angustia que genera un determinado nivel de activación. A su vez, este nivel de activa-

ción intensifica la respuesta emocional del espectador. Con posterioridad, aparece el elemento cognitivo, que permite al espectador hacer una valoración acerca de la adecuación de su respuesta. En el caso de que sea considerada apropiada, el individuo genera una respuesta afectiva, imaginándose en una situación parecida.

La investigación realizada por Tamborini, Stiff y Heidel (1990) confirma que las diferencias individuales en la empatía tienen un papel determinante en la atracción hacia el horror. Según esta investigación los individuos no empáticos encuentran más atractivos los contenidos de terror. Puntuaciones bajas en las dimensiones de “imaginación vagabunda”, fantasear y soñar con situaciones no reales; “implicación con la ficción”, vivir los sentimientos y acciones de personajes ficticios de libros y películas; y “contagio emocional”, sensibilidad a las emociones de los otros, son buenos predictores de la atracción por estos contenidos. En relación con estos resultados cabría esperar que este tipo de personas no olvidaran que lo que están viendo es “sólo una película” y, por tanto, no se sensibilizaran ante lo que está ocurriendo en la pantalla. Por tanto, el incremento en el nivel de activación durante la visualización sería fácilmente transferido a una respuesta de placer al finalizar ésta.

Otra de las variables de personalidad asociadas con el consumo de películas de miedo es la búsqueda de sensaciones, el deseo de vivir nuevas experiencias y sentirse activado. Este deseo ha sido comúnmente utilizado como reclamo en las cuñas publicitarias que anuncian este tipo de contenidos. Varios estudios (Edwards, 1984;

Sparks, 1984; Tamborini y Stiff, 1987) han encontrado una correlación positiva entre el disfrute con el miedo y la búsqueda de sensaciones medida a través de la escala de Zuckerman (1979). Estas correlaciones se han obtenido tanto en la puntuación global, como en la puntuación a cada una de las subescalas que la componen (emoción y búsqueda de aventura, búsqueda de experiencias, desinhibición y sensibilidad al aburrimiento).

En la misma línea, Tamborini y Stiff (1987) señalan como un mejor predictor de la exposición a este tipo de contenidos el rasgo de maquiavelismo, especialmente la dimensión de creer en el uso del poder y la fuerza para lograr las metas. Según los autores esta relación se justifica por el deseo del espectador de violar las normas o de ver cómo otros lo hacen. En este caso el cine nos ofrece la posibilidad de “vivir” situaciones donde satisfacemos nuestras necesidades, por ejemplo, matar, humillar o violar a alguien que nos ha hecho algún daño, sin miedo a recibir represalias.

De acuerdo con Mundorf y cols. (1989) creemos interesante señalar que estas correlaciones son orientativas y deben ser tomadas con precaución. Los resultados obtenidos parecen insuficientes para establecer una relación directa entre el rasgo de búsqueda de sensaciones y la exposición selectiva a este tipo de contenidos, en el único caso en que parece confirmarse dicha relación es en la dimensión de sensibilidad al aburrimiento (Edwards, 1984).

Para finalizar, comentaremos el trabajo de Johnston (1995) realizado con un amplio número de adolescentes donde se analizan las distintas motivaciones que les llevan a consumir las películas de miedo. Las películas utilizadas en esta investigación (Viernes 13, Halloween,...) se caracterizan por la presentación de un terror prolongado, muestras de tortura sádica y mutilaciones humanas y violencia dirigida hacia jóvenes sexualmente atractivas. Esta investigación intenta conjugar los principios de dos teorías: la teoría de usos y gratificaciones y la teoría de la transferencia de la activación. Palmgreen, Wenner y Rayburn (1980) afirman que la recompensa que se espera obtener con el visionado de un material cinematográfico determina la interpretación de los contenidos; por otro lado, Zillmann (1980) plantea que la exposición a los media genera un nivel de activación que puede intensificar la respuesta emocional.

El estudio de Johnston relaciona las creencias y motivaciones del sujeto para ver contenidos de terror con la respuesta afectivo-cognitiva del sujeto y los procesos de identificación que tienen lu-

gar. En este sentido, se concluye que las diferentes motivaciones para ver este tipo de contenidos tienen su origen en un perfil de personalidad concreto que determina la relación entre la respuesta emocional antes y después de la visualización, así como la identificación con la víctima o con el asesino. Dado el elevado número de variables utilizadas en el estudio exponemos los resultados más sobresalientes en el cuadro 3.1.

Cuadro 3.1. Síntesis de los resultados obtenidos por Johnston (1995).

Motivación	Personalidad	Afecto previo-post	Identificación
Ver sangre	Empatía (-) Miedo (-) Búsqueda de aventura (+)	No relación	> identificación con el asesino
Sentir tensión	Empatía (+) Búsqueda de aventura (+)	Relación positiva	No relación. víctima no riesgo de victimización.
Mostrarse hábil	Empatía de disposición (-)	Activación previa y posterior	Identificación con la víctima. No disfrute
Ver problemas	Empatía (-) Búsqueda de sensaciones (+)	Emoción negativa previa y posterior	> Identificación con la víctima.

Como se observa en el cuadro, no podemos hablar de una motivación general para ver contenidos de terror. Los resultados indican que determinados tipos de personalidad pueden tener diferentes motivaciones para consumir este género y, por tanto, tener una respuesta bien diferenciada. Los datos confirman que las per-

sonas que se sienten atraídas por estos contenidos tienen una puntuación baja en empatía, exceptuando, aquellos adolescentes que consumen este tipo de películas por el placer de sentir tensión. Las otras dimensiones como la búsqueda de sensaciones y de aventuras correlacionan de forma diferente según la motivación que lleva al consumo. También hay que señalar que la motivación para ver este tipo de contenidos va a modular la respuesta ante éstos, tanto en la identificación con el personaje como en el temor o el disfrute sentido. Estos resultados parecen confirmar la importancia de las diferencias individuales en la respuesta al medio, las variables del sujeto como la personalidad y el nivel de activación interactúan con el contenido generando distintas respuestas de identificación y afectivas. A nuestro juicio, la importancia de este tipo de investigaciones reside en un nuevo enfoque en la interpretación del fenómeno de los media. Más allá de la mera descripción, este trabajo considera los distintos elementos que están mediando la respuesta afectiva al estímulo audiovisual, analizando los elementos previos que pueden influir en la interpretación de los contenidos. Los rasgos de personalidad, especialmente la empatía, la motivación y el nivel de activación previa del sujeto son elementos fundamentales en la interpretación posterior del mensaje. Paralelamente, al estudio de las variables personales que llevan al consumo del género de terror, han surgido investigaciones acerca de la importancia de determinados contenidos como la recreación de la mujer-víctima, la representación gráfica de la destrucción o el sentido del desenlace.

3.5.2. Variables referidas al contenido.

Uno de los argumentos más utilizados en el cine de terror, aunque no el único, es la violencia dirigida a la mujer. El atractivo que este tipo de contenidos tiene, especialmente para los varones, ha sido objeto de numerosas investigaciones. Donnerstein y Linz (1984) han encontrado que la exposición reiterada a películas de terror, que presenten a una mujer como víctima, generan en el espectador una percepción de daño merecido o justificado, que supone atribuir al contenido menor violencia y una degradación de la imagen

de la mujer. El estudio de Tamborini y Stiff (1987), al que nos hemos referido con anterioridad, relaciona el sexo del espectador con el sexo de la víctima cinematográfica y la exposición a estos contenidos. Los resultados de la investigación muestran importantes diferencias entre los dos sexos. Cuando las mujeres tienen que elegir entre varias películas de terror, prefieren aquellas que utilizan descripciones menos gráficas sobre el daño ocasionado a la mujer; mientras que los varones eligen las más expresivas. En el caso de los varones, también se encontró una fuerte correlación entre la preferencia por los contenidos que ofrecen una víctima mujer y el disfrute de la pornografía. Sin embargo, esta relación no se produce en aquellos hombres que prefieren los contenidos audiovisuales que presentan víctimas masculinas ni en las mujeres, independientemente de su preferencia por el sexo de la víctima. En la misma línea Oliver (1993) relaciona determinadas actitudes conservadoras sobre la sexualidad femenina en los varones con el disfrute de contenidos donde la mujer es la víctima. Tamborini (1991) señala que estos resultados están en consonancia con los datos obtenidos por otros autores (Logas, 1981 y Watkins, 1980) y sugiere que la atracción que sienten algunos varones hacia los contenidos de miedo que presentan víctimas femeninas puede estar motivada por sentimientos de frustración y hostilidad hacia el sexo opuesto, proporcionándoles cierto grado de disfrute observar el daño y sufrimiento que padece la mujer en este tipo de películas. A nuestro juicio, esta valoración va más allá de los resultados al señalar que muchos de los varones que consumen frecuentemente este tipo de películas tendrían una relación casi patológica con la mujer. Por el contrario, nosotros pensamos que estos resultados están más en concordancia con la socialización del rol, anteriormente comentada, y con la presencia abusiva de estos contenidos en los que la mujer se puede sentir más identificada con la víctima que con el verdugo y esto le puede producir un menor disfrute (Gerbner, 1997; Linz y Donnerstein, 1994). Otro de los tópicos analizados es la representación de la destrucción como una fuente de atractivo hacia los media. En este campo existen pocos trabajos concluyentes, algunos de ellos se sustentan en la teoría catártica para explicar la atracción por los conte-

nidos violentos que sienten determinados sujetos con tendencias destructivas o antisociales; mientras que otros autores cuestionan la estabilidad mental de los sujetos que se sienten atraídos por este material (Watkins, 1980). La investigación que nos parece algo más fundamentada es la, ya comentada, de Tamborini y Stiff (1987), quienes concluyen que la descripción gráfica de la destrucción es un buen predictor de la exposición, sugiriendo que puede ser un elemento importante en el atractivo de estos contenidos. Por último, vamos a comentar algunos resultados acerca del efecto del desenlace. Desde los años 30 y hasta hace relativamente pocos años, las películas de terror presentaban un esquema típico, donde el personaje antagonista o el monstruo que amenaza al protagonista recibe, al final de la película, un castigo igual o incluso mayor que el propiciado por él. De esta forma, el nivel de angustia sufrido durante la película se vivía como alivio al finalizar “adecuadamente”. En este caso, un desenlace justo se convierte en un determinante del grado de disfrute obtenido (Tamborini y Stiff, 1987). Sin embargo, este argumento no es útil cuando, a partir de los años 70, este esquema narrativo es sustituido. Las nuevas películas de terror presentan un esquema muy diferente, el triunfo de las fuerzas del mal sobre la razón y el daño al protagonista son el desenlace más usual. Tamborini (1991) señala que en este caso, la única satisfacción que puede obtener el espectador es que cese su angustia porque la película se ha acabado. La revisión de estas últimas investigaciones nos acercan a las motivaciones y recompensas que llevan al consumo de este género de terror. Aunque los primeros resultados apuntan a la importancia de ciertos rasgos de personalidad como mediadores del consumo; todavía no parece estar nada claro el nivel de satisfacción que se obtiene con su visualización. Tal vez, el estudio parcial de determinados contenidos no alumbró el camino porque no es tan importante el tema como el hecho de, realmente, estar frente a una buena película.

3.5.3. Variables referidas al contexto.

El papel del contexto social de ver televisión ha sido uno de los grandes temas en el olvido para la investigación sobre los medios audiovisuales, especialmente si tenemos en cuenta que la mayoría de los contenidos televisivos son vistos en compañía. Alrededor de un 60-80% de los programas vistos por niños se realiza en un contexto familiar o de amigos (Kubey y Larson, 1990; Rubin, 1986). El eje central de la investigación en este campo ha sido el papel de la interacción familiar, paterna o materna preferentemente, en la respuesta a los mensajes televisivos. La visión conjunta y los comentarios adultos sobre los contenidos contribuyen al desarrollo de la comprensión del mensaje mediático (Wartella, 1986). La interacción con los adultos favorece la comprensión del argumento central, promueve la realización de inferencias sobre el contenido implícito e incluso, supone una mayor resistencia a la persuasión publicitaria (Collins, Sobol y Westby, 1981;

Prasad, Rao y Sheikh, 1978 ; Watkins, Calvert, Huston-Stein y Wright, 1980). También, la mediación familiar contribuye a desarrollar en el niño la habilidad para diferenciar realidad de fantasía y comprender los efectos especiales propios del lenguaje audiovisual (Desmond, Singer, Singer, Calam y Colimore, 1985; Singer, Singer, Desmond, Hirsch y Nicol, 1988; Vila, 1998).

Sin embargo, la interacción con los padres no es la única fuente de influencia en el hogar sino que, con mayor probabilidad y de forma más incidental, se produce la covisión con los hermanos. Normalmente, los hermanos mayores interactúan con los más pequeños, durante el periodo de los anuncios, les ayudan a identificar a los personajes y les explican algunas características de los efectos especiales y del lenguaje cinematográfico que ellos ya conocen (Alexander, Ryan y Munoz, 1984). De igual forma, las investigaciones han mostrado un efecto beneficioso de la compañía en situaciones estresantes. Algunos autores han señalado que la mera presencia de otra persona puede convertirse en un elemento distractor,

reconfortar o incluso servir de modelo de respuesta adecuado para enfrentarse a una situación estresante. Así, el trabajo de Wilson y cols. (1987) señala que los niños consideran que la mera presencia del padre o de la madre puede actuar como un elemento de confort, ayudándoles a sentirse mejor cuando ven una película de miedo. En un trabajo más experimental Wilson y Weiss (1993) analizaron el efecto de la covisión con hermanos un poco mayores en la respuesta emocional a contenidos de miedo. Se observó que la compañía no tenía efectos sobre la comprensión de los efectos especiales del material audiovisual, pero sí tenía efectos importantes de confort, reduciendo la respuesta emocional negativa a dichos contenidos e incrementando el gusto por el programa en preescolares. En la misma línea el estudio de Hoffner y Haefner (1997) analiza el tipo de interacciones que se produce durante la visualización de una película de miedo. Los resultados confirman un elevado nivel de interacciones dirigidas a proporcionar consuelo al compañero que esté pasando más miedo. A su vez, el nivel de consuelo está determinado por el nivel de empatía del sujeto y el propio estado emocional. También se ha encontrado un efecto diferente según el sexo de la pareja y la edad de sus miembros, cuando el compañero es de igual edad se ofrece más consuelo a los del mismo sexo, mientras que cuando se trata de un compañero más pequeño el sexo no tiene ninguna relevancia. Lo que sí parece es que las niñas tienden en mayor medida que los niños a ofrecer este tipo de mensajes.

Por último, haremos una breve mención a los trabajos con adolescentes y adultos que viven situaciones de estrés en compañía. Tamborini (1991) analiza el efecto del contexto de grupo en la respuesta de los adolescentes a los contenidos de miedo. Los resultados señalan que la situación grupal proporciona una experiencia más placentera al sentir la protección de otros. También, los contenidos de miedo en este contexto pueden convertirse en una oportunidad para que algunos adolescentes, especialmente varones, demuestren su valentía o incluso, se convierta en un momento de disfrute al compartir con otros una situación excitante.

En la misma línea los trabajos de Zillmann y cols. (1986) con adultos, mostraron que ambos sexos respondían de forma diferente al estímulo en función del sexo del acompañante. Así, los varones disfrutaban más con este tipo de contenidos cuando la mujer que les acompañaba se mostraba más temerosa y angustiada, mientras que las mujeres conseguían disfrutar con estos contenidos cuando tenían un hombre seguro a su lado.

Otro de los aspectos que influye en el impacto emocional del medio es, sin duda el conocimiento o la incertidumbre sobre lo que va a ocurrir en la pantalla, las posibles situaciones amenazantes o las experiencias negativas que esperan a los protagonistas (Zillmann, 1980). En este sentido, parece que un factor relevante en la respuesta emocional y la interpretación del contenido mediático es el contar con información previa sobre los sucesos que van a acontecer a lo largo de una película (Brewer y Lichtestein, 1981). Distintos trabajos han concluido que el conocimiento previo de un desenlace feliz de la secuencia reduce la respuesta emocional mientras que la información sobre los sucesos amenazantes incrementa el impacto de las escenas de miedo (Cantor, Ziemke y Sparks, 1984; Comisky y Bryant, 1982).

Hoffner y Cantor (1990) realizaron una primera investigación para observar el efecto de la información previa sobre el contenido y su resolución final en la respuesta emocional ante escenas de miedo. Los resultados mostraron que la información previa sobre el carácter amenazante del suceso incrementa el miedo anticipatorio, tanto en el autoinforme como en la medida psicofisiológica. También se observó cierta tendencia a una menor respuesta de miedo cuando el sujeto sabía que la secuencia iba a tener un desenlace feliz. Estos resultados, aunque no concluyentes, han servido para nuevas investigaciones donde se contemplan variables mediadoras del sujeto. Este es el caso de la investigación, anteriormente comentada, desarrollada por Hoffner (1997) en la que se considera como variable mediadora el estilo de afrontamiento de los sujetos medido a través de la escala de Miller (1987). Los resultados de este tra-

bajo evidencian la interacción entre la información sobre una resolución feliz y el estilo de afrontamiento. La información del desenlace reduce la respuesta subjetiva de miedo y la preocupación por el personaje en los sujetos con un estilo “blunting”, pero no en los “monitoring”. Los sujetos “blunting” utilizan esta información para reinterpretar los sucesos amenazantes y reducir su miedo, mientras que los “monitoring” que se enfrentan a la situación focalizando su atención en los indicadores de la amenaza y los sentimientos de miedo tienen menos capacidad cognitiva para reinterpretar el suceso en función de la nueva información. En la misma línea, un trabajo reciente realizado por De Wied y cols. (1997) pone en evidencia que la advertencia previa del contenido violento de las imágenes que se van a visualizar incrementa la respuesta emocional negativa. De acuerdo con la teoría cognitiva de la emoción parece razonable pensar que el aviso de ver violencia puede elicitar pensamientos acerca de la presentación visual, influyendo en la valoración que el sujeto realiza de los sucesos presentados. Saber que se van a ver determinados contenidos violentos puede traer a la mente pensamientos sobre sucesos parecidos igualmente estresantes y prolongar así, el periodo de miedo anticipatorio.

3.6. Recapitulación.

a) El miedo es una emoción básica o universal, aunque eso no significa que permanezca inalterable desde que el niño nace. Los miedos se van haciendo más complejos a lo largo de la evolución, añadiéndose elementos culturales, tanto en la expresión como en el propio objeto del miedo.

b) Los medios de comunicación son un elemento cultural fundamental que contribuye a las creencias y percepciones que el sujeto tiene sobre el mundo real.

c) Las relaciones entre el mundo audiovisual y la realidad afectan a la experiencia de miedo en dos sentidos. Por un lado, la gran pantalla recrea y amplifica muchos de los miedos que el sujeto tiene

en el mundo real y, por otro, muestra experiencias ajenas que pueden convertirse en una parte de nuestra visión del mundo.

d) En los primeros años, el niño siente miedo ante brujas, fantasmas y bestias imposibles, aún reconociendo que son “de mentira” los niños son sensibles al impacto de la imagen. A medida que se crece las fantasías van dejando sitio a los contenidos que representan situaciones posibles en el mundo real.

e) El miedo, al igual que otras emociones, es sensible a la educación de géneros. Las diferencias en la socialización emocional hacen que varones y mujeres respondan de forma diferente a los contenidos audiovisuales.

f) De igual forma que cambia el objeto del miedo, cambia también la forma de afrontarlo. Los niños más pequeños “hacen cosas” para no sentir miedo (comportamientos de evitación), mientras que los mayores se convencen de porqué no deben tener miedo (estrategias de metacognición).

g) La respuesta a la pantalla del televisor está mediatizada por las características del individuo, por su empatía, por su forma de enfrentarse al estrés y por sus motivaciones y creencias sobre los contenidos que va a ver.

h) La respuesta emocional no puede ser considerada como un hecho aislado. La respuesta de miedo dependerá de cómo el niño interpreta y percibe la realidad, del contexto social en que lo mira y de la influencia de los otros.

CAPÍTULO IV
PLANTEAMIENTO Y MÉTODO DE LA
INVESTIGACIÓN

4.1. Planteamiento y diseño general.

Como hemos visto en los capítulos anteriores, los últimos años han supuesto un cambio de perspectiva en la investigación sobre los medios de comunicación de masas. Se ha dejado de lado la tradición de “efectos” y se ha incidido en el procesamiento cognitivo y emocional de estos medios. En este sentido, algunos de los trabajos revisados se han ocupado de analizar la elicitación de emociones a través de secuencias audiovisuales, tanto de material cinematográfico como documental. Sin embargo, muchas de estas investigaciones, pioneras dentro del campo, cuentan con ciertas limitaciones; dos de ellas son: la obtención de información diferida por parte de los propios sujetos o incluso, de los padres de éstos y la ausencia de un perfil evolutivo de estos procesos. En esta línea y con el objetivo de profundizar en las variables que influyen en el desarrollo de la respuesta emocional de miedo a material cinematográfico, hemos desarrollado la siguiente investigación que se compone básicamente de dos estudios transversales en cada uno de los cuales se incluyen cuatro grupos de edad (5 años / 8 años / 14 años / 17 años).

El primero de estos estudios es de carácter exploratorio y pretende analizar la influencia de algunas variables del sujeto y del contenido cinematográfico en la respuesta de miedo. Concretamente, las variables analizadas son: el sexo, la edad, la vulnerabilidad al miedo y la implicación del sujeto; así como, el sexo de la víctima y la posibilidad de la escena representada. El segundo estudio, cuasi-experimental, analiza el efecto de la manipulación de dos variables en la producción de la experiencia subjetiva de miedo. Por un lado, la mediación cognitiva inducida a través de unas instrucciones previas al visionado, dirigidas a favorecer la implicación con la secuencia y, por otro, una manipulación de las características formales de la secuencia que ha consistido en la supresión completa de la banda sonora. En los cuadros 4.1 y 4.2 se muestra de forma pormenorizada las variables objeto de estudio.

Cuadro 4.1. Relación de variables intervinientes en el estudio I: Respuesta de miedo a secuencias audiovisuales.

VARIABLES DE CLASIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Sexo. * Curso * Vulnerabilidad al miedo. * Implicación con el medio.
VARIABLES INDEPENDIENTES	<ul style="list-style-type: none"> * Posibilidad de la situación. <ul style="list-style-type: none"> - Situación posible (realista) - Situación imposible (ficción) * Personaje implicado en la secuencia (que sufre) <ul style="list-style-type: none"> - Varón. - Mujer - Varón-Mujer
VARIABLES DEPENDIENTES	<ul style="list-style-type: none"> * Autoevaluación de la respuesta de miedo * Autoevaluación de la identificación con el personaje implicado. * Percepción de la secuencia (desagradable, violenta). * Percepción del miedo del personaje.

Cuadro 4.2. Relación de variables utilizadas en el estudio II: Elementos formales y cognitivos que influyen en la respuesta de miedo a secuencias audiovisuales.

VARIABLES DE CLASIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Sexo. * Curso * Vulnerabilidad al miedo. * Implicación.
VARIABLES INDEPENDIENTES	<ul style="list-style-type: none"> * Instrucciones de implicación <ul style="list-style-type: none"> - Sin instrucción - Con instrucción. * Sonido: <ul style="list-style-type: none"> - Banda sonora original - Sin sonido.
VARIABLES DEPENDIENTES	<ul style="list-style-type: none"> * Autoevaluación de la respuesta de miedo * Autoevaluación de la identificación con el personaje implicado. * Percepción del miedo del personaje. * Percepción de la secuencia (desagradable, violenta).

4.2. Objetivos generales.

1. Conocer los principales hábitos y modos de consumo de la muestra en relación con la respuesta emocional.
2. Analizar la evolución de la respuesta emocional y de implicación con el medio televisivo en función de la edad y el sexo de los sujetos.
3. Profundizar en el peso que tienen las variables del sujeto, vulnerabilidad al miedo e implicación con el medio, en la intensidad de la experiencia emocional suscitada a través de las secuencias cinematográficas.
4. Comprender la importancia de algunas de las variables del contenido audiovisual, la posibilidad de la situación y el sexo de la víctima, en la experiencia de miedo y la identificación con el personaje.
5. Observar el efecto que tiene la implicación en la respuesta al medio y en la percepción de las secuencias.
6. Analizar la relevancia de los elementos visual y auditivo, en la respuesta emocional y su evolución con la edad.

CAPÍTULO V
ESTUDIOS EMPÍRICOS

5.1. ESTUDIO I: Respuesta de miedo a secuencias audiovisuales.

Como hemos comentado anteriormente, este primer estudio de carácter exploratorio se propone analizar la experiencia subjetiva de miedo a secuencias cinematográficas. Hemos utilizado el término experiencia subjetiva porque creemos que es el más adecuado para referirnos a la autoevaluación que hace el sujeto de su propia reacción. En este trabajo se consideran tanto variables del sujeto como del propio contenido de las secuencias que pueden estar influyendo en la emoción suscitada. En este sentido, este trabajo intenta responder a dos cuestiones fundamentales: cuáles son los contenidos cinematográficos que pueden elicitar una respuesta de miedo en los distintos grupos de edad y cuál es el papel de las variables del sujeto (vulnerabilidad frente al miedo, nivel de implicación e identificación) en dicha respuesta. El desarrollo del trabajo se ha llevado a cabo en dos fases, la primera de ellas exploratoria y la segunda aplicada.

5.1.1. Objetivos.

a) Fase exploratoria.

1. Preselección de las secuencias cinematográficas que puedan suscitar una respuesta emocional de miedo.

2. Establecimiento de un sistema de medida que nos permita comparar sujetos de distintas edades. Comprobar la precisión, fiabilidad y validez de las respuestas.

3. Elaboración y aplicación piloto de un cuestionario dirigido a niños y jóvenes, para estudiar la demografía familiar y el contexto de recepción, junto con hábitos y preferencias de uso de los medios audiovisuales (CUMA 2).

4. Diseño y ensayo de una entrevista semiestructurada con el

mismo propósito que los cuestionarios, para los niños del grupo de edad más pequeño.

5. Aplicación piloto del cuestionario evaluativo de miedo (CEM) en los distintos segmentos de edad.

b) Fase aplicada.

1. Caracterizar la muestra en hábitos de consumo de los medios y vulnerabilidad al miedo e implicación.

2. Elaborar una medida de la experiencia subjetiva de miedo.

3. Profundizar en las variables del sujeto (sexo, edad y vulnerabilidad al miedo e implicación) que influyen en la respuesta de miedo a secuencias cinematográficas.

4. Considerar el efecto del visionado previo en la respuesta emocional suscitada por las secuencias.

5. Establecer relaciones entre la identificación con el personaje víctima y la respuesta emocional de miedo a las secuencias.

6. Observar las diferencias que se producen en función del sexo del sujeto en los procesos de identificación.

7. Conocer las diferencias debidas al sexo o a la edad en la percepción del miedo de los personajes.

8. Analizar el efecto de las variables del contenido, posibilidad de la situación y sexo de la víctima, en la respuesta emocional de miedo y la identificación.

9. Analizar las relaciones entre consumo televisivo, vulnerabilidad al miedo e implicación y la respuesta emocional.

5.1.2. Sujetos.

a) Fase exploratoria. El grupo estaba constituido por: cinco niños de 4 años, cinco de 8 años, cinco de 14 años y cinco de 17.

b) Fase aplicada. Muestra incidental formada por 410 sujetos, divididos en 4 grupos de edad, cuya distribución es la siguiente: 5 años: 34 sujetos; 8 años: 42; 14 años: 122 y 17 años: 128. Escolarizados sin retrasos, urbanos. La distribución por sexos en cada grupo de edad puede verse en la tabla 5.1.

Naturalmente, la cronología es aproximada y la edad modal elegida, 4, 8, 14 y 17, supone momentos evolutivos medios entre los acontecimientos que recoge la bibliografía y que comentamos a continuación:

(a) Entre los 4 y los 6 años se estabilizan los primeros hábitos de ver televisión y las primeras preferencias en los programas. La memoria episódica de los niños se articula en torno al esquema narrativo de la historia (Jonhson y Mandler, 1980; Rumelhart, 1980; Stein y Glenn, 1982).

(b) Entre los 8 y los 12 años se produce un “pico” en la intensidad con que se ve la televisión y la exposición a muchos programas de adultos de forma indirecta o consentida por los padres. La comprensión es bastante alta, aunque aún con limitaciones en temas sociales complejos o en relaciones interpersonales de adultos.

© Entre los 12 y los 16 años, aproximadamente, se dan formas intensas de contemplación televisiva conjuntamente con otras actividades compartidas con los compañeros. Los patrones empiezan a ser irregulares, con amplias diferencias individuales. Aparece la selección en función de sus preferencias. Se producen interesantes discriminaciones de personajes de los medios, con apariciones de fobias y filias muy excluyentes. Los modelos de las series juveniles alcanzan importante influencia. La comprensión de las relaciones

sociales es ya bastante compleja.

(d) De los 17, 18, en adelante, la exposición a la televisión continúa su patrón irregular y selectivo. Los modelos y la vida real pueden llegar a confluir o a discrepar sobre la base de la experiencia personal. Se accede por completo a la programación adulta y se puede decir que existe ya una “biografía” como espectador de televisión y cinematográfico, un sentido de la experiencia con el medio.

Tabla 5.1: Muestra utilizada en la fase aplicada del estudio I.

	<i>5 años</i>	<i>8 años</i>	<i>14 años</i>	<i>17 años</i>
Varones	19	25	61	57
Mujeres	15	17	61	71
Total:	34	42	122	128

5.1.3. Material e Instrumentos. (Ver Anexo I)

1) Cuestionario sobre medios audiovisuales CUMA-2 de aplicación colectiva.

Cuestionario de elaboración propia sobre hábitos de consumo de la televisión y de las nuevas pantallas como el ordenador y el videojuego. Se compone de 43 preguntas, el tipo de respuesta es de elección de una alternativa entre varias propuestas y las escalas likert de 5 puntos. El cuestionario se estructura en los siguientes bloques:

a) Datos demográficos. Recoge información sobre la edad, el sexo, el curso y el centro escolar.

b) Contexto de recepción. Presencia de las diferentes pantallas

en el hogar (número de aparatos de televisión, ordenador, videojuegos) y estilo familiar de ver televisión.

c) Hábitos: tiempo dedicado a cada uno de los medios, consumo habitual, preferencias y contexto de recepción (consulta de la programación, actividades para controlar su consumo).

d) Identificación con personas del entorno o con personajes televisivos; grado de influencia percibido.

e) Percepciones sobre el medio televisivo y la publicidad. Funciones de la televisión y de la publicidad, intención percibida de compra.

f) Miedo. Autoevaluación de la respuesta de miedo en situaciones reales y mediáticas. Hábitos y preferencias en el consumo de películas de miedo.

g) Implicación. Grado percibido por el sujeto frente a los estímulos audiovisuales; capacidad empática.

2) Entrevista semiestructurada CUMA para niños pequeños.

La complejidad de algunos de los enunciados, así como la extensión del cuestionario CUMA-2 hacen imposible que sea cumplimentado por los niños más pequeños. Por este motivo hemos reducido los enunciados y cambiado el formato a una entrevista que le hace la experimentadora al niño antes de la sesión experimental. En ella se recoge información sobre hábitos de consumo de los medios, contexto de recepción y preferencias en programas televisivos. También se pide al niño una autoevaluación de su respuesta frente al medio, tanto al miedo cinematográfico como su capacidad de implicación.

3) Cuestionario evaluativo de la respuesta de miedo (CEM).

Este cuestionario se compone de 14 preguntas , en 9 de ellas el tipo de respuesta es a través de escalas Likert de 5 puntos, las otras 5 preguntas son de elección de una alternativa entre varias propuestas. La hoja de registro recoge los siguientes apartados de información:

a) Autoevaluación de la respuesta emocional a la secuencia. Los enunciados que la componen son: grado de miedo que ha sentido, si se ha puesto nervioso, si ha sentido asco y si se ha aburrido.

b) Grado de identificación percibido con el personaje que sufre.

c) Percepciones sobre el personaje: intensidad de la respuesta de miedo del personaje y evaluación de su atractivo físico y psicológico (lo agradable que sea).

d) Percepción de la secuencia. Si ha sido violenta, desagradable o ridícula; elementos del lenguaje audiovisual que generan miedo y realidad percibida de la secuencia.

e) Elementos de la secuencia que contribuyen a suscitar el miedo. Características del personaje, banda sonora,...

f) Visionado previo.

Este cuestionario presenta algunas variantes en la muestra de niños de 5 y 8 años debido a la dificultad de comprensión para éstos de algunos de los enunciados y a la propia extensión de la prueba. Para el grupo de 8 años se utilizó el mismo formato, eliminándose las preguntas de ridícula y desagradable, en su lugar, se incluyó la de si les había gustado. En el caso de la muestra de 5 años el cuestionario fue modificado incluyéndose representaciones gráficas de las emociones en los extremos de la escala y eliminando algunos de los enunciados como el de nervios, aburrida, ridícula y violenta.

4) Secuencias audiovisuales.

Para el estudio con la población adolescente se utilizaron 6 secuencias de películas comerciales. Tres de ellas, que denominaremos “realistas” (sec. 3A, 5^A y 6^A) y otras tres, consideradas de “ficción” (1A, 2A y 4A). Las secuencias realistas son aquellas que escenifican situaciones posibles en la realidad; mientras que las de ficción representan situaciones no posibles. A su vez cada una de estas condiciones recoge una escena para cada tipo de protagonista que sufre (varón, mujer y ambos). Para controlar variables extrañas como el cansancio en la prueba o el efecto acumulativo de las secuencias se estableció el orden de presentación de las secuencias de forma aleatoria, realizándose dos versiones de montaje. En el cuadro que a continuación exponemos se hace una descripción más detallada de las secuencias.

Cuadro 5.3. Categorización de las secuencias utilizadas para la muestra de adolescentes.

Escena / duración	Película	Posibilidad	Sexo protagonista
Sec. 1A (1´32”)	<i>Hellraiser</i>	No posible	Mujer
Sec. 2A (1´)	<i>Drácula</i>	No posible	Hombre
Sec. 3A (3´)	<i>Un día de furia</i>	Posible	Hombre
Sec. 4A (1´52”)	<i>Alien</i>	No posible	Ambos
Sec. 5 ^A (2´18”)	<i>El silencio de los corderos</i>	Posible	Mujer
Sec. 6 ^A (53”)	<i>Ghost</i>	Posible	Ambos

Como ya hemos comentado, debido a cuestiones éticas las películas utilizadas con los niños pequeños fueron seleccionadas del conjunto de la cinematografía que está especialmente dirigida a ellos. Para la muestra de niños de 8 años se utilizaron seis secuencias teniendo en cuenta los mismos criterios que con la muestra adolescente, el sexo del personaje que sufre miedo y la posibilidad de que

el suceso ocurra en la vida cotidiana. Por último, hay que señalar que para la muestra de 5 años se redujo el número de secuencias a 4 debido a la excesiva duración de la prueba.

Cuadro 5.4. Categorización de las secuencias utilizadas con las muestras de 5 y 8 años.

Escena / duración	Película	Posible	Sexo-protagonista
Sec. 1P (1´40")	<i>La maldición de las brujas</i>	Posible	niño
Sec. 2P (41")	<i>La maldición de las brujas</i>	Posible	niña
Sec. 3P (1´36")	<i>Jumanji</i>	No posible	niña
Sec. 4P (1´40")	<i>Chiti Chiti Bam Bam*</i>	Posible	ambos
Sec. 5P (58")	<i>La maldición de las brujas</i>	No posible	niño
Sec. 6P (50")	<i>Jumanji*</i>	No posible	ambos

Nota: * Escenas no utilizadas con la muestra de 5 años.

5) Videoreproductor VHS. VT-M348E Hitachi.

6) TV color SABA 20 ". Modelo M5176HC-5110G.

7) Equipo de edición U-Matic.

5.1.4. Procedimiento.

Dos expertos en cine y televisión seleccionaron 15 películas, 10 del género de miedo y 5 que tuvieran escenas que pudieran provocarlo, todas ellas toleradas para el público adolescente. Estas películas fueron visionadas por un equipo de 5 jueces, dos mujeres y tres varones (alumnos de primero de psicología) que evaluaron la intensidad de la respuesta de miedo elicitada y el grado de realidad de la secuencia, seleccionando seis secuencias de una duración variable con un supuesto contenido elicitor de miedo. La mitad de las

secuencias seleccionadas representaban situaciones ficticias, es decir no posibles en la realidad y la otra mitad situaciones posibles. Asimismo se distribuyó la variable sexo del personaje paciente en el conjunto de las secuencias.

Una vez realizada esta selección, los investigadores valoramos la posibilidad de utilizar estas mismas secuencias para toda la muestra y así, establecer la evolución en la respuesta emocional de forma clara. Sin embargo, y a pesar de las dificultades con las que nos íbamos a encontrar en el análisis de datos, estimamos que, por razones éticas, era inadecuado presentar este tipo de secuencias a la muestra de niños pequeños. Los contenidos y la expresividad de las escenas de violencia que presentaban hacían imposible tal consideración. Es por ello que se realizó una selección específica de secuencias cinematográficas para las muestras de niños donde no sólo los contenidos, sino también los protagonistas (jóvenes y adultos) fueran afines a la muestra objeto de estudio. Esta selección se hizo atendiendo a los mismos criterios que la anterior. Para ello se utilizó la colaboración de dos jueces, un varón y una mujer (profesores de educación infantil y primaria) que realizaron un visionado de 15 películas comerciales dirigidas al público infantil que tuvieran escenas susceptibles de generar una respuesta de miedo, seleccionando 6 con el mismo criterio que en el caso adulto (posibilidad de la situación y sexo del personaje que sufre).

Una vez seleccionadas las secuencias se procedió a la realización del montaje de las seis secuencias seleccionadas. Para ello se aleatorizó el orden de las secuencias quedando finalmente seis montajes, dos para cada una de las muestras.

Posteriormente se aplicó la prueba a un grupo piloto de niños y jóvenes muestralmente equivalentes al procedimiento experimental previo, balanceando la variable sexo. Cada niño realizó la prueba en el laboratorio de audiovisuales de la Facultad de Psicología en situación de control (cabinas individuales). Para ello se contó con una experimentadora que les explicaba el objetivo de la investi-

gación y el procedimiento a seguir. Cada niño visionaba un total de 6 secuencias. Al finalizar cada una de ellas se les pedía que informaran, a través de escalas, de su respuesta de miedo, percepción de la secuencia y grado de identificación con el personaje protagonista. Por último, los niños cumplieron un cuestionario sobre hábitos de consumo y preferencias de los medios audiovisuales. En el caso de los dos grupos de edad menores se tuvo especial atención a las problemas de comprensión del cuestionario; así en el grupo de 8 años la experimentadora les leía en voz alta las preguntas, comentando las posibles alternativas de respuesta. En el grupo de 4 años el cuestionario fue sustituido por una entrevista semiestructurada con los contenidos de mayor relevancia para el estudio. Como resultado del estudio piloto se eliminaron los enunciados que correspondían a la evaluación de la escena como aburrido y ridícula, incorporando una nueva pregunta sobre el grado en que les gustó la secuencia. Además en el grupo de niños pequeños se eliminó el enunciado de nervios por su redundancia con el de miedo ya que para explicarles a los niños la evaluación se les preguntaba si estaban nerviosos como sinónimo de tener miedo o cómo se habían sentido, facilitando así su comprensión. Una vez comprobada la adecuación del procedimiento utilizado se aplicó a la muestra seleccionada.

La investigación se llevó a cabo en dos Institutos de Secundaria (I.E. S. Oscar Dominguez de Tacoronte y el I.B. Anaga), un Centro de Primaria (C.P. Camino Largo en la Laguna) y dos Centro de Educación Infantil (C.P. de la Verdellada y C.P. San Benito en La Laguna). En todos los casos se realizó una petición previa de permiso al centro y a los padres a través del Consejo Escolar. Este hecho nos pareció de especial relevancia, sobre todo en el caso del estudio con niños pequeños, dado el carácter de la investigación que suponía la exposición a material cinematográfico susceptible de provocar miedo. Al permiso de los padres hay que añadir nuestro propio sentido ético a la hora de abordar la presentación de estímulos elicidores de miedo.

a) Aplicación de los cuestionarios.

En los grupos de 14 y 17 años la aplicación del CUMA-2 fue colectiva en presencia del profesor responsable con instrucciones orales por parte de un miembro del equipo investigador. El cuestionario fue anónimo y a cada sujeto se le entregó un número clave y dos cuestionarios para los padres. Los profesores se encargaron del seguimiento de estos cuestionarios y proporcionaron información sobre la estructura familiar para adecuar la expectativa de pérdida de información. El grupo de 8 años tuvo una aplicación colectiva más tutorizada, leyéndose en voz alta, pregunta a pregunta y con dos miembros del equipo y el profesor en cada clase para apoyar a los niños en caso de necesitarlo. Con los más pequeños, la aplicación se hizo a través de una entrevista individual, pasando los entrevistadores los datos directamente al cuestionario.

b) Procedimiento experimental.

El procedimiento se llevó a cabo de forma individualizada en una habitación aislada dentro del centro. Para ello, se situó al sujeto frente a un módulo compuesto de televisión-vídeo y una mesa en la que pudiera responder al protocolo. A continuación, la experimentadora explicaba de forma general el objetivo de la investigación y el proceso a seguir, comentando las escalas. Una vez finalizada la explicación se procedía al visionado de una secuencia de ejemplo, y la cumplimentación por parte del sujeto del cuestionario evaluativo de miedo (CEM). Después de verificar que el sujeto había comprendido el procedimiento correctamente, la experimentadora encendía el vídeo, retirándose unos pasos para que no hubiera contacto visual y el sujeto se sintiera más cómodo. Una vez finalizada la valoración de la secuencia la experimentadora pasaba a la siguiente secuencia.

Cada uno de los sujetos, teniendo en cuenta el sexo, fue asignado a una de las condiciones de orden de los estímulos previamente grabadas en cintas de vídeo independientes.

Como ya hemos comentado las secuencias de miedo utilizadas en el caso de los niños pequeños se suavizaron, adaptándose al tipo de producciones que se consideran infantiles en nuestra cultura audiovisual. En el caso de la muestra de 5 años hay que tener en cuenta que el procedimiento se alargaba al dedicar una parte de la sesión a la entrevista semiestructurada CUMA-2 y que era la experimentadora quien, en función de lo que el niño señalaba, respondía el cuestionario. Por este motivo, y debido a las limitaciones de la atención en estas edades se redujo el número de secuencias a 4 ya que 6 secuencias podían hacer el procedimiento excesivamente largo y cansado para ellos, de igual forma también se redujo el número de cuestiones sobre ellas.

5.1.5. Análisis de resultados.

Como ya hemos comentado en el procedimiento, la realización de este trabajo ha supuesto una adaptación de los materiales y de su forma de aplicación a las diferentes edades de los sujetos. Por esta razón el análisis de resultados va a realizarse en tres bloques. El primero de ellos, recoge los resultados obtenidos con las dos muestras de niños pequeños (5 y 8 años); el segundo, los resultados de los grupos de adolescentes (14 y 17 años) y un tercero de análisis conjunto de los cuatro grupos para ofrecer una dimensión temporal de los resultados obtenidos.

5.1.5.1. Experiencia emocional de niños de 5 y 8 años ante secuencias cinematográficas de miedo.

Antes de iniciar el análisis de resultados haremos mención a una cuestión de forma, las secuencias serán designadas según el número ordinal de presentación y una letra identificativa. Para las muestras de 5 y 8 años utilizaremos la letra mayúscula "P", diferenciándolas así de las del grupo de adolescentes "A".

A continuación vamos a exponer tres variables previas que han sido controladas:

a) La posibilidad de la situación. La categorización de las escenas cinematográficas, realizada por los jueces, en función de la variable posibilidad, se ha visto confirmada con la evaluación de los propios niños, especialmente los de 8 años. Como podemos observar en la tabla 5.2 un alto porcentaje de los niños piensa que las secuencias ficticias (3P, 5P y 6P) no pueden suceder en la realidad, mientras que en las secuencias realistas (1P, 2P y 4P) este porcentaje disminuye considerablemente.

Tabla 5.2. Percepción de realidad de las secuencias en el grupo de 8 años.

		SI	NO	NO SÉ
<i>¿Puede suceder en la realidad?</i>	Sec 1P	18%	59,5%	21,4%
	Sec. 2P	35,7%	45,2%	19%
	Sec. 3P	7,1%	83,3%	9,5%
	Sec. 4P	35,7%	47,6 %	16,7%
	Sec.5P	7,1%	81%	11,9%
	Sec.6P	7,1%	83,3%	9,5%

b) El visionado previo de las secuencias. Dado que las escenas utilizadas para este estudio no fueron expresamente realizadas, sino que forman parte del material comercializado y que el visionado previo puede modificar la experiencia emocional, pedimos a los sujetos que señalaran en el Cuestionario Evaluativo de Miedo (CEM) si las habían visto anteriormente. En el caso de la muestra de 5 años la mayoría de los niños no había visto las secuencias presentadas. Sin embargo, en la muestra de 8 años nos hemos encontrado que gran parte de los niños habían visto dos de las secuencias (3P y 6P) pertenecientes a la película "Jumanji" en el centro escolar e incluso, la tenían grabada en vídeo. El resto de las secuencias no habían

sido vistas o no se observaron diferencias significativas entre los que la habían visto y los que no. Por tanto, podemos decir que la variable visionado previo no es relevante en este estudio.

c) El orden de presentación. El efecto debido al orden de las secuencias ha sido controlado a través de la aleatorización, observándose que no afecta a los resultados obtenidos en el CEM. La única excepción se produce con la secuencia que ocupa el último lugar. En el caso de la muestra de 5 años es en la escena 5P en la que se produce un incremento del sentimiento de miedo (Media= 1,47; Media = 2,7059; $t = -2,37$, $p = ,026$). Para el grupo de 8 años este incremento se produce en la secuencia 1P (Media= 1,4762; Media= 2,4286; $t = -2,55$, $p = ,017$). Dado que estas diferencias no son generalizadas podemos decir que el orden de las secuencias no afecta a las respuestas de los sujetos, aunque debiéramos considerar la posibilidad de que la última secuencia tenga una respuesta mayor, debido a la activación acumulada.

A continuación, comentaremos los resultados obtenidos en el cuestionario sobre hábitos y respuesta a los medios audiovisuales para después, ir analizando cada una de las variables que componen la respuesta emocional a las secuencias audiovisuales presentadas, la experiencia de miedo, la identificación con el personaje y la percepción de la secuencia.

A) La vulnerabilidad frente al medio (CUMA-2).

Las últimas investigaciones sobre el efecto de los medios de comunicación en el desarrollo señalan la importancia de las variables del sujeto como mediadoras en este proceso. En este sentido, parece innegable considerar que la sensibilidad de los sujetos frente al medio tiene efectos en la experiencia emocional elicitada en una situación experimental. Por este motivo, hemos incluido en el CUMA-2 un conjunto de preguntas relativas a cómo se percibe el sujeto en su interacción con el medio en situaciones cotidianas.

En la tabla 5.3. aparecen los tres factores obtenidos en el análisis factorial del grupo de 5 años. El primero de ellos, un factor elemental de “vulnerabilidad al miedo”, donde ser miedoso tanto en la realidad como en el cine se relaciona con el llanto y el recuerdo persistentemente de aquello que nos ha impresionado. El segundo factor, más relacionado con lo que denominamos “implicación con el medio”, incluye emocionarse con un final triste, sentir angustia o nervios cuando no se sabe lo que va a suceder y evitar ver lo que desagrada. Por último, se observa un tercer factor relacionado con la capacidad de ponerse en la perspectiva de los personajes y sentir miedo en una película.

Tabla 5.3. Matriz de componentes rotados para el cuestionario CEM en la muestra de 5 años.

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Soy miedoso/a.....	,824		
Lloro frecuentemente....	,767		
Recuerdo una y otra vez....	,585		
Me afecta un final triste....		,860	
Cierro los ojos cuando no me gusta algo....		,687	
Siento nervios cuando no sé lo que va a pasar...		,493	
Normalmente me meto en la “piel” del personaje...			,740
Siento miedo en las películas de terror...	,414		,707

En relación con la estructura factorial para el grupo de 8 años (tabla 5.4) se obtienen dos factores claramente delimitados. El primero de ellos, referido a “la implicación con el medio” supone la capacidad de empatizar con los personajes televisivos, adoptar su perspectiva, llorar con las historias tristes, ponerse nervioso ante

lo que va a suceder y recordar aquello que ha impactado. El segundo factor, más propio de “la vulnerabilidad al miedo” supone evitar aquello que nos desagrada, no disfrutar con películas de miedo, quedarse mal con un final triste y sentir miedo al ver películas de terror.

Tabla 5.4. Matriz de componentes rotados para el cuestionario CEM en la muestra de 8 años.

	Factor 1	Factor 2
Normalmente me meto en la “piel” de los personajes.....	,779	
Siento nervios cuando no sé lo que va a pasar...	,753	
Lloro frecuentemente....	,732	
Recuerdo una y otra vez....	,604	
Soy miedoso/a.....	,538	,437
Cierro los ojos cuando no me gusta algo....		,790
Disfruto viendo películas de miedo.....		-,703
Me afecta un final triste....		,671
Siento miedo en las películas de terror...		,621

Si comparamos los resultados obtenidos por los dos grupos de edad se observa una estructura más confusa en los niños de 5 años. La aparición de un tercer factor mixto, combinación de los otros dos, parece indicar que a esta edad los niños todavía no son conscientes de que el disfrute con las películas viene dado, en muchas de las ocasiones, porque ellos se imaginan que son los protagonistas. Esta capacidad, manifestada en el juego de roles desde edades muy tempranas, es probable que no esté al alcance de una incipiente metacognición (Johnson y Wellman, 1980; Wellman, 1985) o incluso, pueda ser el reflejo de las propias dificultades de los más pe-

queños para autoevaluarse en situaciones diferidas. En el caso del grupo de 8 años hay que destacar la aparición del efecto de un final dramático en el factor de vulnerabilidad al miedo. A nuestro juicio, esto puede deberse a la, todavía incompleta, comprensión del lenguaje cinematográfico en estas edades, que lleva a los más pequeños a quedarse “enganchados” con las escenas de miedo y la angustia del protagonista, por un efecto de dominancia perceptiva (Collins, 1983; Meadowcroft y Reeves, 1989). Estos datos apuntan a una progresiva diferenciación de los factores que, como veremos más adelante, se consolida en la adolescencia. La vulnerabilidad al miedo televisivo se va haciendo más compleja suponiendo tanto variables del propio sujeto como de la situación.

A partir de los resultados del análisis factorial se elaboraron dos nuevas puntuaciones para cada sujeto, la de vulnerabilidad al miedo y la de implicación con el medio. De acuerdo con estas nuevas variables se caracterizó la muestra, observando si había diferencias en función del sexo de los sujetos.

La prueba T para grupos independientes señala que en la muestra de 5 años no hay diferencias entre los dos sexos en la variable implicación; sin embargo, sí aparecen diferencias en la vulnerabilidad al miedo (Media (V)= 4,2488; Media (M)= 6,2191; $t = -2,267$; $p = ,030$). Las niñas se perciben más miedosas y temerosas que los niños ante acontecimientos cotidianos o mediáticos. En la muestra de 8 años no se observan diferencias en ninguna de las variables entre los dos sexos. Estos resultados hacen pensar en el posible efecto de la socialización y de la competitividad que se produce entre los grupos de iguales en estas edades, que puede llevar a las niñas mayores a comportarse igual que como lo hacen los niños.

B) El cuestionario Evaluativo de Miedo (CEM)

Como hemos visto en el procedimiento, este cuestionario recoge diferentes aspectos de la respuesta a las secuencias presentadas. Por esta razón y con el fin de observar cómo se organizan los enun-

ciados que lo componen se realizó un análisis factorial para cada una de las secuencias. Debido a que en la muestra de 5 años se utilizó una versión reducida del CEM, los análisis se han hecho por separado para cada uno de los grupos de edad.

En el análisis factorial para el grupo de 5 años (Tabla 5.5) se observa un primer factor de respuesta emocional que recoge los enunciados de autoevaluación del grado de miedo y asco sentido durante la secuencia, así como el grado en que les gustó la escena, este último con un peso factorial negativo. Las características del personaje aparecen como un factor independiente de la experiencia de miedo y el enunciado de la identificación se relaciona con el miedo del personaje. En la muestra de 8 años (tabla 5.6) también aparece el sentimiento de miedo muy relacionado con el de asco y, a su vez éstos, con la valoración de estar nervioso. En este caso, y a diferencia del grupo de 5 años, tanto en las secuencias reales como en las ficticias la experiencia emocional se relaciona con la identificación con el personaje. Por último, hay que señalar que las características propias del personaje, su atractivo o afabilidad aparecen nuevamente como un factor independiente de la experiencia de miedo. Estos resultados nos han permitido elaborar una variable dependiente, más compleja que un único enunciado, el indicador de miedo. Este indicador, formado por la conjunción del sentimiento de miedo, nervios y asco, recoge la experiencia emocional ante las secuencias.

Tabla 5.5. Análisis factorial del cuestionario CEM para cada una de las secuencias en la muestra de 5 años.

		Factor 1		Factor 2		Factor 3
Secuencia 1P	Asco	,80778	Identifica	,68010		
	Miedo	,77767	Atracper	,61261		
	Gustado	-,46799	Miedoper	,56198		
			Agradaper	,55257		
Secuencia2P	Miedo	,88674	Agradper	,84262	Identifica	,83819
	Asco	,88430	Atracper	,79640	Miedper	-,51464
	Gustado	-,59136				
Secuencia3P	Asco	,89191	Miedoper	-,84112	Atracper	,76717
	Gustado	-,82161	Identifica	,74388	Agradper	,76147
	Miedo	,81127				
Secuencia5P	Miedo	,85145	Identifica	,83453	Atracper	,75692
	Asco	,84200	Gustado	,7860	Miedper	,62168
					Agradper	,54536

Tabla 5.6. Factorial del CEM para cada una de las secuencias en la muestra de 8 años.

		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4			
Sec. 1P	Identifica	,84672	Agradaper	,79472	Miedoper	,86332		
	Nervios	,78914	Aburrida	,78983	Gustado	,66319		
	Miedo	,72387	Aburrida	,42267	Atracper	,52202		
	Asco	,66098			Violenta	,59028		
	Atracper	-,55165						
Sec. 2P	Miedo	,88384	Agradper	,85148	Violenta	,84050	Nervios	-,76931
	Identifica	,78220	Atracper	,76400	Miedoper	,65475	Gustado	,74102
	Asco	,48813	Aburrida	-,57530	Asco	,59332		
	Nervios	,36499						
Sec. 3P	Identifica	,82355	Aburrida	-,85831	Agradper	,83599		
	Miedo	,77071	Miedoper	,77436	Violenta	,59475		
	Nervios	,70705	Atracper	,66523	Gustado	,59032		
	Asco	,56867	Gustado	,52259				
Sec. 4P	Nervios	,89610	Agradper	,73261	Miedoper	,74709		
	Identifica	,80095	Gustado	,70594	Atracper	,72090		
	Miedo	,77528	Aburrida	-,67785				
	Violenta	,61300	Atracper	,44005				
	Asco	,54059						
Sec. 5P	Miedo	,87972	Gustado	,73768	Agradper	,80242		
	Nervios	,76993	Miedoper	,71227	Atracper	,61884		
	Violenta	,67815	Aburrida	-,63771				
	Asco	,57834						
	Identifica	,57515						
Sec. 6P	Asco	,85414	Atracper	,84719	Aburrida	-,76769	Miedper	-,85775
	Violenta	,75937	Agradper	,77689	Identifica	,60995	Miedo	,63661
	Nervios	,63630						

En conclusión, podemos señalar que para ambas muestras la experiencia de sentir miedo y ponerse nervioso se vive muy estrechamente relacionada con la de asco, los más pequeños sienten miedo ante imágenes perceptivamente salientes. Sin embargo, las características del personaje no parece que tengan relevancia en la experiencia emocional. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos en las investigaciones sobre la gramática de la historia en los que se observa que la categoría “consecuencia” es dominante en los niños más pequeños en relación con los estados internos de los personajes (Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979). Por último, hay que señalar en el grupo de 8 años, la aparición del componente psicológico de identificación con el personaje en la experiencia de miedo.

En relación con la variable sexo, se realizó un análisis de diferencias de medias para los datos obtenidos a través del CEM, obteniéndose que no había diferencias significativas para ninguna de las muestras. Parece que niños y niñas responden igual a la variable indicador, al sentimiento de miedo, al asco e incluso al grado en que se identifican y les gusta cada una de las secuencias presentadas. En cuanto a la variable miedo del personaje las únicas diferencias aparecen en la muestra de 8 años. Los varones evalúan por encima de las niñas el miedo que sufre el personaje en las secuencias 5P (Media (V)= 4,5417 Media (M)= ;3,611; $t= 2,08$ y $p= ,044$) y 6P (Media (V)= 2,08 y Media (M)= 1,666 $t=2,4$ y $p= ,021$), ambas ficticias, que comentaremos más adelante.

Por tanto, podemos decir que la experiencia eliciteda a través de las secuencias es la misma para los dos sexos. Parece que la autopercepción de los niños de 5 años como menos miedosos en situaciones cotidianas o mediáticas que las niñas, no se refleja en la respuesta que dan ante una escena concreta. Es probable que esa percepción que ellos tienen de sí mismos de “no miedosos”, responda a una idea global que no coincide, necesariamente, con la respuesta a una situación concreta.

Posteriormente, realizamos la prueba T para comprobar si había diferencias en las respuestas entre niños de 5 y de 8 años, concluyendo que no hay diferencias en ninguna de las variables analizadas (sentimiento de miedo, asco, identificación con el personaje y miedo que sufre el personaje). Este dato resulta curioso si consideramos las diferencias existentes entre ambos grupos en la experiencia con el medio. Los más pequeños ven mucha tele, pero sobre todo dibujos animados y películas de Walt Disney que ven una y otra vez; mientras que los niños de 8 años tienen ante sí un amplio abanico de programas televisivos, desde los considerados infantiles a programas dirigidos al público adulto como “Sorpresa, sorpresa” o incluso “Crónicas marcianas”, que les permiten conocer el lenguaje del medio y, supuestamente, ser menos sensibles a él.

C) Indicador de miedo.

Con el objeto de observar las relaciones entre esta variable y otras utilizadas en el CEM, se realizó un primer análisis de correlaciones. Los resultados obtenidos señalan que, en términos generales, no hay relación entre las variables vulnerabilidad al miedo e implicación y el indicador para ninguno de los grupos de edad. Este resultado parece señalar que la percepción que los niños tienen de sí mismos como espectadores no coincide plenamente con su forma de responder ante el medio en la situación experimental.

Para conocer cómo evoluciona la respuesta al indicador de miedo con la edad y cómo se relaciona con las variables: posibilidad de la situación (realista - ficticia) y sexo de la víctima (varón- mujer para el grupo de 5 años y un tercer nivel -ambos- para el de 8 años), hemos realizado un Análisis multivariado de la varianza (subprograma MANOVA del SPSS).

Los resultados, expuestos en las tablas 5.6. y 5.7, señalan que tanto para la muestra de 5 como para la de 8 años se produce una interacción significativa entre las variables independientes. Esta interacción señala que en las secuencias protagonizadas por una

Tabla 5.7. Resultados del MANOVA para la variable dependiente indicador de miedo (grupo de edad: 8 años).

	F	Significación
Efectos principales.		
Sexo de la víctima	16,926	,000 ***
Interacciones de segundo nivel.		
Posibilidad*Sexo de la víctima	10,949	,000 ***

*** N. S. de 1 por mil.

** N.S. 1%

*N.S. 5%

Para conocer de forma más exhaustiva la respuesta de los niños a las secuencias hemos seleccionado los grupos extremos en las variables vulnerabilidad al miedo e implicación, sólo aquellos niños que se definen a sí mismos, no vulnerables al medio y los que se consideran muy vulnerables y hemos realizado un nuevo Análisis multivariado de la varianza para cada muestra de forma independiente. En lo que respecta al grupo de 5 años (tabla 5.8; figuras 5.1. y 5.2) se produce una interacción entre las variables posibilidad, sexo de la víctima y vulnerabilidad que indica que los más vulnerables al miedo responden más intensamente a la secuencia ficticia protagonizada por un varón. Para la variable de clasificación implicación se observa que los niños que normalmente no empatizan con el medio, tienen igual nivel de respuesta para las condiciones realista y ficticia; sin embargo, los que se implican mucho con los personajes televisivos responden más intensamente a las secuencias protagonizadas por un varón que, como ya hemos comentado, son las que más miedo producen (Baja implicación: Media (P.V.) = 3,545; Media (P.M.) = 3,500; Alta implicación: Media (P.V.) = 6,182; Media (P.M.) = 3,182). Estos resultados muestran que tanto los niños que se perciben muy vulnerables al miedo, como los que se implican mucho con los personajes televisivos, responden con más intensidad a la secuencia del personaje grotesco, nuevamente son más sensibles a lo perceptivamente llamativo.

Tabla 5.8. Resumen de los resultados del Manova de grupos extremos de vulnerabilidad al miedo e implicación en el grupo de 5 años.

	F	Significación
<i>Vble. de clasificación: Vulnerabilidad al miedo</i>		
Interacciones de segundo nivel.		
Posibilidad*Sexo de la víctima	4,436	,048
Interacción triple		
Posibilidad*Sexo de la víctima*vulnerab.	4,939	,038
<i>Vble. de clasificación: Implicación</i>		
Sexo de la víctima	9,172	,007**
Interacciones de segundo nivel		
Posibilidad*Sexo de la víctima	5,055	,036*
Sexo de la víctima*implicación	8,633	,008**

Nota: La muestra de grupos extremos de vulnerabilidad al miedo está compuesta por 12 niños que puntúan bajo y 10 que puntúan alto. En la implicación son 11 niños para cada grupo extremo.

Figura 5.1. Interacción entre las variables vulnerabilidad al miedo, sexo de la víctima y posibilidad de la situación (realista) para el grupo de edad de 5 años.

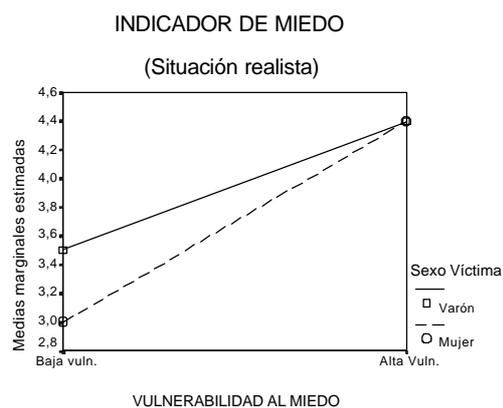
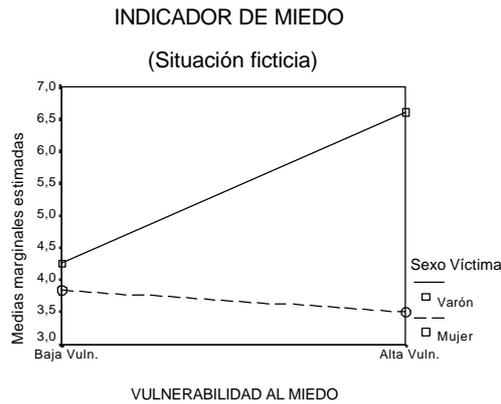


Figura 5.2. Interacción entre las variables vulnerabilidad al miedo, sexo de la víctima y posibilidad de la situación (ficticia) para el grupo de edad de 5 años.



Los resultados obtenidos con el grupo de 8 años (tabla 5.9) parecen indicar que la variable vulnerabilidad al miedo no determina la respuesta a las secuencias concretas. Sin embargo, la implicación con el medio sí influye en el indicador (Media de baja implicación = 5,5889; Media de alta implicación = 7,6026). Aquellos niños que se reconocen más implicados con los personajes televisivos y que, normalmente, sufren con las emociones de sus protagonistas sienten más miedo ante los estímulos que se les presentan que aquellos que suelen vivir los contenidos televisivos como alejados de su mundo y de sus propias emociones.

Tabla 5.9. Resultados obtenidos en el Manova con grupos extremos de vulnerabilidad al miedo e implicación para el grupo de 8 años.

	F	Significación
<i>Vble. de clasificación: Vulnerabilidad al miedo</i>		
Efecto principal		
Sexo de la víctima	12,144	,000***
Interacciones de segundo nivel.		
Posibilidad*Sexo de la víctima	4,814	,018 *
<i>Vble. de clasificación: Implicación.</i>		
Efecto principal		
Sexo de la víctima.	11,488	,000***
Interacciones de segundo nivel		
Posibilidad*Sexo de la víctima	5,012	,015**
<i>Efecto intersujeto</i>		
Implicación	4,335	,047*

Nota: La muestra de grupos extremos de vulnerabilidad está compuesta por 12 niños que puntúan bajo y 13 que puntúan alto en dicha variable. En la implicación hay 15 niños para el grupo de baja puntuación y 13 en el de alta.

En relación con los datos, parece que en los niños de 5 años, tanto la vulnerabilidad como la implicación sólo tienen un efecto de sensibilización para la escena ficticia del monstruo; mientras que en el grupo de 8 años la autopercepción de la vulnerabilidad al miedo no se relaciona con la respuesta y sí aparece la implicación como una variable relevante, los niños que se perciben más empáticos con el medio responden más a todas las secuencias presentadas. Este resultado puede llevar a pensar que ya desde los 8 años, los niños son sensibles a los contenidos menos explícitos o de menor saliencia perceptiva.

C) La identificación con el personaje.

A lo largo del marco teórico hemos comentado la importancia de la identificación con los personajes en los procesos de empatía. Como señala Chombart de Lauwe (1982), la identificación con los personajes televisivos puede producirse a diferentes niveles, desde desear ser ese personaje a simplemente, vestirse como él lo hace. En este caso, y dada la brevedad de las secuencias y la ausencia de información complementaria sobre la historia o el protagonista, la identificación hace referencia al grado en que el sujeto se pone en la situación y es capaz de vivir una emoción similar a la del personaje. De acuerdo con esto, parece probable que la respuesta a la identificación se relacione con la respuesta emocional a las secuencias. Para comprobarlo, se realizó un primer análisis de correlaciones entre estas variables. Los resultados muestran que mientras en el grupo de 5 años no se producen relaciones significativas, en el de 8 años aparecen correlaciones positivas y significativas entre la identificación y la respuesta en el indicador para 5 de las 6 secuencias (tabla 5.10).

Tabla 5.10. Correlaciones entre la variable identificación y el indicador de miedo para cada una de las secuencias (8 años).

	r	Significación
Secuencia 1P (Identif1- Indicador1)	,665	**
Secuencia 2P (Identif2- Indicador2)	,484	**
Secuencia 3P (Identif3- Indicador3)	,585	**
Secuencia 4P (Identif4- Indicador4)	,661	**
Secuencia 5P (Identif5- Indicador5)	,385	*
Secuencia 6P (Identif6- Indicador6)	,200	

** La correlación es significativa al nivel 0,01

*La correlación es significativa al nivel de 0,05

Análisis posteriores de la identificación con los personajes implicados en la secuencia señalan que, para la muestra de 5 años se

observa un efecto significativo de la variable sexo de la víctima, hay una mayor respuesta a las situaciones en las que el protagonista es un varón (Media (masc.) = 2,456; Media (fem.) = 1,781); $F=6,598$; $p=,015$), coincidiendo esta condición con la que más miedo les produce como hemos visto anteriormente.

En la muestra de 8 años aparece una interacción de tercer nivel entre las variables independientes posibilidad, sexo de la víctima y sexo del sujeto ($F=4,337$; $p=,020$). Como se puede ver en las figuras 5.3 y 5.4, esta interacción indica que tanto los niños como las niñas se identifican por igual con todas las secuencias, independientemente del sexo del protagonista, con la excepción de la secuencia de ficción protagonizada por un niño. La secuencia ficticia de esta condición es la que produce un mayor miedo y, también en las niñas, una mayor identificación. Estos resultados vuelven a confirmar la primacía de la condición de protagonista masculino para favorecer el miedo y la respuesta de identificación. Aunque este dato parece estar en contra de la idea dominante en nuestra cultura donde se asocia lo vulnerable a lo femenino, es posible que se deba a la primacía del elemento perceptivo en el procesamiento de los más pequeños, que eclipsa el papel del personaje protagonista (Collins, 1983; Wartella, 1979).

Figura 5.3. Interacción entre las variables posibilidad, sexo de la víctima y sexo del sujeto (varón) para el grupo de 8 años.

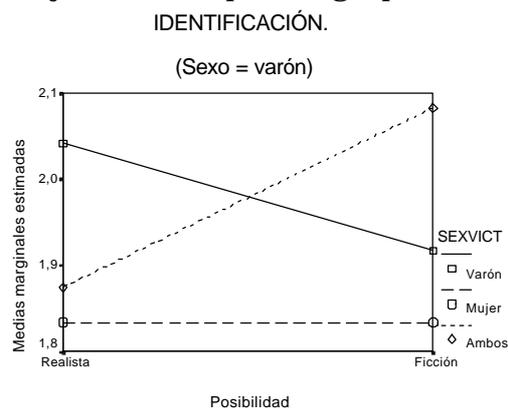
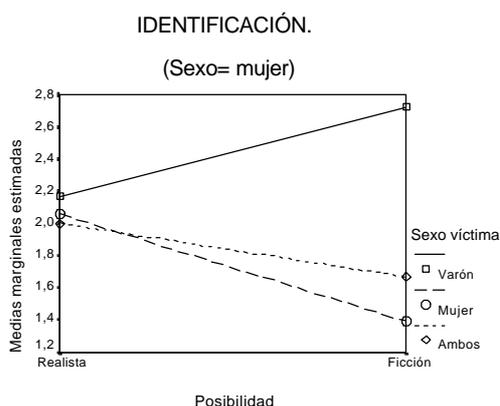


Figura 5.4. Interacción entre las variables posibilidad, sexo de la víctima y sexo del sujeto (mujer) para el grupo de 8 años.



Un análisis posterior con los grupos extremos de vulnerabilidad al miedo e implicación muestra que estas variables no son relevantes en la identificación con el personaje. Al contrario de lo esperado, los niños que dicen implicarse con el medio y que sufren y sienten con los personajes, no son los que más se identifican con los protagonistas de la secuencia experimental. Es posible que esto se deba a lo que anteriormente hemos comentado, el miedo que tiene el personaje, cómo se siente, no es una variable relevante para los niños de estas edades. Lo importante es la acción, lo que está sucediendo en la escena.

D) El miedo del personaje que sufre.

Una gran parte de la experiencia emocional con el medio es el producto de la propia percepción que tenemos del miedo o de las emociones que viven los protagonistas. Por esta razón hemos analizado la percepción de los niños sobre el miedo que sienten los personajes y su relación con las variables: posibilidad de la situación y sexo de la víctima, a través de un Análisis multivariado de la varianza.

Para la muestra de 5 años se observa una interacción doble en-

tre las variables posibilidad y sexo de la víctima ($F= 12,793$; $p= ,001$) que señala que en la condición de varón hay diferencias entre la condición realista y la ficticia, observándose menos miedo en la segunda ($\text{Media } \textcircled{R} = 4,567$; $\text{Media } (f) = 3,872$). Este mismo resultado se produce en el grupo de 8 años ($\text{Media } \textcircled{R} = 4,72$; $\text{Media } (f) = 4,08$; $F= 5,350$; $p= ,009$). Ambos grupos perciben al protagonista masculino de la secuencia ficticia como menos miedoso. Este hecho resulta curioso si tenemos en cuenta que esta es la secuencia que produce más miedo. Parece, por tanto, no haber relación entre el miedo producido por la secuencia y la expresión emocional del personaje, confirmando una vez más la primacía del objeto de miedo (bruja) sobre el niño protagonista.

En el grupo de 8 años también aparece una interacción entre las variables posibilidad y sexo del sujeto ($F= 4,930$; $p= ,032$). Como se observa en la figura 5.5, los varones perciben el mismo miedo en los personajes, independientemente de que se trate de situaciones realistas o ficticias. Sin embargo, las niñas perciben más miedo en los personajes de las situaciones realistas que en los de las situaciones ficticias ($\text{Media } \textcircled{R} = 4,56$; $\text{Media } (f) = 3,94$).

Figura 5.5. Interacción entre las variables posibilidad y sexo del sujeto (8 años).



En conclusión, vemos que ambos grupos de edad presentan los mismos efectos con la excepción de la interacción que se produce entre la variable posibilidad y el sexo del sujeto en los niños de 8 años. Esta interacción parece indicar que las niñas son más realistas que los niños al emitir un juicio acerca del miedo que siente un personaje, trasladan su conocimiento del mundo al medio y se apoyan en él para juzgar la situación. Ante sucesos imposibles, brujas o fantasmas, no se debe tener miedo, mientras que en una calle oscura y solitaria sí.

E) Percepción de realidad de la secuencia.

Una de las variables consideradas en el estudio del medio es la percepción de los niños sobre la realidad de la secuencia. Para analizar esta variable realizamos un análisis de crosstab que señala que no hay diferenciación entre niños y niñas, ambos perciben de igual forma la realidad de la secuencias. Sin embargo, los resultados muestran que sí hay diferencias entre los dos grupos de edad (tabla 5.11).

Tabla 5.11. Resultados obtenidos en el Chi-Cuadrado para la percepción de las secuencias en función de la edad.

		Chi-cuadrado	Significación
Sec. 1P	¿Crees que lo que has visto es real?	14,923	,001 ***
	¿Le puede suceder a alguien?	8,269	,016 *
	¿Y a ti?	5,555	,062
Sec. 2P	¿Crees que lo que has visto es real?	10,445	,005 **
	¿Le puede suceder a alguien?	12,346	,002 **
	¿Y a ti?	3,337	,186
Sec. 3P	¿Crees que lo que has visto es real?	11,583	,003 **
	¿Le puede suceder a alguien?	5,933	,051 *
	¿Y a ti?	5,563	,062
Sec. 5P	¿Crees que lo que has visto es real?	10,636	,005 **
	¿Le puede suceder a alguien?	10,974	,004 **
	¿Y a ti?	2,878	,237

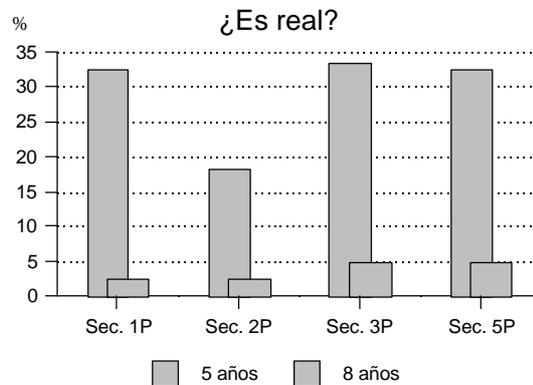
*** N.S. de 1 por mil.

** N.S. de 5 por mil.

*N. S. de 5%

Los niños de 5 años parece que tienen dificultades para responder sobre la realidad de las escenas presentadas. Todavía no tienen clara la diferencia entre las imágenes que son grabadas de la realidad mientras están sucediendo y aquellas que son hechas expresamente para ser emitidas por televisión y que pueden ser o no, una representación de la realidad (figura 5.6).

Figura 5.6. Porcentaje de respuesta afirmativa a la pregunta sobre la realidad de la secuencia.

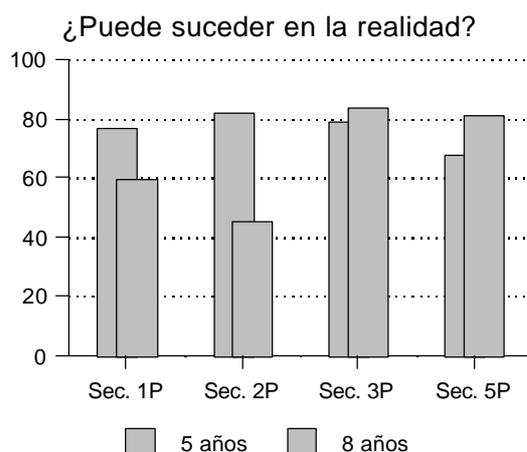


En cuanto a la pregunta sobre si las situaciones presentadas podían suceder en la realidad, se observa que los mayores tienen una percepción más adecuada que los pequeños. En la figura 5.7 vemos que el porcentaje de niños de 5 años que señalan que las secuencias 1 y 2 no pueden suceder es muy superior al porcentaje de niños de 8 años. Para los mayores las situaciones de las secuencias 1 y 2, representaciones realistas, pueden suceder en la vida cotidiana a otras personas, sin embargo los más pequeños ven menos probable que sucedan. En el mismo sentido, para los mayores las secuencias que representan situaciones ficticias es menos probable que sucedan en la vida cotidiana a otras personas, sin embargo los más pequeños no lo tienen tan claro.

En la tabla 5.11, se observa que las diferencias entre los dos grupos de edad desaparecen cuando se plantea la posibilidad de que el suceso representado pueda suceder al propio niño. Tanto los más

pequeños como los mayores rechazan el que a ellos les pueda suceder algo parecido, aún tratándose de una situación posible.

Figura 5.7. Porcentaje de respuesta negativa para los grupos de 5 y 8 años.



En resumen, parece que los niños de 5 años tienen dificultades para percibir el carácter representativo del medio, considerando en la mayoría de las situaciones, que la información que proviene del televisor es real. En el grupo de 8 años se observa una mejor comprensión del realismo de las secuencias, pero todavía presentan dificultades para juzgar la posibilidad de que la situación tenga lugar en un contexto próximo.

F) Relación entre el consumo y el disfrute de películas de miedo y la respuesta a las secuencias.

Este análisis sólo lo hemos realizado con la muestra de 8 años ya que los de 5 años no suelen ver este tipo de género. La mayoría de los pequeños ve sólo dibujos animados (71%) o películas infantiles (23%); mientras que en el grupo de 8 años se ven todo tipo de programas (26% dibujos animados; 24% series españolas o americanas; 12% documentales; 12% concursos; 8% deportes; 8% películas; 7% telenovelas; 3% magazines). Para la obtención de los datos

hemos tomado los grupos extremos de la muestra, por un lado, aquellos sujetos que normalmente no consumen este tipo de material frente a los que lo consumen con frecuencia.

En general, no se observa un efecto de la variable consumo en la experiencia emocional a las secuencias. Sin embargo, sí se observan diferencias en el nivel de identificación y el gusto por este tipo de películas (tabla 5.12). Aquellos que las suelen ver no sólo se meten más en la situación, sino que también la disfrutan más. Curiosamente, estos datos no se ven confirmados con un análisis posterior teniendo en cuenta el grado de disfrute, que los niños señalan, con este tipo de películas. En contra de lo esperado, no hay diferencias en la respuesta emocional a las secuencias entre los niños que disfrutan mucho con este tipo de contenidos y aquellos que no disfrutan nada. No aparecen diferencias significativas en la experiencia de miedo medida a través del indicador, ni tampoco en el gusto por las escenas ni en la identificación con el personaje. Estos resultados parecen indicar que no hay concordancia entre cómo los niños perciben su respuesta al medio y cómo es ésta realmente. Es probable que esto se deba a que los niños señalan un mayor disfrute del que realmente sienten en el momento, especialmente porque se trata de una valoración en diferido y ya han olvidado el mal momento pasado.

Tabla 5.12. Resultados en las diferencias de medias entre consumidores y no consumidores de películas de miedo en las variables identificación y grado de disfrute con la película.

Secuencia	Media (bajo consumo)	Media (alto consumo)	T	Significación
Sec. 1P	Ident. 1	2,21	3,408	,003 **
Sec. 2P	Ident. 1	2,26	3,618	,002 **
Sec. 4P	Ident. 1	1,84	-2,465	,016 *
	Gustar 2,20	3,89	-2,141	,044 *
Sec. 5P	Ident. 1	2,8	-4,531	,000***
	Gustar 1,80	4,11	-3,503	,012**
Sec. 6P	Ident. 1	2,47	-4,075	000 ***
	Gustar 3,60	4,74	2,046	,053 *

*** N.S. de 1 por mil

** N.S. de 1%

*N.S. de 5%

5.1.5.2. Experiencia emocional de adolescentes de 14 y 17 años ante secuencias cinematográficas de miedo.

Antes de entrar de lleno en la discusión de los datos, comentaremos los resultados de tres de las variables, que hemos controlado.

a) La categorización de las secuencias en función de la variable posibilidad, se ha visto confirmada por las respuestas de los sujetos. Como se puede ver en la tabla 5.13, un alto porcentaje de los adolescentes reconoce que las secuencias denominadas "realistas" (3A, 5Ay 6A) pueden suceder en la realidad; mientras que en las "ficticias", el porcentaje mayoritario, señala la no posibilidad de ocurrencia.

Tabla 5.13. Porcentaje de respuesta sobre la realidad de las secuencias.

		SI	NO	NO SÉ
<i>¿Puede suceder en la realidad?</i>	Sec 1A	1,2%	86,5%	11,2%
	Sec. 2A	7,2%	66,9%	24,7%
	Sec.3A	86,5%	5,6 %	7,2%
	Sec. 4A	3,2%	80,5%	15,5%
	Sec.5A	90%	4,4%	4,8%
	Sec.6A	88%	5,6%	5,2%

b) El orden de las secuencias. Al igual que en el estudio realizado con niños pequeños hemos establecido dos órdenes de presentación. Los resultados obtenidos a través de la prueba t para muestras independientes, señalan que sólo hay diferencias significativas en las secuencias 2A y 6A cuando pasan a estar en el último lugar de la presentación, produciéndose en ambos casos un incremento de la respuesta a los enunciados de miedo y de nervios (Sec. 2A con una $p\#,05$ y Sec. 6A con una $p\#,01$).

Sec. 2A: Miedo. Media (2ª) = 1,2824; Media (6ª) = 1,500; $t = -2,43$; $p = ,016$.

Nervios. Media (2ª) = 1,3893; Media (6ª) = 1,5932; $t = -2,04$; $p = ,035$.

Sec. 6A: Miedo Media(6ª) = 1,9077; Media (4ª) = 1,4831; $t = 3,53$; $p = ,000$.

Nervios. Media (6ª) = 2,201; Media (4ª) = 1,7288; $t = -2,04$; $p = ,001$.

c) Efectos del visionado previo de las secuencias. Estos datos permitieron analizar si había diferencias entre los sujetos que habían visto la película con anterioridad y los que no, en la experiencia emocional y en la percepción de la secuencia. Los resultados obtenidos a través de la prueba T para muestras independientes señalan que, en general, no hay diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas con la excepción de algunas respuestas a la secuencia 4A. En esta secuencia se produce una mayor intensidad de respuesta en los enunciados de miedo y nervios ($p\#,001$) para aquellos sujetos que no la han visto con anterioridad. También, se

observa una tendencia en la Secuencia 5A a responder con más intensidad al enunciado de nervios cuando se ha visto previamente ($p \# .05$). Parece que, en algunos casos, las imágenes que no han sido vistas tienen un mayor impacto en el espectador por su crudeza, aunque en otras ocasiones, conocer lo que va a venir a continuación puede constituir también un factor de anticipación que lleve a recordar la experiencia sentida.

A) La vulnerabilidad frente al medio (CUMA-2).

Al igual que en el estudio realizado con la muestra de niños pequeños, hemos realizado un análisis factorial con los enunciados del CUMA-2 que recogían información sobre la reacción emocional ante el medio en las situaciones cotidianas. En este análisis se obtuvieron dos factores principales (Ver tabla 5.14). El primero de ellos, que hemos denominado "vulnerabilidad al miedo", evalúa en qué medida el sujeto se percibe a sí mismo afectado por los contenidos de miedo o terror y el segundo factor, de "implicación con el medio", que recoge la capacidad del sujeto para "meterse" en la piel de los personajes y "vivir" las historias cinematográficas.

Tabla 5.14. Matriz de componentes rotados para el cuestionario CEM en la muestra de adolescentes.

	Factor 1	Factor 2
Siento miedo en las películas de terror...	,77817	
Cierro los ojos cuando no me gusta algo....	,75220	
Soy miedoso/a.....	,67453	
Recuerdo una y otra vez....	,60882	
Disfruto con las películas de terror.....	-,49155	
Me afecta un final dramático....		,75752
Lloro frecuentemente....		,72347
Normalmente me meto en la "piel" del personaje...		,62443
Me siento nervioso cuando no sé lo que va a pasar...		,54758

Como ya se ha dicho, estos resultados nos han llevado a la elaboración de dos nuevas variables para cada sujeto que llamaremos igual que los factores encontrados, vulnerabilidad al miedo e implicación y que se conforman a partir de las puntuaciones y los pesos factoriales de cada uno de los enunciados obtenidos por cada sujeto. Dada la importancia que, a nuestro juicio, tienen estas dos nuevas variables realizamos un estudio acerca de su distribución en la muestra de adolescentes teniendo en cuenta el sexo y la edad de los sujetos. Como vemos en las tablas 5.15 y 5.16, se han encontrado diferencias significativas en función del sexo y de la edad en las puntuaciones de ambas variables. Las mujeres puntúan más alto que los varones en vulnerabilidad al miedo e implicación. Parece que las mujeres se reconocen más sensibles al medio, se implican y empatizan más con los personajes, que los varones. También podemos observar diferencias significativas, en función de la edad, en la variable implicación; los sujetos de 17 años se perciben más implicados con el medio y, por tanto, más capaces de sintonizar con las emociones de los personajes que los de 14 años.

Tabla 5.15. Resultado obtenidos en el t-test para las variables vulnerabilidad al miedo e implicación teniendo en cuenta la variable sexo.

	Media (V)	Media (M)	T	Significación
Vulnerabilidad al miedo	3,4255	5,5920	-7,203	,000 ***
Implicación	5,2060	7,2873	-7,561	,000 ***

*** N.S. de 1 por mil.

Tabla 5.16. Resultados obtenidos en el t-test para las variables vulnerabilidad al miedo e implicación teniendo en cuenta la variable edad.

	Media (14 años)	Media (17 años)	T	Significación
Vulnerabilidad al miedo	4,8365	4,3737	1,360	,171
Implicación	5,9257	6,6528	-2,377	,018 *

* N.S. de 5 %

B) El cuestionario evaluativo de miedo (CEM).

Un primer análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario CEM nos lleva a analizar las diferencias en cada uno de los enunciados en función del sexo. Como se observa en la tabla 5.17, las diferencias se dan de forma consistente en todas las secuencias con la excepción de las secuencias 2A y 3A en las que se equiparan bastante las puntuaciones. Este resultado hace pensar que las secuencias utilizadas para la condición de protagonista masculino, no son las más adecuadas, o existe cierta cultura, compartida por varones y mujeres, de que las situaciones peligrosas son más creíbles si hay una mujer en la acción. Las diferencias que se obtienen entre los dos sexos, siempre van en la misma línea: las mujeres son más sensibles a los contenidos, mientras que los varones en algunas ocasiones perciben aburridas o ridículas las escenas.

Tabla 5.17. Resumen de las variables del CEM en las que se observan diferencias en función de la variable sexo.

Secuencias	Variabes	Media (V)	Media (M)	T	Significación
Sec.1A	<i>Nervios</i>	1,70	2,09	-3,193	,002 **
	<i>Asco</i>	2,15	2,90	-4,586	,000 ***
	<i>Desagradable</i>	2,28	2,88	-3,721	,000 ***
	<i>Violenta</i>	1,91	2,36	-3,090	,002 **
	<i>Aburrida</i>	2,43	2,05	2,517	,013 **
	<i>Ridícula</i>	3,31	2,87	2,510	,013 **
Sec.2A	<i>Aburrida</i>	2,74	2,15	3,545	,000 ***
Sec.3A	<i>Desagradable</i>	1,54	1,88	-2,599	,010 **
Sec.4A	<i>Nervios</i>	2,01	2,70	-4,630	,000 ***
	<i>Asco</i>	3	3,84	-4,854	,000 ***
	<i>Desagradable</i>	3,01	3,85	-5,197	,000 ***
	<i>Ridícula</i>	2,68	2,33	2,101	,037
Sec.5A	<i>Nervios</i>	1,54	1,96	-3,473	,000 ***
	<i>Desagradable</i>	1,74	2,03	-2,159	,032
	<i>Aburrida</i>	2,50	1,99	3,385	,001 ***
	<i>Ridícula</i>	2,61	2,03	3,544	,000 ***
	<i>Identificación</i>	1,66	2,06	-2,915	,004 **
Sec.6A	<i>Nervios</i>	1,67	2,24	-4,229	,000 ***
	<i>Desagradable</i>	1,62	2,13	-3,644	,000 ***
	<i>Violenta</i>	3,23	3,69	-3,165	,002 **
	<i>Aburrida</i>	2,13	1,54	4,262	,000 **
	<i>Ridícula</i>	2,04	1,50	3,968	,000

*** N.S. de 1 por mil.

** N.S. de 1%

El siguiente paso fue analizar la estructura del CEM, el instrumento que utilizamos para medir la experiencia emocional ante las secuencias. Para ello, realizamos un análisis factorial exploratorio de los enunciados de respuesta escalares. Dado que las secuencias cinematográficas son un estímulo complejo en el que sólo hemos controlado dos de los elementos que las caracterizan, la posibilidad de la escena y el sexo del personaje que sufre, hemos realizado un primer análisis factorial para cada una de las secuencias (Ver Anexo II) y un segundo análisis factorial que agrupa a las secuencias en función de la variable posibilidad (ver tablas 5.18 y 5.19).

Como se puede observar en las tablas, tanto en el análisis factorial realizado para las secuencias realistas como para las ficticias, los enunciados de miedo y nervios aparecen conjuntamente, formando parte del primer factor en todas las secuencias, con la excepción de la secuencia 2A, en la que aparecen en el segundo factor. Otro dato que hay que señalar es que la identificación con el personaje aparece, conformando el primer factor, junto a los enunciados de miedo y nervios en las secuencias realistas, pero no ocurre así en las secuencias de ficción. En las ficticias el sentimiento de miedo se relaciona con las características propias de la secuencia, lo asquerosa, desagradable o violenta que sea. También hay que destacar la presencia de un tercer factor en el que se agrupan los enunciados sobre lo aburrida o ridícula que parece la secuencia a los sujetos y que se relaciona con el factor de sentimiento de miedo en negativo. Por último, hay que hacer referencia al poco o ningún peso que tienen las características del personaje en relación al factor de la respuesta emocional a la secuencia.

Tabla 5.18. Análisis factorial de las respuestas al CEM de las secuencias ficticias (Secuencias 1A, 2A y 4A)

	FACTOR 1		FACTOR 2		FACTOR 3		FACTOR 4
Asco.4A	,79521	Identifica2	,59858	Ridícula4A	,76000	Atracp1A	,65462
Desagrad.4A	,77263	Identifica.1A	,58816	Ridícula1A	,70002	Atracp2A	,63843
Miedo4A	,76992	Agradper.1A	-,51985	Aburrid4A	,69374	Atracp4A	,54477
Desagrad.1A	,75714	Nervios.2A	,50541	Ridícula2A	,68429	Violent2A	,53323
Nervios.4A	,73026	Agradper.4A	-,50337	Aburrid1A	,68131	Miedop1A	
Asco.1A	,71852	Asco.2A	,50224	Aburrid2A	,67280	Atracp.1A	
Miedo.1A	,65556	Miedo.A2	,49495				
Nervios.1A	,64170	Identifica.4A	,47565				
Violenta.1A	,52043	Desagrad.2A	,39544				
Violenta.4A	,46547	Miedoper.2A	,37484				
		Identifica.2A					
		Agradper.2A					
		Miedoper.4A					

Nota: Cada una de las variables consideradas finaliza con el indicativo de la secuencia a la que pertenece. Por ejemplo AscoNA, donde N indica el número de la secuencia a la que corresponde

Tabla 5.19. Análisis factorial del CEM para las secuencias realistas (sec. 3A, 5A y 6A).

	FACTOR 1		FACTOR 2		FACTOR 3		FACTOR 4
Miedo.5A	,71152	Desagrad5A	,68934	Ridíc5A	,74876	Agradp5A	,54131
Nervios.5A	,69271	Desagrad3A	,64796	Aburrid5A	,71879	Atracp6A	,52845
Identific6A	,68092	Desagrad6A	,62447	Aburrid6A	,65265	Violent6A	,48193
Nervios.6A	,67221	Asco3A	,55613	Aburrida3A	,63744	Agradp6A	,40326
Identific5A	,67103	Violenta5A	,54517	Ridícula3A	,62711	Miedper6A	,35420
Miedo.6A	,65445	Asco6A	,52565	Ridicul6A	,59327	Atracpe5A	,33509
Identific3A	,61158	Asco5A	,50958				
Nervios.3A	,53715	Violenta3A	,42670				
Miedop5A		Agradper3A					
Atracper3A		Miedoper.3A					
Miedo.3A	,40239						

Nota: Cada una de las variables consideradas finaliza con el indicativo de la secuencia a la que pertenece. Por ejemplo MiedoNA, donde N indica el número de la secuencia a la que corresponde

Estos resultados confirman la organización en factores propuesta en el CEM. Los enunciados de miedo y nervios configuran un primer factor que podemos denominar de "experiencia emocional" con el medio. Este factor está muy relacionado con la identificación del receptor con el protagonista en las escenas que representan acontecimientos posibles; mientras que en las situaciones no posibles, tiene mayor relación con el propio lenguaje cinematográfico y con la expresividad de los primeros planos de la secuencia. Parece por tanto, que la experiencia vivida a través de las secuencias realistas se relaciona con la capacidad del sujeto para ponerse en situación, algo, por otro lado, bastante lógico. En la medida que el sujeto tiene información sobre la ocurrencia de este tipo de acontecimientos, incluso, la experiencia directa de alguna situación similar, el estímulo cinematográfico evoca sucesos parecidos en nuestra memoria, facilitando así el desarrollo de la emoción. Sin embargo, las situaciones no posibles, impactan por las propias características de la imagen, sin necesidad de que se produzca la mediación de la identificación. También se confirma que la experiencia de percibir una secuencia aburrida o ridícula es contraria a la activación que supone la experiencia de miedo. Por último, hay que destacar que la menor relevancia de las características del personaje puede deberse, en primer lugar, a la brevedad de las secuencias que dificulta el conocimiento del personaje protagonista y, por otro lado, a la ausencia de información acerca de los antecedentes y consecuentes de la escena.

El análisis factorial muestra la complejidad de los estímulos presentados, debido por un lado, a las características propias de cada escena y por otro, a la utilización de 6 estímulos para cada sujeto. Por estas razones y, ante la necesidad de simplificar los datos, hemos elaborado un indicador de la experiencia subjetiva de miedo que conjuga la respuesta a varios de los enunciados del CEM. El indicador obtenido surge del primer factor, de los enunciados de sentimiento de miedo y nervios, y del factor aburrido-ridículo que sirve de control de las respuestas de los sujetos, por su incompatibilidad con la experiencia de miedo o nervios. Dado que el peso de este último factor es inferior y correlaciona negati-

vamente con el primero se formula el siguiente indicador.

Indicador de miedo: (miedo+ nervios) - (aburr-ido+ ridículo/2)

Para confirmar la utilización de este indicador como variable dependiente hemos comprobado si los efectos y las interacciones entre las variables obtenidas a través de él coinciden con las que ofrece el propio análisis de los enunciados de miedo o miedo y nervios conjuntamente. Los resultados obtenidos a través de Análisis multivariado de la varianza muestran que las relaciones entre las variables independientes sexo, edad, posibilidad de la situación y sexo de la víctima y las variables dependientes miedo y miedo- nervios se producen en el mismo sentido, apoyando la utilización del indicador de miedo como variable dependiente.

C) El indicador de miedo.

La bibliografía acerca de la emoción suscitada a través de secuencias audiovisuales, al igual que la que se ocupa de forma más general sobre la emoción, revela la importancia de la variable sexo en los resultados obtenidos (Gross y Levenson, 1995; Kring y Gordon, 1998). Por esta razón, iniciaremos el análisis del indicador de miedo con los datos obtenidos a partir de la prueba T para grupos independientes (Sexo) en cada una de las secuencias. (Ver tabla 5.20).

Tabla 5.20. Diferencias de medias en el indicador de miedo en función del sexo de los sujetos.

	Media (V)	Media (M)	T	Significación
Sec. 1A	,6724	3,3846	-4,770	,000 ***
Sec.2A	-,1368	1,1832	-2,653	,008 **
Sec.3A	,1709	,1145	,149	,881
Sec.4A	3,3162	6,1154	-4,447	,000 ***
Sec.5A	,6667	3,5954	-5,303	,000 ***
Sec.6A	1,9487	5,4154	-6,386	,000 ***

*** N.S. 1 por mil.

** N.S. 1%

Este análisis muestra diferencias significativas entre varones y mujeres en todas las secuencias, con la excepción de la 3A, obteniendo las mujeres un nivel de respuesta mayor que los varones. Estos resultados y otros que analizaremos más adelante apuntan a que en la secuencia 3A se puede estar produciendo un efecto suelo y de ahí que no se observen diferencias significativas entre los dos sexos. Estas evidencias parecen confirmar que las diferencias de sensibilidad entre varones y mujeres, mostradas en las variables vulnerabilidad al miedo e implicación, no sólo se producen cuando los sujetos realizan una valoración en diferido de su conducta normativa, sino que también tienen lugar cuando se trata de la experiencia evaluada en un contexto inmediato.

En relación con la edad, los datos señalan diferencias significativas sólo en aquellas secuencias de contenido realista (3A, 6A y una tendencia en la 5A). En todos los casos, las diferencias suponen una respuesta más intensa en los sujetos de 17 años que en los de 14. Estas diferencias pueden tener relación con las encontradas en la variable implicación anteriormente mencionada. Los sujetos de 17 años responden más a las secuencias realistas porque su capacidad para implicarse con el medio es mayor. De esta forma, se favorece el impacto de estas secuencias, donde la experiencia emocional está muy relacionada con la identificación con los personajes (Ver tabla 5.21)

Tabla 5.21. Diferencias de medias en el indicador de miedo en función de la variable edad

	Media (14 años)	Media (17 años)	T	Significación
Sec. 1	2,4298	1,7698	1,110	
Sec.2	,3802	,8203	-,864	
Sec.3	-,3388	,5938	-2,514	,013 *
Sec.4	4,3750	5,2500	-1,340	
Sec.5	1,6 777	2,7578	-1,871	,063
Sec.6	3,0250	4,5078	-,2561	,011 *

* N.S. de un 1%.

Para observar el efecto de las variables de clasificación: el sexo (Varón-mujer) y la edad (14-17 años) y las variables independientes: la posibilidad de la situación (Realista-Ficción) y el sexo de la víctima (varón- mujer y ambos) hemos realizado un Análisis multivariado de la varianza (subprograma MANOVA del SPSS) para la variable dependiente indicador de miedo.

Tabla 5.22. Resumen de los resultados en el MANOVA para la variable dependiente Indicador de miedo.

	F	Significación
<i>Contrastes de Efectos intra-sujetos.</i>		
Efectos principales.		
Posibilidad	5,059	,025*
Sexo de la víctima	131,183	,000***
Sexo de la víctima	5,297	,022*
Interacciones de segundo nivel.		
Posibilidad*edad	18,380	,000***
Sexo de la víctima*sexo	4,928	,008**
Posibilidad*sexo de la víctima	4,839	,009**
Sexo de la víctima*sexo	4,242	,015*
Interacciones de tercer nivel.		
Sexo de la víctima*sexo*edad	35,430	,000***
Posibilidad*sexo de la víctima*sexo		
<i>Contrastes de efectos inter-sujetos.</i>		
Sexo		

*** Nivel de significación 1 por mil

** 1%

* 5%

En la tabla 5.22 se observa un efecto principal de la variable sexo. (Media mujer= 3,3499; Media varón = 1,1302) que confirma los resultados obtenidos en la variable vulnerabilidad al miedo. En general, las mujeres presentan una respuesta al indicador de miedo más intensa que los varones, no sólo se perciben más vulnerables sino que en su respuesta a una situación concreta realmente lo son.

La interacción de tercer nivel entre las variables sexo de la víctima, sexo y edad señala que hay diferencias significativas en la respuesta a las 3 condiciones de protagonista (masculino, femenino y ambos). En las figuras (5.8 y 5.9) vemos que tanto las mujeres como los varones de 17 años responden de forma diferencial a las tres condiciones de sexo de la víctima. Sin embargo, los varones de 14 no presentan diferencias entre la condición protagonizada por una mujer y la protagonizada por un varón. Un hecho curioso, si tenemos en cuenta que en la condición de protagonista masculino se produce un efecto suelo como ya hemos comentado.

Figura 5.8. Interacción entre las variables sexo de la víctima, sexo del sujeto y edad para la variable dependiente indicador de miedo en el grupo de 14 años

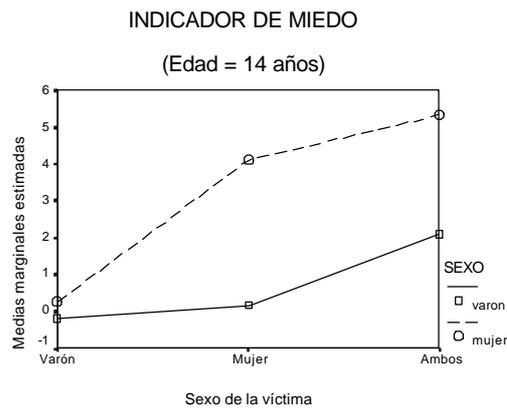
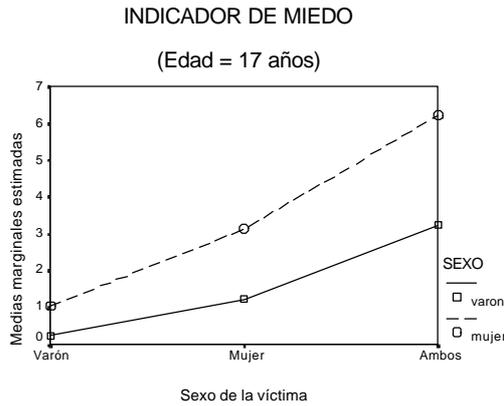


Figura 5.9. Interacción entre las variables sexo de la víctima, sexo del sujeto y edad para la variable dependiente indicador de miedo en el grupo de 17 años.

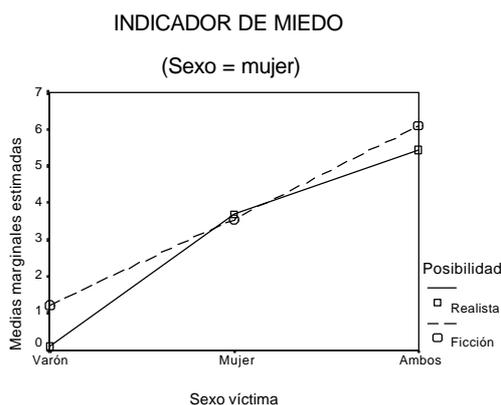


La otra interacción de tercer nivel entre las variables independientes posibilidad y sexo de la víctima con sexo del sujeto señala que las diferencias entre las tres condiciones de protagonista se producen tanto en las escenas realistas como en las ficticias, en el caso de las mujeres. Sin embargo, para el caso de los varones no se observan estas diferencias en las escenas realistas, respondiendo con la misma intensidad a la situación protagonizada por un varón que a la protagonizada por una mujer (Ver figuras 5.10 y 5.11)

Figura 5.10. Interacción entre las variables sexo de la víctima, posibilidad y sexo del sujeto para la variable dependiente indicador de miedo, en el grupo de varones.



Figura 5.11. Interacción entre las variables sexo de la víctima, posibilidad y sexo del sujeto para la variable dependiente indicador de miedo, en el grupo de mujeres.



Por tanto, podemos señalar que hay un punto de partida de diferenciación de respuesta entre las tres condiciones de sexo del protagonista. Sin embargo, este patrón de respuesta muestra algunas excepciones en el caso de los varones. Los resultados muestran que los adolescentes de 14 años tienen una escasa respuesta a la condición de protagonista femenina; parece que los chicos de estas edades se encuentran con ciertas dificultades para "distanciarse" del sexo de la protagonista al ver la película. Este dato se confirma con la segunda interacción analizada en la que los varones responden con menor intensidad a la situación realista protagonizada por una mujer.

Los resultados obtenidos en el Análisis multivariado de la varianza del indicador de miedo apuntan una posible relación entre las puntuaciones obtenidas en esta variable y la vulnerabilidad al miedo y la implicación. Por este motivo, llevamos a cabo un primer análisis de correlaciones entre los indicadores de cada una de las secuencias y estas nuevas variables. Posteriormente, realizamos un segundo análisis de correlaciones teniendo en cuenta la variable sexo del sujeto con el fin de ver si estas relaciones se producen en el mismo sentido en varones y mujeres (ver tablas 5.23 y 5.24).

Tabla 5.23. Análisis de correlaciones de la variable indicador de miedo con las variables vulnerabilidad al miedo e implicación.

		Vulnerabilidad al miedo	Implicación
Sec 1A.	Indicador	,280*	,194*
Sec. 2A	Indicador	,166*	,183*
Sec. 3A	Indicador	-,013	,131**
Sec. 4A	Indicador	,299*	,238**
Sec. 5A	Indicador	,243*	,243*
Sec. 6A	Indicador	,171**	,388*

** La correlación es significativa al nivel de ,001

*La correlación es significativa al nivel de ,05

Tabla 5.24. Análisis de correlaciones de la variable sentimiento de miedo e indicador con las variables vulnerabilidad al miedo e implicación teniendo en cuenta el sexo de la muestra.

		Vulnerabilidad al miedo		Implicación	
		Varón	Mujer	Varón	Mujer
Sec. 1A	Indicador	,363*			
Sec.2A	Indicador				
Sec.3A	Indicador				
Sec.4A	Indicador	,358*		,196**	
Sec.5A	Indicador	,217		,211**	
Sec. 6A	Indicador			,236**	,297*

** La correlación es significativa al nivel de ,001

*La correlación es significativa al nivel de ,05

Como se puede observar en las tablas, las correlaciones entre las variables vulnerabilidad al miedo e implicación y el indicador son significativas en todas las secuencias con la excepción de la 3A. También hay que señalar que estas correlaciones son diferentes según el sexo del sujeto. Las correlaciones entre las variables de vulnerabili-

dad y el indicador son positivas y significativas en el caso de los varones, mientras que estas relaciones no aparecen o lo hacen con escasa significación en el caso de las mujeres. Por ello, realizamos un Análisis multivariado de la varianza para la variable dependiente indicador de miedo considerando la vulnerabilidad al miedo y la implicación como variables de clasificación. Al igual que en el estudio de los pequeños, segmentamos la muestra total de adolescentes en dos grupos extremos para cada una de las variables consideradas, vulnerabilidad al miedo e implicación (Ver tabla 5.25).

Los efectos intra e intersujetos obtenidos en el Análisis multivariado de la varianza señalan que tanto la variable vulnerabilidad al miedo como la implicación influyen en la experiencia de miedo de los sujetos. En el caso de la vulnerabilidad al miedo, se observa que ésta interactúa con la variable posibilidad y con el sexo de la víctima, indicando que aquellos sujetos que se perciben a sí mismos como más vulnerables a los estímulos de miedo son aquellos que responden con más intensidad y además puntúan más alto en los estímulos de ficción. Por otro lado, los bajos en vulnerabilidad responden con menor intensidad y sin diferencias entre los estímulos realistas y los ficticios. También parece que hay diferencias en función de la condición de sexo de la víctima, en las secuencias protagonizadas por un varón no se observan diferencias entre las puntuaciones del grupo de bajos y altos en vulnerabilidad pero sí se producen estas diferencias cuando nos referimos a la condición de protagonista femenino o a la de ambos. Los efectos intersujeto confirman la significación de la variable vulnerabilidad al miedo. Aquellos sujetos que se autoperciben vulnerables al miedo, efectivamente lo son, cuando se les presenta un estímulo concreto y tienen que valorar la experiencia vivida en ese momento.

Tabla 5.25. Resumen de los resultados obtenidos en los MANOVA del indicador de miedo con las variables de clasificación vulnerabilidad al miedo e implicación.

	F	Significación
<i>Vble. de clasificación vulnerabilidad al miedo</i>		
<i>Contrastes de efectos intrasujetos.</i>		
Efectos principales.		
Sexo de la víctima	90,729	,000 ***
Interacciones de segundo nivel.		
Posibilidad*vulmiedo	4,233;	,041*
Sexo de la víctima*vulmiedo	6,555	,002**
<i>Contrastes de efectos intersujetos.</i>		
Vulnerabilidad al miedo	20,986	,000***
<i>Vble. de clasificación implicación</i>		
<i>Contrastes de efectos intrasujetos.</i>		
Efectos principales.		
Sexo de la víctima	105,838	,000***
Interacciones de segundo nivel.		
Sexo de la víctima* implicación	8,078	,000***
<i>Efectos intersujetos.</i>		
Implicación	23,928	,000***

***Nivel de significación 1 por mil.

**Nivel de significación 5 por mil.

*Nivel de significación 5 por cien.

Nota: N para la variable vul. al miedo= 151 sujetos (74, bajos en vulnerabilidad y 77, puntúan alto)

N para la variable implicación (78 que puntúan bajo y 80 que puntúan alto).

En relación con el Análisis multivariado de la varianza para la variable de clasificación implicación, se observa una interacción doble entre la variable sexo de la víctima y el nivel de implicación. Los sujetos que puntúan alto en implicación tienen una respuesta diferencial a las tres condiciones del sexo de la víctima, mientras que en los bajos en implicación no se producen estas diferencias de forma significativa. Por último, el efecto intersujeto de esta variable indica una mayor respuesta en aquellos sujetos que se perciben nor-

malmente más implicados con el medio (Media de baja implicación = 1,353; media de alta implicación = 3,600). Estos resultados señalan la importancia de considerar variables propias del sujeto como elementos moduladores de la respuesta emocional a las secuencias. En este caso, llama la atención la heterogeneidad de los grupos de vulnerabilidad e implicación en la variable sexo, los sujetos de baja puntuación eran predominantemente varones y los de alta eran mujeres (ver figuras 5.12; 5.13; 5.14 y 5.15), debido a este hecho planteamos la necesidad de un nuevo análisis diferenciado para cada grupo.

Figura 5.12. Distribución del grupo de varones en la variable vulnerabilidad al miedo.

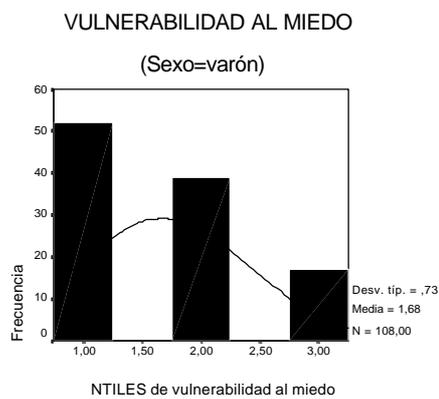


Figura 5.13. Distribución del grupo de mujeres en la variable vulnerabilidad al miedo.

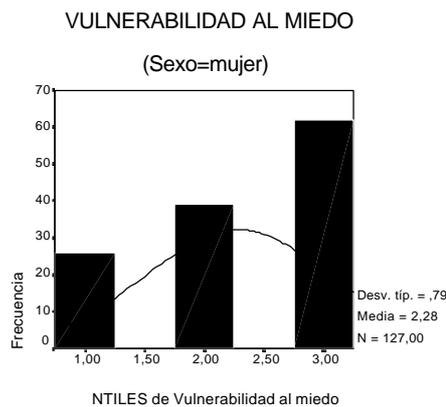


Figura 5.14. Distribución del grupo de varones en la variable implicación con el medio.

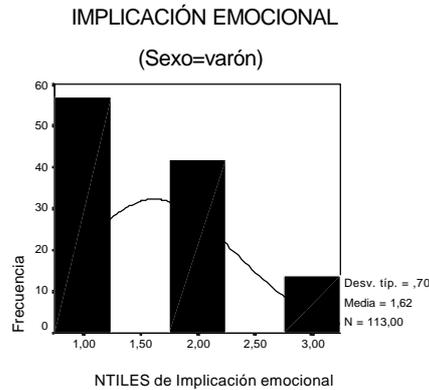
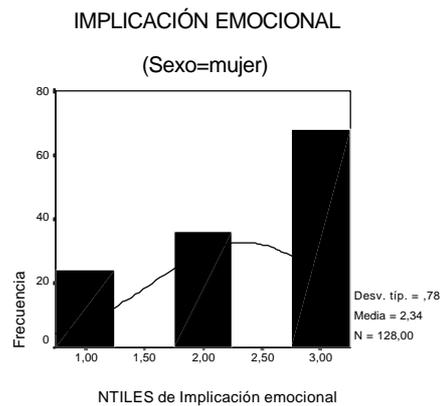


Figura 5.15. Distribución del grupo de mujeres en la variable implicación con el medio.



En relación con los resultados presentados en la tabla 5.26 , hay que señalar que, tanto en varones como en mujeres, se produce el mismo efecto principal de la variable sexo de la víctima y las diferencias aparecen en las interacciones con la variable de clasificación y los efectos intersujeto. En la muestra de varones se observa una interacción doble entre la variable sexo de la víctima y vulnerabilidad al miedo. (Ver figura 5.16). Parece que en la condición de protagonista masculino no hay diferencias entre altos y bajos en vulnerabilidad, volviendo a aparecer el efecto suelo en esta secuencia. Sin embargo, en las otras dos condiciones se observa claramente

que los varones altos en vulnerabilidad tienen respuestas más intensas que los bajos en vulnerabilidad. Aparece también la interacción entre las dos variables independientes posibilidad y sexo de la víctima; en la condición de varón y mujer se observan más diferencias entre la condición realista y ficticia.

Tabla 5.26. Resumen de los resultados obtenidos en el MANOVA para las variables vulnerabilidad al miedo e implicación en las muestras de varones y mujeres.

	F	Significación
<i>Vble. de clasif.: vulnerabilidad al miedo</i>		
<i>Efectos intrasujetos.</i>		
Efectos principales.		
Sexo de la víctima %	29,769	,000***
&	78,069	,000***
Interacciones de segundo nivel.		
Sexo de la víctima*vulmiedo %	3,364	,041
Posibilidad*sexo de la víctima %	3,996	,023
<i>Efectos intersujetos.</i>		
Vulnerabilidad al miedo %	8,403	,005**
<i>Vble. De clasificación: implicación</i>		
<i>Efectos intrasujetos.</i>		
Efectos principales.		
Sexo de la víctima %	26,320	,000***
&	55,859	,000***
<i>Efectos intersujetos.</i>		
Implicación %	7,463	,008*
&	3,323	,072

***Nivel de significación 1 por mil.

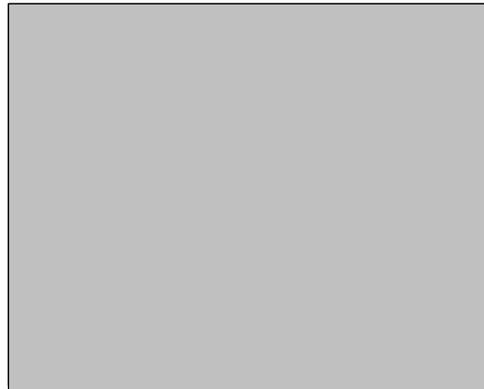
**Nivel de significación 5 por mil.

*Nivel de significación 1 por cien.

De estos resultados se puede deducir que la variable vulnerabilidad al miedo no es relevante en la respuesta de las mujeres en el indicador de miedo, mientras que en los varones si lo es. Aquellos varones que se reconocen más vulnerables al miedo tanto real como

de ficción presentan puntuaciones más altas en las secuencias que aquellos que son menos vulnerables (Media de baja vulnerabilidad = ,2500; Media de alta vulnerabilidad= 2,2157). En el caso de la variable implicación aparece la misma tónica. Las diferencias entre la muestra masculina y femenina se producen en la variable intersujeto implicación, que es significativa para los varones (Media de baja implicación = ,5468 Media de alta implicación = 2,4561) y sólo se observa una tendencia en el caso de las mujeres. Así, aquellos varones que se implican normalmente con el medio son aquellos que también tienen puntuaciones más elevadas en el indicador.

Figura 5.16. Interacción entre las variables vulnerabilidad al miedo y sexo de la víctima en los grupos extremos de vulnerabilidad de varones.



En conclusión, parece que estas características personales de sensibilidad al medio no son relevantes en el caso de las mujeres, ya que no se observan diferencias en la respuesta al indicador entre las que puntúan alto y las que puntúan bajo. Sin embargo en los varones sí tiene un efecto determinante (Ver figuras 5.17 y 5.18). Este hecho apunta, una vez más, a una diferenciación de la cultura de la emoción entre varones y mujeres. Por esta razón, cuando hay varones sensibles al medio sí se observa una respuesta diferencial, mientras que en las mujeres no se produce este efecto. Parece que, en general, las mujeres son sensibles a los contenidos mediáticos. La socialización del rol de género favorece que las mujeres, educadas

en la expresión de los afectos y en la sensibilidad a las emociones de los otros, desarrollen más que los varones la empatía, no sólo en el contexto próximo sino también en su interacción con el material audiovisual. Mientras que en los varones, menos educados en estos aspectos, sí se observan diferencias. Aquellos varones que se declaran sensibles a la influencia del medio y a los personajes, responden con más intensidad ante los mensajes audiovisuales que aquellos que no lo hacen.

Figura 5.17. Puntuaciones obtenidas en el indicador de los grupos extremos de vulnerabilidad al miedo en varones y mujeres.

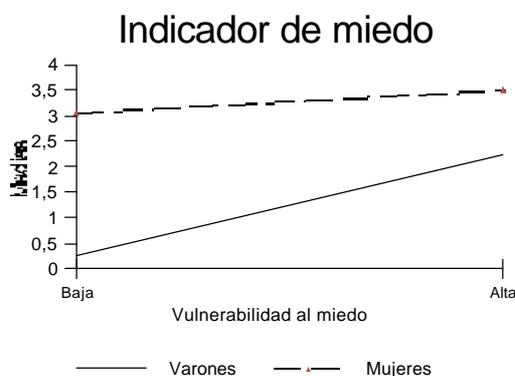
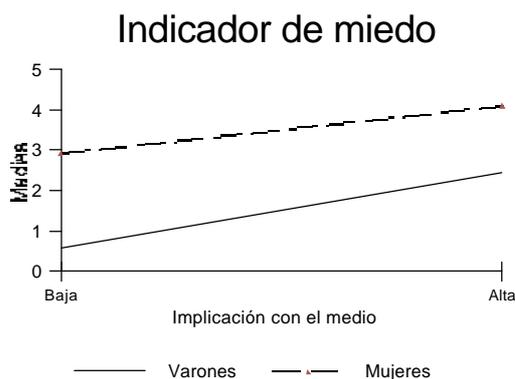


Figura 5.18. Puntuaciones medias obtenidas en el indicador de miedo para los grupos extremos de varones y mujeres en implicación con el medio.



D) La identificación con el personaje que sufre.

Una de las variables que facilita el desarrollo de la empatía es la identificación. La imitación intensa que lleva a querer "ser", parecerse total o parcialmente, nos lleva a situarnos en el lugar del otro, sentir lo que el siente, en definitiva, "vivir" lo que él está viviendo. Con el objeto de comprobar las relaciones entre las variables identificación e indicador de miedo, realizamos un primer análisis de correlaciones en el que se obtuvieron correlaciones positivas y significativas para todas las secuencias (ver tabla 5.27).

Tabla 5.27. Análisis de correlaciones de la variable identificación con el indicador de miedo para cada secuencia.

		Correlaciones
Sec 1A.	Identificación-Indicador	,381**
Sec. 2A	Identificación-Indicador	,256**
Sec. 3A	Identificación-Indicador	,271**
Sec. 4A	Identificación-Indicador	,376**
Sec. 5A	Identificación-Indicador	,427**
Sec. 6A	Identificación-Indicador	,438**

** La correlación es significativa al nivel de ,001 (bilateral)

Para analizar los resultados de esta variable realizamos un primer Análisis multivariado de la varianza con las variables de clasificación sexo y edad y las variables independientes sobre el contenido de las secuencias presentadas posibilidad del suceso y sexo de la víctima protagonista.

Como se puede observar en la tabla 5.28, hay una interacción entre las variables sexo de la víctima y sexo del sujeto que indica, una menor identificación en los varones que en las mujeres, cuando las secuencias tienen una protagonista femenina (ver figura 5.19). Parece que los varones tienen más dificultades que las mujeres para abstraerse de ese hecho concreto e imaginarse en la situación. La

Figura 5.19. Interacción entre las variables sexo de la víctima y sexo del sujeto en la variable dependiente identificación.

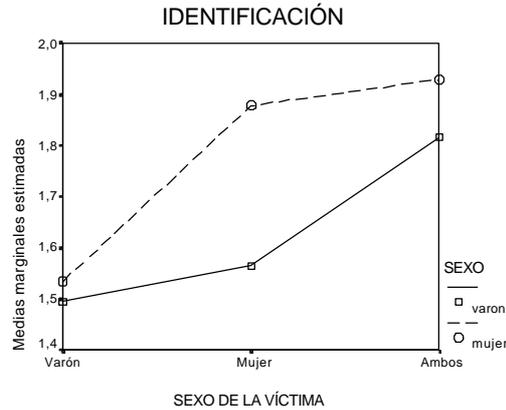
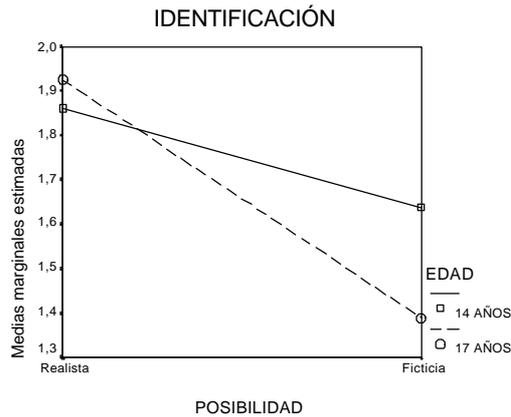


Figura 5.20. Interacción entre las variables sexo de la víctima y edad del sujeto.



Una vez realizado este análisis nos planteamos si, como en el caso del indicador de miedo, las variables vulnerabilidad al miedo e implicación con el medio podrían tener relación con la identificación de los sujetos en las secuencias presentadas. Por esto realizamos un análisis de correlaciones, teniendo en cuenta la variable sexo en el que obtuvimos los resultados que aparecen en la tabla 5.29.

Al igual que los resultados obtenidos para el indicador, se observan correlaciones positivas y significativas en los varones y sólo excepcionalmente en las mujeres, por tanto, parece que son las res-

puestas de los varones las que están más influidas por estas variables. Con el objeto de profundizar en el efecto de estas variables en el conjunto de las secuencias realizamos un Análisis multivariado de la varianza con grupos extremos de vulnerabilidad para cada sexo.

Tabla 5.29. Análisis de correlaciones de las variables de vulnerabilidad con las variables dependiente identificación teniendo en cuenta la variable sexo.

	Vulnerabilidad al miedo		Implicación	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer
Secuencia1A	,320*		,271*	
Secuencia2A	,206**	,278*		
Secuencia3A	,219**		,220**	
Secuencia4A	,255*			
Secuencia5A			,207**	
Secuencia6A	,192**		,352*	,268*

** La correlación es significativa al nivel de ,001

*La correlación es significativa al nivel de ,05

En la tabla 5.30 se confirman los efectos principales de las variables posibilidad y sexo de la víctima, tanto en varones como en mujeres. En ambos grupos los sujetos responden con una mayor identificación a las secuencias de contenido realista que a las ficticias (Varones: Media (r) = 1,80; Media (f) = 1,51; Mujeres: Media (r) = 2,02; Media (f) = 1,52) y diferente grado de identificación en función del sexo de la víctima (Varones: Media (v) = 1,51; Media (m) = 1,62; Media (a) = 1,83; Mujeres: Media (v) = 1,47; Media (m) = 1,90; Media (a) = 1,93).

Las diferencias entre los dos sexos se producen porque la variable vulnerabilidad al miedo es significativa en el contraste

intersujeto para los varones, pero no lo es para las mujeres. Por tanto, podemos decir que los varones que se consideran más vulnerables a este tipo de contenidos responden con una mayor identificación a las secuencias que aquellos que no son vulnerables (Media de bajos en vul. = 1,43; Media de altos en vul. = 1,88). Se confirma nuevamente que la variable vulnerabilidad al miedo es explicativa de las respuestas de los varones pero no de las mujeres.

En cuanto a la variable implicación se observa la misma tónica, teniendo un mayor efecto en los varones (Media de baja implicación = 1,41; Media de alta implicación = 1,89) que en las mujeres. Para los varones, también se observa una tendencia en la interacción de tercer nivel entre las variables posibilidad, sexo de la víctima e implicación que señala que, en las secuencias ficticias, la identificación con la protagonista femenina se incrementa de forma significativa en aquellos que puntúan alto en implicación. En el caso de las mujeres hay que destacar la interacción doble que se produce entre las variables sexo de la víctima e implicación, donde se observa que en las condiciones protagonizadas por una mujer o por ambos sexos hay diferencias significativas entre altas y bajas en implicación, aquellas que se implican más con las emociones y los personajes televisivos, también se identifican más con los protagonistas de las secuencias. El hecho de que la alta implicación no influya en la respuesta a las secuencias protagonizadas por un varón, vuelve a llamar la atención sobre la especificidad de esta secuencia. Parece probable que la etnia oriental del protagonista que sufre esté interfiriendo en la respuesta de identificación a la secuencia. Como se señala en el trabajo de Torres y Ruiz (1998) los niños y adolescentes muestran cierto rechazo hacia las etnias minoritarias en EEUU, implicando este rechazo, un menor deseo de identificación con este tipo de personajes frente al americano blanco.

problemas para identificarse con personajes femeninos, hay una mayor dificultad para aislarse de la variable sexo del protagonista y centrarse, únicamente en la situación. Otro dato que parece relevante es la importancia de la variable implicación con el medio para explicar la identificación a secuencias audiovisuales, especialmente en el caso de los varones. Aquellos adolescentes que se consideran a sí mismos empáticos con el medio se identifican más con los personajes presentados.

E) El miedo del personaje.

Otra de las variables que, a nuestro juicio, puede estar influyendo en la respuesta al indicador de miedo es la percepción del sujeto del miedo que siente el personaje protagonista de la escena. Para averiguar la relación que existe entre estas variables realizamos un análisis de correlaciones; obteniéndose que, en líneas generales, no hay relación entre la respuesta obtenida en el indicador y el miedo percibido en el personaje con la excepción de dos de las secuencias realistas, la 5A ($r = ,228$; $p \#,05$) y la 6A ($r = ,288$; $p \#,05$). Estos datos nos llevan a la realización de un Análisis multivariado de la varianza para esta variable con el objeto de analizar una posible relación entre las variables posibilidad de la situación, sexo de la víctima y el miedo percibido en el personaje.

5.22); sin embargo, en las realistas son las mujeres quienes estiman más miedo en el personaje en las condiciones protagonizadas por una mujer o por ambos sexos. La interacción entre la posibilidad y el sexo de la víctima con la edad indica que en el grupo de 17 años sólo en la condición de protagonista mujer se observan diferencias en el miedo percibido entre la situación ficticia y la real. En este caso, se percibe en la situación real a la protagonista menos temerosa (figuras 5.23 y 5.24).

Figura 5.21. Interacción entre las variables sexo de la víctima, posibilidad de la situación y sexo del sujeto en el grupo de varones, para la variable dependiente miedo del personaje.

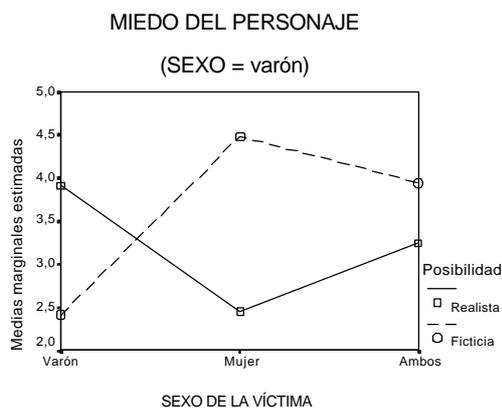


Figura 5.22. Interacción entre las variables sexo de la víctima, posibilidad de la situación y sexo del sujeto en el grupo de mujeres, para la variable dependiente miedo del personaje.



También los resultados apuntan la significación de la variable sexo, las mujeres perciben mayor respuesta de miedo en los personajes que los varones. Este último dato está en consonancia con los obtenidos anteriormente, las mujeres no sólo se identifican más con el personaje sino que lo perciben más temeroso. Vistos estos resultados parece conveniente analizar el efecto de la variable sexo a través de los grupos extremos de vulnerabilidad al miedo e implicación. El único dato relevante en el Análisis multivariado de la varianza con grupos extremos señala la significación de la variable implicación en las mujeres. Parece que las mujeres que se perciben más implicadas con el medio, más empáticas, tienen una visión de los personajes diferente, más temerosa.

Figura 5.23. Interacción entre las variables posibilidad, sexo de la víctima y edad para la variable dependiente miedo del personaje en el grupo de 14 años.

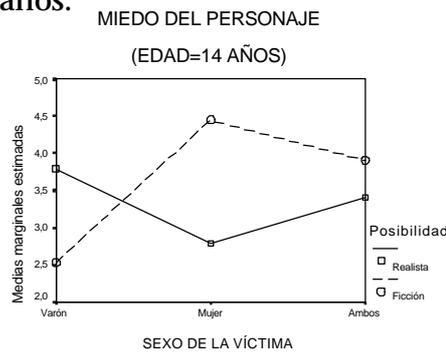
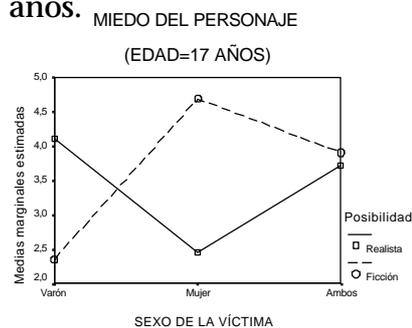


Figura 5.24. Interacción entre las variables posibilidad, sexo de la víctima y edad para la variable dependiente miedo del personaje, en el grupo de 17 años.



F) La realidad de la secuencia.

Como ya hemos comentado, la respuesta emocional a las secuencias está muy relacionada con la probabilidad de que la escena representada se produzca en la vida cotidiana. Para ver si esta percepción es diferente en función de las variables edad y sexo, hemos realizado un análisis de crosstabs. Los resultados muestran que no hay diferencias en cuanto a la variable edad, tanto los alumnos de 14 como los de 17 años perciben de igual forma la realidad y la posibilidad de las secuencias presentadas. Sin embargo, en la variable sexo se han observado algunas diferencias (ver tabla 5.32). En las situaciones realistas, las mujeres consideran que pueden verse implicadas en situaciones parecidas más que los varones. Estos datos que, sólo manifiestan una tendencia, podrían contribuir a explicar la emocionalidad de las mujeres ante la pantalla, puesto que ellas se perciben más vulnerables, fácilmente víctimas de este tipo de situaciones (Buckingham, 1996).

Tabla 5.32. Diferencias debidas al sexo en la percepción de la secuencia.

		Chi-cuadrado	Significación
Sec.1A	¿Podría suceder en la realidad?	4,824	,090*
	¿Podría sucederte algo parecido?	5,624	,060*
Sec.2A	¿Podría suceder en la realidad?	,155	,925
	¿Podría sucederte algo parecido?	1,146	,564
Sec.3A	¿Podría suceder en la realidad?	,284	,867
	¿Podría sucederte algo parecido?	10,647	,005**
Sec.4A	¿Podría suceder en la realidad?	2,365	,307
	¿Podría sucederte algo parecido?	1,666	,435
Sec.5A	¿Podría suceder en la realidad?	3,135	,209
	¿Podría sucederte algo parecido?	4,983	,083*
Sec.6A	¿Podría suceder en la realidad?	5,739	,057
	¿Podría sucederte algo parecido?	4,139	,126

** N.S. de un 1%

* N.S. de un 10%

G) La influencia del consumo televisivo en la experiencia emocional a las distintas secuencias presentadas.

La bibliografía sobre la influencia de los medios de comunicación cita en muchas ocasiones a los llamados "heavy viewers" como unos individuos de características específicas al enfrentarse con el medio. En general, estos espectadores ávidos se muestran más sensibles al medio, consideran el mundo televisivo parte del mundo real, desarrollan inferencias sobre la realidad social en función de la información televisiva e incluso, se vuelven insensibles ante fenómenos como la violencia. Por este motivo hemos realizado un análisis de diferencias de medias para cada una de las variables del CEM en función de los grupos extremos de consumo televisivo (por debajo del percentil 20 y por encima del 80). La media diaria de ver televisión se obtuvo a partir de la estimación realizada por los sujetos tanto en los días de colegio como en los días de fiesta (Media (14 años) = 2,55; D. T. = 1,1855; Media (17 años) = 2,40; D.T. = 1,0894).

Dado que los datos no parecen mostrar un patrón común de relación, vamos a comentarlos en función de cada una de las variables analizadas. Tanto en la variable sentimiento de miedo como en la variable nervios no se observan diferencias de forma general, con la excepción de la secuencia 1A, en la que los sujetos que consumen mucha televisión se ponen más nerviosos que los de bajo consumo (Media de bajo consumo = 1,54 y Desviación tip. = ,71; Media de alto consumo = 2,12 y Desviación tip. = 1,15; $T = -2,99$, $p = ,004$). En la variable aburrido sólo se observan diferencias significativas en la secuencia 2A y aparece cierta tendencia en la 3A y en la 5A. En estos casos los sujetos de alto consumo televisivo señalan que se han aburrido más que los sujetos de bajo consumo.

Para la Sec. 2: Media bajo consumo = 2,31 Media alto cons. = 2,90 $T = -2,138$, $p = ,035$

Para la Sec. 3: Media bajo consumo = 2,08 Media alto cons. = 2,51 $T = -1,733$, $p = ,087$

Para la Sec. 5: Media bajo consumo = 2,10 Media alto cons.= 2,57 $T = -1,733$, $p = ,087$

Por último en la variable ridículo, sólo se observan diferencias significativas en la secuencia 2A y en la 5A.

Para la Sec. 2: Media bajo consumo = 2,31 Media alto cons.= 3,06 $T = -2,715$, $p = ,008$)

Para la Sec. 5: Media bajo consumo = 2,08 Media alto cons.= 2,76 $T = -2,359$, $p = ,020$)

Los resultados parecen señalar que la variable consumo televisivo no es una variable relevante en el estudio de la respuesta de miedo a secuencias audiovisuales. Las únicas diferencias significativas son en la percepción de una secuencia como ridícula o aburrida, indicando que aquellos que más consumen televisión perciben algunas de las escenas más ridículas que los que no las consumen. Es posible que para estos sujetos, acostumbrados a ver mucha televisión, la presentación de una escena en un contexto extraño sea algo de bajo interés.

H) La influencia del consumo y el disfrute de películas de miedo en la respuesta a las secuencias presentadas.

Estos análisis se realizaron tomando en consideración a aquellos sujetos que normalmente no consumen este tipo de material frente a los que lo consumen con frecuencia (tabla 5.33). Los resultados señalan que los sujetos que no suelen consumir este tipo de películas consideran las secuencias ficticias (1A y 4A) más impactantes, es decir más asquerosas, desagradables o violentas. Por el contrario, aquellos sujetos que frecuentemente consumen películas de terror perciben más ridículas las situaciones presentadas en las escenas realistas que se caracterizan por ofrecer un lenguaje menos expresivo en violencia y primeros planos. Estos resultados parecen indicar que el consumo habitual de este género puede actuar como un ele-

mento desensibilizador, haciendo que los sujetos perciban el material cinematográfico con mayor permisividad.

Tabla 5.33. Resumen de las variables del CEM en las que se observan diferencias significativas en función del consumo de material cinematográfico de terror.

Secuencias	Variables	Media	Media	T	Significació n
		bajo consumo	Alto consumo		
Sec.1A	Asco	3,03	2,13	2,672	,010*
	Desagradable	3,06	1,97	3,675	,000***
	Violenta	2,56	1,68	2,986	,004**
Sec.4A	Miedo	2,53	1,81	2,605	,014*
	Nervios	2,75	1,87	2,918	,005**
	Asco	3,86	2,68	3,455	,001***
	Desagradable	3,94	2,81	3,380	,001***
	Violenta	3,08	2,23	2,664	,010*
Sec.5A	Ridícula	2,14	2,97	-2,362,	0,021
Sec.6A	Ridícula	2,08	2,76	-2,464	0,016

*** N. S. de 1 por mil.

** N.S. de 5 por mil.

* N.S. de 1%

Muy relacionado con el consumo frecuente está el disfrute con el material cinematográfico, parece probable que aquellos sujetos que señalan un mayor disfrute sean los que más lo consumen (correlación entre las vbles. consumo y disfrute = ,285; N.S.= ,000). En la tabla 5.34, podemos observar que, de forma consistente, las secuencias son percibidas menos desagradables o violentas por aquellos sujetos que disfrutaban con este tipo de contenidos. Por otro lado, también se puede observar que las secuencias ficticias provocan menos asco en los que disfrutaban con este tipo de género que en los que no disfrutaban con él. Estos resultados parecen indicar que los sujetos que disfrutaban con este tipo de género, probablemente consumidores habituales, están acostumbrados a ver escenas de mayor expresividad que las aquí presentadas, desensibilizándose ante ellas.

Estos resultados están en consonancia con numerosos trabajos que señalan que la exposición a contenidos violentos disminuye la respuesta emocional a este tipo de contenidos y la capacidad de simpatizar y empatizar con la víctima (Linz, Donnerstein y Penrod, 1984; 1987; 1988).

Tabla 5.34. Resumen de las variables del CEM en las que se observan diferencias significativas en función del consumo de material cinematográfico de terror.

Secuencias	Variables	Media	Media	T	Significación
		bajo disfrute	Alto disfrute		
Sec.1A	Asco	2,70	2,35	1,674	,096
	Desagradable	2,82	2,26	2,856	,005**
	Violenta	2,31	1,89	2,348	,020
Sec.2A	Asco	1,45	1,24	1,875	,062
	Desagradable	1,76	1,50	1,762	,080
	Violenta	1,76	1,41	3,013	,003**
Sec.3A	Miedo	1,15	1,05	1,839	,068
	Desagradable	1,81	1,53	1,794	,074
Sec.4A	Miedo	2,40	1,88	2,969	,003**
	Asco	3,77	3,04	3,402	,001***
	Desagradable	3,79	2,97	4,070	,000***
	Violenta	2,84	2,08	4,158	,000***
Sec.5A	Miedo	1,77	1,46	2,476	,014*
	Desagradable	1,99	1,65	2,045	,042
Sec.6A	Miedo	1,84	1,53	2,079	,039
	Aburrida	1,59	2,08	-2,752	,007*
	Violenta	3,62	3,22	2,202	,029

*** N. S. de 1 por mil.

** N.S. de 5 por mil.

* N.S. de 1%

Respecto a estos datos también hay que comentar que la distribución muestral de los grupos extremos no es homogénea respecto a las variables sexo y edad. Como podemos observar en las tablas 5.35 y 5.36, las mujeres consumen menos y disfrutan menos que los

varones con este tipo de películas. También se observa que en los de 14 años hay un mayor número de sujetos que consumen y disfrutan con este tipo de material.

Tabla 5.35. distribución muestral de los sujetos de grupos extremos de disfrute con las películas de miedo en función de las variables edad y sexo.

	Varones		Mujeres		Total
	14 años	17 años	14 años	17 años	
Poco Disfrute	19	26	32	35	112
Mucho Disfrute	27	15	18	16	76

Tabla 5.36. Distribución muestral de los sujetos en función de la frecuencia de consumo de películas de terror en función de la variable edad y sexo.

	Varones		Mujeres		Total
	14 años	17 años	14 años	17 años	
Nunca	5	9	11	12	37
Frecuentemente	14	6	6	5	31

5.1.6. Conclusiones del estudio I.

Una vez analizados los resultados de cada una de las muestras, vamos a trazar un perfil evolutivo de la respuesta a las secuencias audiovisuales. Este perfil está limitado por los materiales y procedimientos utilizados, como es lógico, pero es posible extraer algunas conclusiones que permitan conocer los mecanismos de respuesta al medio y cómo se desarrollan en distintos momentos evolutivos.

1. Uno de los resultados que se constata en los cuatro grupos de edad es el efecto de recencia. Se observa un nivel de respuesta mayor en la secuencia que ocupa el último lugar de la presentación. Este efecto se observa de forma desigual en los cuatro grupos. Para la muestra de 5 y de 8 años, sólo se produce en una de las condiciones; mientras que en la de adolescentes aparece en los dos órdenes establecidos. De acuerdo con la teoría de la transferencia de la activación formulada por Zillmann (1971, 1978, 1983) este hecho puede deberse a un efecto de acumulación de activación que provienen de las secuencias previas. Un sujeto, que está todavía activado por los estímulos anteriores, se enfrenta a una nueva situación que también es capaz de elicitar una respuesta emocional, haciéndole responder con más intensidad que si no tuviera esa activación residual.

2. La información que los niños y adolescentes dan acerca de su respuesta emocional al medio, a través del CUMA-2, parece indicar que los más pequeños (5 años) son los que tienen un perfil más confuso y esta respuesta se va diferenciando hasta llegar a la adolescencia. En los más pequeños, la respuesta emocional no se relaciona con la identificación con el personaje que sufre, los niños tienen todavía dificultades para adoptar la perspectiva del otro cuando se trata de un personaje televisivo, en este caso los niños responden por el impacto que les produce el suceso presentado. Posteriormente, ya a los 8 años el componente emocional está directamente relacionado con la implicación con el personaje; parece tener mayor perspectivismo emocional. También en este periodo se observa un enganche con los acontecimientos traumáticos que adquieren mayor relevancia en la respuesta emocional. Este resultado está en consonancia con los obtenidos por varios autores que señalan las dificultades de los niños para establecer relaciones entre los diferentes argumentos desarrollados en un serial o la dificultad para recordar el final de las películas de terror (Buckingham, 1996; Weiss y Wilson, 1996). Por último, ya en la adolescencia encontramos claramente consolidado el factor relacionado con la implicación empática, con la capacidad de meterse en situación y sufrir con los

personajes y otro, claramente diferenciado de vulnerabilidad al miedo, es decir, en qué medida me siento afectado por los contenidos de terror.

3. En la implicación con el medio se observa que tanto los niños como las niñas se sienten comprometidos con los personajes televisivos a lo largo de la infancia y viven de igual forma las emociones que ellos sienten. Sin embargo, ya en la adolescencia se observa un cambio importante, las chicas se muestran más sensibles al medio que los chicos. Con la edad, parece que los varones no se implican con los personajes del medio y tienen dificultades para ponerse en las situaciones que éste presenta. En este sentido, también hay que destacar diferencias en el nivel de implicación entre los dos grupos de adolescentes. A los 14 años parece haber una menor implicación con el medio que en los 17. A nuestro juicio, este resultado puede deberse a un cierto distanciamiento de este grupo con el medio televisivo. Recordemos los estudios que señalan que en la adolescencia inicial la televisión deja de ser la primera actividad de tiempo libre para ocupar su lugar el encuentro con los amigos. En esta primera fase de la adolescencia las experiencias vividas con el grupo constituyen un elemento fundamental de su identidad que, posiblemente, eclipse la información mediática (Berndt, 1989).

4. En la vulnerabilidad al miedo hay que destacar que la mujer se declara más vulnerable que el varón. Esta tendencia aparece ya en las niñas de cinco años y continúa hasta la adolescencia, con la excepción del grupo de 8 años. Este comportamiento diferencial creemos que puede deberse a la presión del grupo de iguales en el que se establece un nivel alto de competitividad entre niños y niñas que puede estar modulando su respuesta. Como señalan autores, se puede dar cierta presión de grupo para mostrar que no se es vulnerable porque eso es una conducta más propia de niños que de mayores.

5. Como ya hemos comentado, la experiencia de miedo es muy

diferente a lo largo del desarrollo. En los más pequeños la experiencia de miedo está muy ligada a la experiencia de asco, algo más perceptivo, mientras que en los adolescentes entran en juego elementos más psicológicos, como la identificación con el personaje o la posibilidad de que esa situación tenga lugar en el mundo cotidiano (Huston y cols. 1995). También se observa desde los 8 años el elemento de identificación con los personajes, aunque de forma indiscriminada, tanto en las situaciones reales como en las ficticias.

6. Las diferencias observadas en el grupo de 5 años en el género, los niños decían que eran menos miedosos que las niñas, no se corresponden con la respuesta a las escenas presentadas, en las que no se observan diferencias. Algunos estudios muestran que las diferencias de género constatadas a través de informes diferidos no aparecen cuando se trata de situaciones concretas (Feldman Barret, Robin, Pietromonaco y Eyssell, 1998). En este sentido parece que los niños de cinco años tienen una idea de sí mismos de ser valientes y poco miedosos y esto les hace responder en este sentido a las preguntas. También confirma lo observado en algunas investigaciones donde el informe retrospectivo parece corresponderse con una impresión global que el sujeto tiene de sí mismo y, por tanto, está determinado por la selección azarosa de determinados acontecimientos y no por la realidad (Reis y Wheeler, 1991; Rosenber y Ekman, 1994). Sin embargo, tanto en el grupo de los 8 años como en el de la adolescencia se observan los mismos resultados en el autoinforme diferido que en las respuestas a las secuencias; en los más pequeños no hay diferencias entre los niños y las niñas, mientras que en los dos grupos de adolescentes (14 y 17 años) las mujeres son más vulnerables o responden con más intensidad que los varones.

7. En cuanto a la experiencia de miedo elicitada por las secuencias cinematográficas, se observa en los más pequeños una primacía del elemento visual, tanto en los de 5 como en los de 8 años se produce una mayor respuesta de miedo a las secuencias de ficción. Se confirman los resultados obtenidos por las investigaciones de Can-

tor y Sparks (1984) y Cantor, Sparks y Hoffner (1988) en las que la posibilidad de la escena pasa a un segundo lugar, primando el impacto de la imagen sobre cualquiera de los otros elementos y con los trabajos que señalan la dificultad de los niños pequeños para aprehender la intencionalidad de los personajes cinematográficos, quedándose sólo con la expresividad de la imagen. En los pequeños, también se observa una primacía de la respuesta de miedo en las situaciones protagonizadas por un varón creemos que esta respuesta no se debe tanto al sexo del personaje, que como ya hemos comentado queda relegado a un segundo plano, como por la importancia de la imagen de la bruja. Contrariamente a lo esperado, en el caso de los adolescentes las escenas de ficción ocupan un lugar parecido a las escenas reales, ambas suscitan la misma respuesta en los sujetos. Este hecho confirma lo señalado por Buckingham (1996) de que un mayor conocimiento del medio no supone, necesariamente, una menor respuesta emocional, sino sólo un mayor disfrute. En los adolescentes sí se observa un efecto de la variable sexo del protagonista. Los adolescentes parecen responder más a aquellas secuencias protagonizadas por una pareja o por una mujer. Este resultado puede deberse a una primacía cultural de la mujer víctima, constatado en los medios donde aparece en una proporción de 3 a 1 (Linz y Donnerstein, 1994).

8. También se observa en todos los grupos de edad la escasa relevancia de las variables del personaje, es posible que la brevedad de las secuencias no facilite una evaluación adecuada ni un compromiso emocional con los modelos.

9. El análisis de los grupos extremos en implicación con el medio muestra la relevancia de esta variable en la respuesta emocional a las secuencias, tanto en los niños de 5 como en los de 8 años. Aquellos niños y niñas que se consideraban más implicados y empáticos con el medio responden con mayor intensidad a las secuencias presentadas. Sin embargo, en los adolescentes esta implicación sólo explica la respuesta de los varones. Aquellos que más se implican con los personajes televisivos son los que responden con mayor in-

tensidad a las secuencias. De igual forma sucede con la vulnerabilidad al miedo, los más vulnerables tienen una respuesta emocional mayor a las secuencias. Posiblemente estos resultados se deben a las pautas de socialización emocional diferenciadas en los dos sexos y que favorece en las mujeres tanto la expresividad emocional como el hecho de hablar sobre las propias emociones y las de los otros.

10. En los más pequeños no se observan diferencias intersexo en la identificación; ambos sexos parece que se identifican por igual con todas las secuencias independientemente del sexo del personaje y de la posibilidad de la situación. Sin embargo, en la adolescencia tiene lugar una mayor especialización. En el grupo de 14 años podemos observar una menor identificación por parte de los varones en aquellas situaciones protagonizadas por personajes femeninos, mientras se mantiene todavía un nivel elevado de identificación con los protagonistas de las situaciones ficticias. Sin embargo en el grupo de 17 años parece tener un menor efecto el sexo de la protagonista y se observa claramente una mayor identificación en aquellas situaciones que representan escenas posibles frente a las de situaciones imposibles. Es probable que la experiencia con el medio y la diversificación de fuentes de influencia hagan al adolescente más selectivo a la vez que más estereotipado en el género, de sus modelos de referencia.

11. En la percepción de los personajes parece observarse un patrón común desde los 8 años hasta la adolescencia. Las niñas y las mujeres perciben más temerosos a los personajes protagonistas de las situaciones posibles que los de las situaciones ficticias. Parece que las mujeres responden en función de un criterio de realidad; su conocimiento del mundo es trasladado a las secuencias.

12. En cuanto a la percepción de realidad en las secuencias se observa que los niños de 5 años todavía tienen dificultades para diferenciar la realidad de la ficción. Tienen problemas para identificar las escenas cinematográficas como algo artificial creado para el medio y también para percibir la posibilidad de que éstas tengan

lugar en el contexto cotidiano. A los ocho años ya se observan algunos indicios de reconocimiento del carácter representativo del medio, señalando que las escenas realistas pueden realmente suceder en un contexto próximo. Este dato confirma los obtenidos por Dorr (1983) y por Buckingham (1993) en los que se muestra que a partir de los 6 o 7 años los pequeños son capaces de comparar su experiencia sobre el mundo real con lo que acontece en las películas. Curiosamente estas diferencias no se producen cuando se les pregunta si a ellos les podría suceder este tipo de situaciones. En este caso ambos grupos rechazan la idea de verse envueltos en este tipo de situaciones aludiendo a hechos concretos de la escena. Por ejemplo, "no me puede suceder porque aquí no hay serpientes" o "porque mi mamá nunca me deja ir solo". En el caso de los adolescentes no se observan diferencias en los dos grupos de edad, aunque aparecen ciertas diferencias entre varones y mujeres. Las mujeres se consideran, en mayor medida que los varones, posibles víctimas de este tipo de situaciones. Este resultado confirma la creencia, manifestada a través de testimonios de chicas adolescentes, de que ellas mismas podían ser objeto de hechos como los narrados en las películas de terror (Buckingham, 1996).

13. Los resultados obtenidos con el grupo de adolescentes muestran que los telespectadores ávidos no presentan una mayor respuesta al género de terror. Sin embargo, sí se observa en este grupo una mayor habituación al medio que puede llevar a una percepción de las secuencias aburridas o ridículas, es decir, un mayor umbral de respuesta emocional a las secuencias y una mayor tolerancia.

14. Los resultados obtenidos con la muestra de adolescentes confirman que las mujeres consumen y disfrutan menos con el género de terror que los varones (Tamborini, 1991). También se observan diferencias dentro del periodo de la adolescencia, parece que los adolescentes de 14 años son los que más consumen y disfrutan, mientras que en los de 17 parece haber un menor interés por este tipo de material.

15. El consumo y disfrute del terror explica las diferentes respuestas en los adolescentes pero no así en los más pequeños. Es probable que esto se deba a las diferencias en el propio concepto del terror que tienen los pequeños y que no coincide con el de los mayores, que diferencian claramente el terror psicológico del terror de las películas de monstruos o del terror adulto o amoroso, donde se combina la violencia explícita con el sexo.

5.2. ESTUDIO II: Elementos formales y cognitivos que influyen en la respuesta de miedo a secuencias audiovisuales.

Como ya hemos comentado, la respuesta emocional al contenido audiovisual no depende sólo de las características propias de las secuencias, sino que también intervienen variables del propio sujeto, su actitud frente al medio, su valoración o implicación con el contenido. En este sentido, este estudio, de carácter más experimental que el primero, se propone analizar el efecto de la mediación cognitiva en el desarrollo de la respuesta emocional a las secuencias audiovisuales. Para ello, hemos utilizado unas instrucciones, previas al visionado, dirigidas a que el sujeto se ponga "en situación" y se imagine que él está viviendo una escena similar. Además, hemos querido comprobar el efecto que tiene un elemento perceptivo del lenguaje cinematográfico, como es el sonido, en la respuesta emocional elicitada.

El desarrollo de esta fase de la investigación se corresponde con un diseño factorial 2x2 transversal en cuatro grupos de edad (5 años/ 8 años/ 14 años/17 años), balanceada la variable sexo. La primera variable, que denominaremos instrucción, con dos niveles, consiste en la incorporación o no, de una instrucción, previa a la visualización, dirigida a la implicación del sujeto. La segunda variable, sonido, también con dos niveles, consistió en presentar la secuencia original con banda sonora o presentarla sin sonido. El estudio se llevó a cabo con 6 de las secuencias cinematográficas (utilizadas en el estudio I), tres de ellas para los grupos de edad de 5 y 8 años y las otras tres para los grupos de 14 y 17 años, que cumplen

la condición de elicitar un mayor nivel de miedo, según los resultados del estudio I.

5.2.1. Objetivos

1. Analizar el efecto de las instrucciones de implicación en la respuesta de identificación y de miedo en los distintos niveles evolutivos.

2. Considerar el efecto de la banda sonora en la respuesta de identificación y de miedo suscitada en los distintos niveles evolutivos.

3. Determinar el efecto de las instrucciones de implicación y la banda sonora en la percepción del miedo del personaje.

4. Considerar el efecto de la banda sonora y la implicación en la evaluación de la secuencia.

5.2.2. Sujetos.

La muestra utilizada en este estudio coincide, en los cuatro niveles de edad, con la del estudio anterior. A pesar de que la distribución de los sujetos a las cuatro condiciones experimentales se realizó de forma aleatoria, teniendo en cuenta la variable sexo, se pueden observar diferencias en el número de sujetos por condición. Esto se ha debido a las propias dificultades del procedimiento con los niños pequeños, que lo lentificó considerablemente. En la tabla 5.37, se presenta en detalle la distribución de la muestra en función de las condiciones experimentales y del sexo de los sujetos.

Tabla 5.37. Muestra del estudio II.

		4-5 años	8-9 años	13-14 años	17-18 años
<i>Sin instrucciones</i>	V	18	24	61	57
<i>Con sonido</i>	M	16	18	61	71
<i>Sin instrucciones</i>	V	5	6	11	10
<i>Sin sonido</i>	M	6	11	12	12
<i>Con instrucciones</i>	V	7	8	15	12
<i>Con sonido</i>	M	5	8	14	11
<i>Con instrucciones</i>	V	8	9	10	7
<i>Sin sonido</i>	M	5	8	12	13
<i>Total:</i>	<i>Varones</i>	38	47	86	86
	<i>Mujeres</i>	32	45	107	107

5.2.3. Materiales y procedimiento.

El procedimiento experimental se desarrolló en los propios centros escolares. Cada sujeto realizó el experimento de forma individual en una habitación semiaislada, expresamente preparada para ello en la que se dispuso una televisión de 20 pulgadas y un vídeo VHS. En todas las condiciones la experimentadora recibe al sujeto y le explica de forma general el objetivo de la investigación: conocer sus hábitos y preferencias en la utilización de los medios audiovisuales y observar sus respuestas ante unas secuencias cinematográficas. A continuación, la experimentadora le indica que debe rellenar el cuestionario (CUMA-2, versión reducida) sobre los hábitos de consumo de los medios audiovisuales (Véase anexo I). En el caso de los adolescentes este cuestionario es cumplimentado de forma individual, mientras que en los más pequeños, la experimentadora lee cada una de las preguntas con las correspondientes alternativas de respuesta, rellenando ella misma la hoja de registro.

Una vez finalizado el cuestionario se le explica al sujeto que va a ver 3 secuencias cinematográficas y que después de cada una de

ellas se le va a preguntar sobre cómo se ha sentido y qué le ha parecido la secuencia. A partir de este momento el procedimiento variará en función de la condición experimental de que se trate. Para la condición de instrucción de implicación se le da al sujeto una hoja con las instrucciones de implicación (sólo en la muestra de adolescentes). Cuando ha finalizado su lectura, la experimentadora le señala la importancia de ponerse en situación, imaginarse que está viviendo esos acontecimientos.

Instrucciones:

"A continuación vas a ver una secuencia protagonizada por..... lo que te pedimos es que mientras la estás viendo te imagines que tú eres el protagonista y que los acontecimientos que suceden en ella te están sucediendo a ti. Es importante que hagas un esfuerzo e intentes vivir la situación que te presentamos."

Para comprobar la comprensión de las instrucciones y su perfecta ejecución la experimentadora le muestra una secuencia audiovisual de parecidas características a la que es objeto de estudio y le pide al sujeto que indique en qué medida ha conseguido "ponerse en situación" en una escala de 5 puntos. A continuación se le dice al sujeto que va a comenzar la prueba con la primera secuencia. La experimentadora pone la secuencia y se retira para que el sujeto no se sienta cohibido en su respuesta. Una vez finalizada cada secuencia el sujeto dispone del tiempo necesario para responder al Cuestionario Evaluativo de miedo (CEM). En el caso de los más pequeños, las instrucciones no son por escrito, sino que la experimentadora se las explica. De igual forma, es la experimentadora quien también rellena el CEM según las indicaciones del niño. Por último, hay que señalar que en la condición de "sin sonido" la experimentadora advierte al sujeto de la ausencia de banda sonora en las secuencias, para evitar la sorpresa y posibles interferencias en el visionado. El orden de las secuencias fue aleatorizado, asignándose al azar los sujetos a cada una de los órdenes, previamente establecidos.

Las secuencias utilizadas para este estudio fueron las que mayor respuesta de miedo elicitaban en el estudio previo, tanto para los pequeños como para los adolescentes (Cuadros 5.5 y 5.6).

Cuadro 5.5. Categorización de las secuencias utilizadas para la muestra de adolescentes.

Escena / duración	Película	Posibilidad
Sec. 1A (1'32")	<i>Hellraiser</i>	No posible
Sec. 4A (1'52")	<i>Alien</i>	No posible
Sec. 6A (53")	<i>Ghost</i>	Posible

Cuadro 5.6. Categorización de las secuencias utilizadas para la muestra de niños pequeños.

Escena/tiempo	Película	Posible
Sec. 1P (1'40")	<i>La maldición de las brujas</i>	Posible
Sec. 2P (41")	<i>La maldición de las brujas</i>	Posible
Sec. 3P (58")	<i>La maldición de las brujas</i>	No posible

5.2.4. Análisis de resultados.

Al igual que en el estudio primero, comentaremos los resultados en tres grandes bloques. El de la muestra de niños pequeños (5 y 8 años); el del grupo de adolescentes (14 y 17 años) y por último, el análisis conjunto de ambos grupos, ofreciendo una dimensión temporal de los resultados.

5.2.4.1. Respuesta emocional de niños de 5 y 8 años.

Como ya hemos comentado, para la realización de este trabajo se seleccionaron las tres secuencias que habían suscitado más miedo en el estudio previo (1P, 2P y 5P) y el orden de presentación de los estímulos fue aleatorizado para evitar posibles efectos no controla-

dos. Cada uno de los sujetos fue asignado a una de las condiciones en función del sexo. Antes de comentar los resultados, hay que señalar que en este estudio hemos utilizado las mismas variables dependientes que en el comentado anteriormente. Las variables son: el indicador de miedo, identificación con el personaje y miedo del personaje. Además, también hemos analizado cómo se ve afectada la evaluación de la secuencia, lo asqueroso, violenta o desagradable que parezca, en función de las manipulaciones realizadas.

A) El indicador de miedo.

Un primer análisis de los datos fue un Análisis multivariado de la varianza con las siguientes variables independientes: Sexo (Varón-Mujer); Edad (5 años-8 años); Instrucción (con Instrucciones/Sin instrucciones) y Sonido (Con sonido /sin sonido) y la variable dependiente indicador de miedo. Los resultados que aparecen en la tabla 5.38 muestran que se produce un efecto principal de la secuencia. La secuencia 5P suscita una mayor respuesta al indicador de miedo que la 1P y que la 2P. Nuevamente, confirmamos que en los niños pequeños, las escenas que tienen mayor poder para elicitarse el miedo son aquellas en las que aparecen criaturas fantásticas, visualmente grotescas.

Tabla 5.38. Medias obtenidas en cada una de las secuencias en la variable indicador de miedo.

	Media(S.1P)	Media (S.2P)	Media (S.5P)	F	Significació n
Ind. de Miedo	5,0172	4,913	8,205	56,559	,000***

Para conocer el efecto de las instrucciones de implicación y la banda sonora en la respuesta al indicador de miedo en niños y niñas realizamos un Análisis multivariado de la varianza para cada grupo de edad. Los resultados obtenidos para la muestra de 5 años señalan una interacción doble entre las variables sexo y sonido ($F=4,123$; $p=,047$). Esta interacción señala que en los varones no

hay diferencias entre las dos condiciones, responden con igual intensidad a las secuencias, tengan o no sonido; mientras que en las niñas si se observan diferencias, ellas responden con más intensidad en la condición de no sonido que en la de sonido (ver figura 5.25). Este dato, contrario a lo esperado, puede deberse a la importancia de la imagen en la respuesta emocional de los más pequeños, la ausencia de sonido lleva a centrar la atención en el elemento visual, que como hemos visto en los trabajos de Cantor y Sparks (1984) es el elemento responsable de la respuesta de miedo en los más pequeños.

Figura 5.25. Interacción entre las variables sonido y sexo del sujeto en el grupo de 5 años.



Tabla 5.39. Medias obtenidas en el factor sonido de la variable indicador de miedo para niños y niñas de 5 años.

	Media (V)	Media (M)	F	Significación
Sin sonido	4,148	7,844	4,123	,047
Con sonido	4,819	5,822		

El Análisis multivariado de la varianza para el grupo de 8 años señala que no hay efecto de ninguna de las variables. La respuesta de miedo no se ve afectada por ninguna de las manipulaciones realizadas. Niños y niñas responden por igual a las secuencias independientemente de las instrucciones de implicación y de la ausen-

cia de sonido.

En síntesis, podemos decir que las instrucciones dirigidas a implicar a los niños, a meterlos en situación, no han tenido ningún efecto en la experiencia de miedo suscitada. Parece que en los niños pequeños, el adoptar la perspectiva del protagonista, no es lo que determina la respuesta de miedo, más bien son las características del propio estímulo las que son relevantes. Hay que considerar, por supuesto, el escaso perspectivismo alcanzado evolutivamente por los niños de 5 años y el tránsito desigual que la socialización va produciendo entre los 5 y los 8 años para ponerse en la situación de otro. Por tanto, no podemos descartar que nuestra instrucción fuera ineficaz. Por otro lado, hay que señalar que la ausencia de sonido tiene escasos efectos en los niños de 5 años y ningún efecto en el grupo de 8. Este resultado confirma lo expuesto anteriormente, si hay una primacía del estímulo, de las características perceptivamente salientes del objeto de miedo, el sonido deja de ser una variable relevante, la apariencia física es lo que produce la respuesta de miedo en los más pequeños.

B) La identificación con el personaje.

Para analizar el efecto de las instrucciones de implicación y la ausencia de banda sonora en la identificación con el personaje hemos realizado un Análisis multivariado de la varianza para cada grupo de edad.

Los resultados obtenidos para el grupo de 5 años muestran una interacción entre la variable sexo y la variable instrucción ($F=4,580$; $p=,036$) que indica que en las niñas la instrucción no tiene ningún efecto, ellas se identifican por igual en las dos condiciones (más que los varones); sin embargo, en el caso de los varones sí tiene efecto, parece que si no se les pide que se pongan en situación no lo hacen (ver figura 5.27). En el grupo de 8 años encontramos un efecto significativo de la variable implicativa (Media sin instr.= 2,436; media con instr.= 3,434; $F=11,058$; $p=,001$) que seña-

la que tanto niños como niñas se identifican más con el personaje cuando se les pide que hagan un esfuerzo por "meterse en situación". De acuerdo con estos datos se observa que la evolución con la edad hace más sensibles a los niños a las instrucciones de mediación cognitiva.

Figura 5. 27. Interacción entre las variables instrucción y sexo del sujeto.

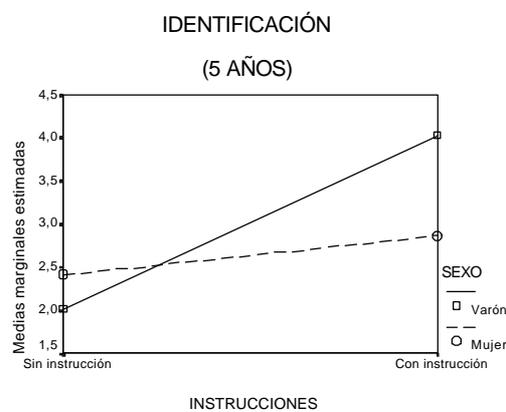


Tabla 5.39. Puntaciones medias obtenidas en la identificación en niños y niñas de 5 años.

	Media (V)	Media (M)	F	Significación
Sin instrucción	2, 013	2, 411	4, 580	0,036
Con instrucción	4, 037	2, 867		

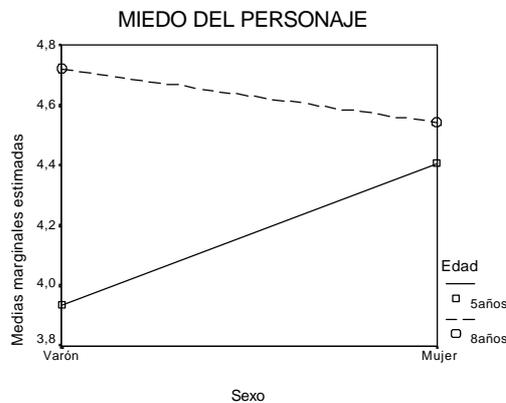
En definitiva, y contrariamente a lo que se podía esperar, los resultados señalan que la implicación como mediación cognitiva, es una variable que se debe considerar desde una temprana edad, los niños responden a ella adecuadamente. Es posible que su eficacia venga dada por la instrucción del adulto, el niño tiene la capacidad de modificar su actitud ante el medio, más contemplativa, pero esto exige un esfuerzo de participación que no es capaz de desarrollar espontáneamente. Por último, hay que destacar que, para nin-

guno de los grupos de edad, se produce un efecto de la variable sonido, la ausencia de banda sonora en las secuencias no supone ningún obstáculo para la identificación con el personaje.

C) El miedo del personaje.

El Análisis multivariado de la varianza realizado para la variable miedo del personaje, señala un efecto principal de la variable edad ($F= 8,322$; $p= ,005$) y una interacción doble de ésta con el sexo ($F= 4,102$; $p= ,045$). De acuerdo con estos resultados se observa que la percepción de miedo en los personajes es igual para las niñas de 5 que para las de 8 años; mientras que en los varones, los más pequeños perciben menos temerosos a los personajes que los de 8 años, es probable que este resultado sea el producto de su mejor conocimiento social (ver figura 5.27).

Figura 5. 27. Interacción entre las variables sexo del sujeto y edad para la variable dependiente miedo del personaje.



Un Análisis multivariado de la varianza posterior, para cada grupo de edad, señala que no hay ningún efecto significativo de las variables manipuladas, ni la implicación con la situación ni la ausencia de sonido modifican la percepción que los niños tienen del miedo del personaje.

D) Evaluación de la secuencia.

Para finalizar, realizamos Análisis de varianza para cada muestra de edad con el fin de averiguar si las manipulaciones introducidas de forma experimental tenían algún efecto sobre la evaluación de la secuencia, es decir, si las instrucciones de implicación o la ausencia del sonido hacen que los niños perciban las secuencias más asquerosas, más violentas o más aburridas. En este sentido, los resultados obtenidos tanto para la muestra de 5 años como para la de 8 años señalan que las manipulaciones experimentales no tienen ningún efecto en la percepción de las secuencias ni en el disfrute con ellas.

5.2.4.2. Respuesta emocional de adolescentes (14 y 17 años).

Este estudio, al igual que el de los niños pequeños, se realizó con tres de las secuencias utilizadas en el estudio I (1A, 4A y 6A). El orden de las secuencias también fue aleatorizado y se asignó a los sujetos a cada uno de los órdenes teniendo en cuenta la variable sexo. Al igual que en el estudio anterior las variables dependientes analizadas fueron: el indicador de miedo, la identificación con el personaje, el miedo del personaje que sufre y la evaluación de la secuencia.

A) El indicador de miedo.

Para analizar el efecto de las variables objeto de estudio hemos realizado un Análisis multivariado de la varianza con las siguientes variables independientes: Sexo (Varón-Mujer), Edad (14 años- 17 años), Instrucción implicativa (Con Instrucciones de implicación /Sin instrucciones) y Sonido (con banda sonora/sin banda sonora). Los resultados obtenidos señalan un efecto principal de la secuencia, presentando las secuencias 4A y 5A un nivel de respuesta mayor que la 1A (tabla 5.41)

Tabla 5.41. Resultados obtenidos en el MANOVA para la variable indicador de miedo.

	Media (1A)	Media (4A)	Media (6A)	F	Sign.
Indicador de miedo	2,7834	5,1337	4,0241	21,577	,000***

Tabla 5.42. Resumen de los resultados del MANOVA para la variable indicador de miedo.

	F	Significación
<i>Efectos principales</i>		
Sexo	30,592	,000***
sonido	30,223	,000***
instrucción	37,813	,000***
<i>Interacciones de segundo nivel.</i>		
Instrucción* sonido	9,821	,002**
Sexo* sonido	4,424	,036*

*** Nivel de significación 1 por mil

** N.S. 1%

* N.S. 5%

Como podemos observar en la tabla 5.42, los resultados obtenidos en los contrastes inter-sujeto señalan una interacción entre las variables instrucción y sonido ($F=9,821$; $p=,002$). Cuando la secuencia es presentada sin sonido, la instrucción de implicación no tiene ningún efecto sobre la experiencia de miedo; mientras que cuando la secuencia tiene banda sonora, la implicación supone una mayor intensidad de respuesta. Parece que para que la implicación tenga efecto, es necesario que los dos elementos fundamentales del cine estén presentes, algo por otro lado, bastante lógico, si consideramos que la propia experiencia con el medio genera unas expectativas en el receptor, no hay película sin sonido. Además, con la edad se produce un menor efecto de la dominancia perceptiva y una mayor relevancia el discurso verbal. En la medida en que el sonido no aparece, los adolescentes tienen dificultades para meterse en situación, probablemente porque se centran en la imagen y, como ya hemos

dicho, "saltan a la vista" los recursos que utiliza el lenguaje cinematográfico para generar la emoción. (Figura 5.28)

Figura 5.28. Interacción entre las variables independientes: instrucción y sonido.

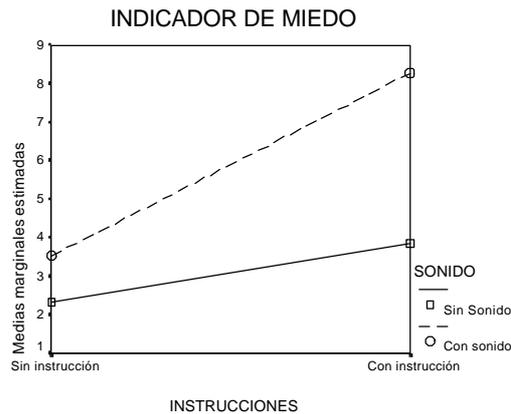


Tabla 5.43. Medias obtenidas para la variable indicador de miedo.

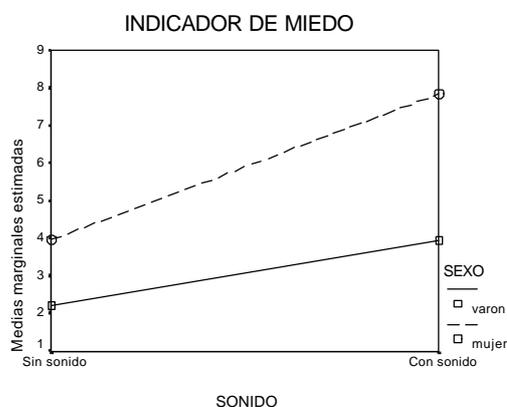
		BANDA SONORA	
		No sonido	Si sonido
INSTRUCCIÓN	Sin instrucciones de implicación.	2,3148	3,5245
	Con instrucciones de implicación.	3,8581	8,2756

La otra interacción que se produce entre las variables sexo y sonido señala que en las mujeres tiene mayor efecto que en los varones la eliminación del sonido, suponiendo una menor respuesta para las mujeres, aunque hay que tener en cuenta que el punto de partida es diferente. La respuesta de las mujeres a las secuencias sin sonido es igual a la de los varones con sonido. Es posible que se deba a la importancia del discurso verbal en las mujeres, quienes en su relación con los demás expresan más sus emociones, necesitan más el apoyo expreso de los otros (tabla 5.44 y figura 5.29)

Tabla 5.44. Medias obtenidas en el indicador de miedo por varones y mujeres en la condición de banda sonora.

	Sin sonido	Con sonido
Varones	2, 2093	3, 9483
Mujeres	3, 9636	7, 8537

Figura 5.29. Interacción entre las variables sonido y sexo del sujeto.



Los resultados señalan que tanto la implicación como el sonido favorecen la respuesta emocional. La mediación cognitiva, la voluntad del sujeto de "meterse en situación" favorece la respuesta emocional. Es probable que la implicación con los hechos representados permita al sujeto evocar situaciones parecidas, vividas directamente o a través de la experiencia de otros. También, podemos observar que el sonido adquiere la misma relevancia que el elemento visual, ambos contribuyen a dar significado a la escena y, por tanto, a la respuesta emocional.

B) La identificación con el personaje.

El Análisis multivariado de la varianza para la variable dependiente identificación con el personaje señala un efecto principal de la secuencia, que confirma los resultados obtenidos en el primer estudio, la identificación es mayor en las secuencias realistas que en

las ficticias (tabla 5.45). También hay un efecto principal de las variables instrucción y sonido. Según estos resultados y, de acuerdo con lo esperado, cuando los adolescentes reciben una instrucción de implicación se incrementa la identificación con el personaje protagonista. Por el contrario, el visionado de la secuencia sin banda sonora, dificulta el proceso de identificación. Este hecho, como ya hemos comentado, puede deberse a que la ausencia de sonido centra la atención del sujeto en la imagen, quien percibe con más claridad los recursos que utiliza el lenguaje cinematográfico para generar el miedo, contribuyendo en gran medida a la desmitificación de la escena.

Tabla 5.45. Resultados obtenidos en el MANOVA para la variable identificación con el personaje.

	Media (1A)	Media (4A)	Media (6A)	F	Significación
Identificación	2,101	1,912	2,543	36,417	,000***

Tabla 5.46. Efectos de la instrucción de implicación y la eliminación de la banda sonora en la identificación con el personaje protagonista.

	Media (Sin)	Media (Con)	F	Significación
Instrucción	1,65	2,72	76,137	,000***
Sonido	1,97	2,41	12,974	,000***

*** Nivel de significación de 1 por mil.

C) El miedo del personaje.

Por último, vamos a señalar los efectos que las manipulaciones experimentales tienen en la percepción del personaje, más concre-

tamente en el miedo que siente. Para ello, realizamos un Análisis multivariado de la varianza en el que se observó un efecto principal de la secuencia. En las secuencias de ficción se percibe que los personajes protagonistas sienten más miedo que en las situaciones realistas. Este resultado puede deberse a las propias características del medio audiovisual, las secuencias de ficción necesitan hacer explícito el miedo del personaje, al igual que necesitan ser más expresivos en la imagen, podríamos decir que necesitan "embaucar" al espectador porque no son situaciones posibles.

Tabla 5.47. Resultados obtenidos en el MANOVA para la variable miedo del personaje

	Media (1A)	Media (4A)	Media (6A)	F	Sign.
Miedo del personaje	4,63	4,05	3,75	45,433	,000***

Los contrastes intersujeto señalan un efecto significativo de la variable instrucción, en la medida en que los sujetos son inducidos a meterse en situación, también perciben al personaje protagonista más temeroso. También se observa una interacción entre las variables sexo, instrucción y sonido ($F=4,242$; $p=.040$) que señala que en las mujeres la instrucción de implicación siempre lleva consigo una percepción del personaje más temeroso; mientras que en los varones no sucede así, en la condición sin sonido, no tiene ningún efecto la implicación (ver figuras 5.30 y 5.31)

Tabla 5.48. Efectos de la instrucción de implicación y la eliminación de la banda sonora en la identificación con el personaje protagonista.

	Media (Sin I.)	Media (Con I.)	F	Significación
Instrucción	4,07	4,47	14,863	,000***
Sexo*instrucción*Sonido			4,242	,040

*** Nivel de significación de 1 por mil.

Figura 5.30. Interacción entre las variables instrucción, sonido y sexo del sujeto en la variable dependiente miedo del personaje para el grupo de varones.

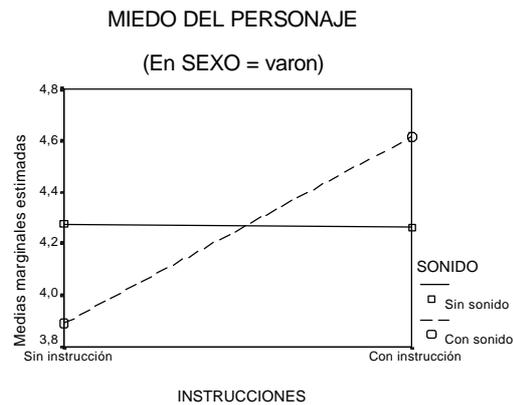
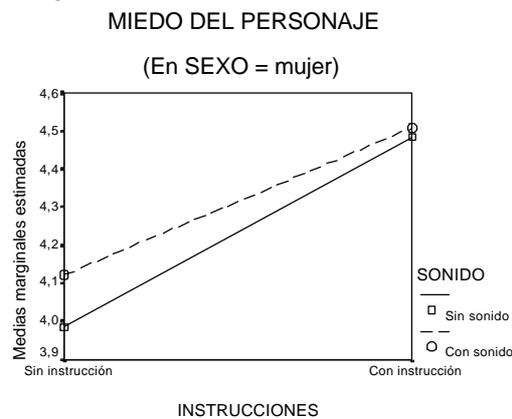


Figura 5.31. Interacción entre las variables instrucción, sonido y sexo del sujeto en la variable dependiente miedo del personaje para el grupo de mujeres.



D) Evaluación de las secuencias.

De igual forma que la ausencia de sonido y las instrucciones implicativas tienen efectos sobre la respuesta de miedo elicitada y la identificación con el personaje, es posible que también tenga efecto en cómo es evaluada la secuencia. Para analizar estos efectos hemos realizados los análisis de varianza correspondientes a cada una de las secuencias. Como se puede ver en la tabla 5.49, las instrucciones

de implicación hacen que el sujeto tenga una percepción de la secuencia menos ridícula. En la medida en que el sujeto se implica y se mete en la situación la secuencia se hace más creíble para el espectador y se perciben menos los detalles. En el mismo sentido, algunas de las secuencias cuando no tienen sonido son percibidas más ridículas. La ausencia de este elemento resta significado a la secuencia, quedando ésta, convertida en un conjunto de "trucos" cinematográficos.

Tabla 5.49. Efectos de la instrucción de implicación y la eliminación de la banda sonora en la percepción de la secuencia

		Medias		F	Significación
		Sin	Con		
<i>Secuencia 1A</i>					
Ridícula	Instrucción	3,02	/2,36	15,911	,000***
	Sonido	3,01	/2,39	6,507	,011**
<i>Secuencia 4A</i>					
Ridícula	Instrucción	2,50	/2,13	5,383	0,021
<i>Secuencia 6A</i>					
Ridícula	Instrucción	1,73	/1,37	8,809	,003**

*** Nivel de significación de 1 por mil.

**Nivel de significación 1%

Para finalizar, analizaremos la evaluación de las secuencias en términos de asco, violenta y desagradable. Para ellos, realizamos un Análisis de varianza para cada secuencia con las variables independientes sonido e instrucción (ver tabla 5.50). Los resultados señalan que las instrucciones de implicación tienen efecto en todas las secuencias. Parece que la implicación del sujeto, realmente hace que perciban las secuencias de una forma más negativa, en definitiva que sean más sensibles a la expresión de violencia o a los primeros planos de los personajes. En el mismo sentido, aunque con un efecto desigual, la ausencia de sonido hace que algunas secuencias sean percibidas de forma más benévola.

Tabla 5.50. Efectos significativos de las variables "instrucción de implicación" y "sonido" en la evaluación de las secuencias.

		Medias	F	Significación
		Sin / Con		
<i>Secuencia 1A</i>				
Asco	Instrucción	2,442,77	4,225	,041*
	Sonido	2,222,61	10,796	,001***
Desagradable				
	Sonido	2,372,66	4,199	,041*
	Instruc.*Son.		4,757	,030*
Violenta	Instrucción	2,142,44	4,4	,037*
<i>Secuencia 4A</i>				
Asco	Instrucción	3,473,82	4,373	,037*
<i>Secuencia 6A</i>				
Desagradable	Sonido	1,171,30	4,591	,033*
	Instrucción	1,891,36	10,640	,001***
Violenta				
	Instruc.* Son		5,353	,021*

*** Nivel de significación de 1 por mil.

* Nivel de significación 5%

5.2.5. Conclusiones del estudio II.

Los resultados obtenidos con las muestras de niños pequeños y con las de adolescentes, nos ofrecen una perspectiva evolutiva de la influencia de los elementos cognitivos y perceptivos en la respuesta a secuencias cinematográficas de miedo. En este sentido, podemos extraer las siguientes conclusiones.

1. La respuesta de miedo de los más pequeños, tanto a los 5 como a los 8 años, está originada por las características de la imagen. Por este motivo, la ausencia de sonido tiene escasos efectos sobre la experiencia emocional suscitada. No es este el caso de los adolescentes, su conocimiento del lenguaje audiovisual, su expe-

riencia con diferentes contenidos contribuye a que la respuesta emocional sea el producto de los dos elementos, imagen y sonido, de forma conjunta. La ausencia de sonido resta significado a la secuencia y la respuesta emocional es menor.

2. La mediación cognitiva, la implicación con la situación, no tiene efectos en los más pequeños. Parece que ellos sienten miedo por el estímulo en sí mismo, no por la posibilidad de enfrentarse a una situación parecida. Sin embargo, en la adolescencia hay muestras evidentes de que la respuesta a las secuencias está determinada por la capacidad que tiene el sujeto para ponerse en situación, para abstraerse de la realidad e imaginarse a él mismo siendo el protagonista. Esta capacidad, probablemente favorece la respuesta porque permite al sujeto evocar sus propias experiencias o las experiencias vividas por otros, ayudándole a meterse en el mundo de la pantalla. También hay que señalar que la instrucción de implicación sólo se muestra efectiva cuando la secuencia tiene sonido; la ausencia de este elemento parece obstaculizar la identificación del sujeto con el personaje.

3. La identificación con el personaje, sentirse como él se siente en la escena, no se ve afectada por la ausencia de sonido en los más pequeños. Sin embargo, en los adolescentes el sonido contribuye a la identificación; la idea que el receptor se hace del personaje protagonista no es sólo el producto de su expresión facial o corporal. Para los adolescentes, la comprensión del otro y por tanto, la identificación, depende de las intenciones, creencias y deseos que normalmente no se hacen explícitos a través de los indicadores externos.

4. La identificación con el personaje, ya desde los 8 años ha sido mediada por la variable instrucción que ha supuesto un control de dicho proceso. En efecto, la instrucción de implicación favorece una actitud activa frente al medio y, por tanto un proceso de identificación voluntario.

5. En los más pequeños, la percepción de los personajes, en concreto del miedo que sienten, es producto de su expresividad facial y gestual; no intervienen elementos como el sonido, ni el compromiso del espectador con la escena. Sin embargo, en la adolescencia, el juicio acerca del personaje se hace más complejo, adquiriendo relevancia los elementos de la propia situación y los aspectos no expresivos del personaje; cuando los sujetos se implican con el personaje y viven la situación como si ellos fueran los protagonistas, lo perciben más temeroso.

6. Por último, hay que señalar que la evaluación de la secuencia en los más pequeños es producto también, de los elementos visuales, por tanto, la ausencia de sonido o la implicación con la escena no tienen ningún efecto. Sin embargo, en los mayores, la voluntad de "meterse en situación", implicarse con los contenidos, sensibiliza ante los fenómenos que se están viendo. En la medida en que el sujeto adopta una actitud más pasiva, menos implicativa, los contenidos mediáticos pierden su capacidad de elicitación de respuesta.

CAPÍTULO VI
CONCLUSIONES GENERALES

1. La respuesta emocional del miedo presenta un perfil evolutivo similar al de otros dominios del conocimiento social; desde la indiferenciación a la diferencia y desde la indiferencia hasta la identificación con el personaje. En este sentido, la mayor confusión de los niños más pequeños lleva a que la respuesta emocional y la implicación con el personaje sean elementos poco relacionados. A partir de los 8 años, el componente emocional está más relacionado con la implicación con el medio y con la identificación con el personaje. Paralelamente, la experiencia de miedo pasa de estar muy ligada a la sensación de asco, en los primeros años, hasta la incorporación de elementos más psicológicos en la adolescencia. En los más pequeños se observa una primacía del elemento visual, del impacto de la imagen, lo que supone una menor dependencia del discurso oral y, por tanto, la experiencia emocional no se ve alterada por la ausencia de sonido. En los adolescentes el discurso verbal adquiere la misma relevancia que la imagen, permitiendo al espectador atribuir intenciones a los personajes y realizar inferencias sobre la situación.

2. A partir de los 8 años se produce un aumento del peso que tiene la identificación con el personaje en la intensidad del miedo experimentado. Ya en la adolescencia, se observa una mayor especialización, la identificación está estrechamente relacionada con la experiencia de miedo sólo en aquellas escenas que representan situaciones realistas. Además, en este periodo y tras una larga experiencia con el mundo audiovisual se observa que tanto la implicación con el medio como la vulnerabilidad al miedo son factores explicativos de las respuestas de los varones pero no de las mujeres. El patrón de socialización de los afectos en la mujer, dirigido a expresar las emociones y a mostrar sensibilidad ante las emociones de los otros favorece la no diferenciación entre ellas, suponiendo un mayor nivel de respuesta, mientras que en los varones al no producirse este patrón común, las diferencias entre ellos se acentúan.

3. Estas diferencias no aparecen, al menos de forma generalizada, en la respuesta emocional a las secuencias en los más pequeños

y sí aparecen en el grupo de 5 años cuando se trata de realizar una evaluación diferida. Los niños de estas edades se autoperciben menos miedosos que las niñas. Parece que la socialización del rol juega un papel importante desde los primeros años. Entre los atributos que se otorgan para sí los varones está el de ser valientes y no mostrar sus miedos. Este efecto, que se disuelve en la segunda infancia, posiblemente debido a una atenuación del rol, a la interacción entre iguales y a un mayor conocimiento de sí mismos, vuelve a cobrar protagonismo durante la adolescencia donde de forma significativa las mujeres se implican e identifican más con el medio cinematográfico y se perciben y expresan más sus emociones frente a él.

4. El medio audiovisual es un reflejo de los condicionamientos sociales. En nuestra realidad, las mujeres son más vulnerables que los varones, más objeto de agresiones y más indefensas frente a ellas. Prueba de ello, es que las situaciones en las que está presente una mujer suscitan una mayor respuesta de miedo en el espectador que aquellas protagonizadas por un varón.

5. En nuestro trabajo, se observa una escasa relevancia de las variables del personaje en la respuesta emocional. Sin embargo, creemos que este resultado se debe a las características propias del procedimiento, el reducido tiempo de exposición a las secuencias y la ausencia de información sobre los antecedentes y consecuentes, que no han permitido los grados de libertad suficientes para mostrar la significación de esta variable; consideramos que a través de un procedimiento más cualitativo y más episódico las atribuciones sobre el personaje tendrán una mayor relevancia en la respuesta emocional suscitada.

6. Con la edad, se produce una progresiva discriminación y efectos diferenciales en función de la realidad de las secuencias cinematográficas. Los pequeños, especialmente los de 5 años, tienen dificultades para percibir el carácter representativo del medio audiovisual, asumiendo que los acontecimientos televisivos no son verdad y difícilmente pueden tener lugar en el contexto próximo.

A partir de los 8 años, empiezan a considerar la mediación como un elemento que no invalida la posibilidad de la situación. Las dificultades en los primeros años para diferenciar la realidad de la ficción, hacen que los procesos de identificación sean indiscriminados, mientras que al llegar a la adolescencia es la realidad de la situación, la posibilidad de vivir una experiencia parecida, la que favorece la identificación. Un patrón común en niñas y mujeres desde los 8 años es la interpretación del miedo del personaje implicado en la situación desde un criterio de realidad; los personajes protagonistas de las escenas realistas son percibidos más temerosos que los de las escenas ficticias.

7. La exposición al medio no tiene un efecto directo sobre la intensidad de la respuesta de miedo, pero sí indirecto sobre el umbral y la tolerancia a determinados contenidos; los ávidos telespectadores perciben aburridas y ridículas las secuencias. También se puede observar que es en la adolescencia cuando hay un consumo significativo del género de terror; aquellos adolescentes que ven con frecuencia películas de terror y que disfrutan con ello, fundamentalmente varones del grupo de 14 años, tienen una mayor tolerancia frente a las imágenes violentas o desagradables.

8. La mediación cognitiva adquiere importancia con la edad. En los más pequeños el perspectivismo tiene escasos efectos, la imagen es lo que prima, el impacto que ella por sí sola provoca. Sin embargo, en la adolescencia, se desarrolla una mayor respuesta cuando el sujeto hace un esfuerzo por adoptar la perspectiva del otro.

9. La primacía de la imagen va desapareciendo con la edad y la propia experiencia con el medio. En los primeros años, la percepción de personajes y situaciones está muy ligada a la expresividad de la imagen, al gesto; con el tiempo es necesaria la adecuada integración de los dos elementos, el sonido y la imagen, para que el sujeto haga una interpretación adecuada de dicha emoción y de la situación en que ésta tiene lugar.

10. Los resultados obtenidos en este trabajo nos permiten señalar algunas orientaciones para una eficaz administración del medio. En primer lugar, la confirmación del adulto como mediador en el proceso. El adulto debe ayudar a los niños a que comprendan la diferenciación entre los contenidos realistas y de ficción. Por otro lado, también parece un elemento importante, ya desde los primeros años, trabajar con los niños la capacidad de adoptar la perspectiva del personaje. Hay que destacar también, la importancia de que el niño conozca el lenguaje cinematográfico y "los trucos" que éste utiliza para desarrollar la respuesta emocional. Por último, es necesario sensibilizar a padres y educadores sobre el control del medio; el consumo abusivo de contenidos violentos favorece la insensibilización.

11. Para finalizar, queremos señalar que la experiencia de este trabajo nos ha servido para reconocer la importancia de los elementos cualitativos en este tipo de estudios y la necesidad de profundizar en la experiencia de los sujetos. Debemos considerar las limitaciones de un cuestionario para conocer en profundidad los hábitos y preferencias de los sujetos, especialmente los más pequeños. En este sentido, se pone de manifiesto la necesidad de contar con información directa proveniente de otras fuentes, padres o hermanos. También consideramos que el impacto emocional y el aprendizaje de determinados modelos producido por los medios audiovisuales depende, en gran medida, de la estructura narrativa y de la caracterización de los personajes. Por este motivo, consideramos que la utilización de secuencias, aún siendo unidades con significado, tiene limitaciones obvias. Por último, también nos parece relevante señalar la necesidad de otras medidas, probablemente fisiológicas, que nos permitan comprobar la fiabilidad de la información de los sujetos.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, A., RYAN, M.S. Y MUNOZ, P. (1984). Creating a learning context: investigations on the interaction of siblings during television viewing. *Critical Studies in Mass Communication* 1, 4, 345-64.
- ANSEN, D., KASINDORF, M. Y AMES, K. (1979). Hollywood's scary summer. *Newsweek*, 54-59.
- ARONFREED, J. (1968). *Conduct and Conscience: The Socialization of Internalized Control over Behavior*. New York: Academic Press.
- (1970). The socialization of altruistic and sympathetic behavior: some theoretical and experimental analyses. En J. Macaulay y L. Berkowitz (Eds.). *Altruism and Helping Behavior* (PP. 103-126). New York: Academic Press.
- BAKEMAN, R., ADAMSON, L. B., KONNER, M. Y BARR, R. G. (1990). Kung infancy: The social context of object exploration. *Child Development*, 61, 794-809.
- BAMBER, J. H. (1979). *The Fears of Adolescence*. London: Academic Press.
- BANCROFT, J. Y MATHEWS, A. (1971). Autonomic correlates of penile erection. *Journal of Psychosomatic research*, 15, 159-167.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1980). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid. Alianza. Ed. or. 1977.
- BANDURA, A. (1994). Social cognitive theory of mass communication. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.), *Media Effects*. Cap. 4. Hillsdale, New Jersey: LEA

- BANDURA, A. Y HUSTON, A. C. (1961). Identification as a process of incidental learning. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 63, 311-318.
- BANDURA, A. Y WALTERS, R. H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart y Winston. Ed. española (1974).
- BARNETT, M. (1987). Empathy and related responses in children. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.). *Empathy and its Development* (pp. 146-162). Cambridge: Cambridge University Press.
- BAUER, D. H. (1976). An exploratory study of developmental changes in children's fear. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 69-74.
- BERGER, S.M. (1962). Conditioning through vicarious instigation. *Psychological Review*, 29, 450-466.
- BERNDT, T. J. (1989). Friendships in childhood and adolescence. En W. Damon (Eds.). *Child Development Today and Tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BERNDT, T. J. Y SAVIN-WILLIAMS, R. C. (1992). Peer relations and friendships. En P.H. Tolan y B.J. Kohler (Eds.). *Handbook of Clinical Research and Practice with Adolescents*. New York: Wiley.
- BOONE, R. TH. Y CUNNINGHAM, J. G. (1998). Children' decoding of emotion in expressive body movement: the development of cue attunement. *Developmental Psychology*, 1007-1016.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.
- (1973). *Attachment and loss*. Vol. II. Separation, anxiety and anger. New York: Basic Books.

- BRAZELTON, T.B., TRONICK, E., ADAMSON, L., ALS, H. Y WISE, S. (1975). Early mother-infant reciprocity. En Parent-infant interaction (CIBA Foundation Symposium 33). Amsterdam: Elsevier.
- BREWER, W. F. Y LICHTESTEIN, E. H. (1981). Events schemas, story schemas, and story grammars. En J. Long y A. Baddeley (Eds.). Attention and Performance IX (pp. 363-379). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BRONFENBRENNER, U. (1970). "Reaction to social pressure from adults versus peers among Soviet day school and boarding school pupils in the perspective of an American sample", *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 179-189.
- (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Ed. Cast.: *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona, Paidós, 1987).
- BROTHERS, J. (1989). If you want to be a better parent. Here are the TV moms and dads you should learn from. *TV Guide*, pp. 22-25.
- BROWN, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. En Feldman S. S. y Elliott, G. R. (Eds.). *At the Threshold: The Developing Adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BROWN, L. K. (1991). *Cómo utilizar bien los medios de comunicación*. Madrid: Visor.
- BRYANT, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- BUCKINGHAM, D. (1993). *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: Falmer Press.
- BUCKINGHAM, D. (1996). *Moving images*. New York: Manchester

University Press.

- BULLOCK, M. Y RUSSELL, J.A. (1986). Conceptions of emotions in developmental psychology. En C. E. Izard y P. Read (Eds.), *Measurement of emotions in children*, vol. 2, (pp. 203-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- CACIOPPO, J. T. Y GARDNER, W. L. (1999). Emotion. *Annual Review of Psychology*, 50, 191-214.
- CAMPOS, J.J., HIATT, S., RAMSAY, D., HENDERSON, C. Y SVEJDA, M. (1978). The emergence of fear on the visual cliff. In M. Lewis y R. A. Rosenblum (Eds.). *The Development of Affect: Vol.1. Genesis of Behavior* (pp. 149-182). New York: Plenum.
- CANNON, W.B. (1929). *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage* (2nd ed.). New York: Applenton.
- CANTOR, J. (1982). Developmental Studies of Children's Fright from Mass Media. Paper presented at the annual convention on the International Communication Association, Boston, MA.
- (1991). Fright responses to mass media productions. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.). *Responding to the Screen: Reception and Reaction Processes* (pp. 169-197), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (1994). Confronting children's fright responses to mass media. En D. Zillmann, J. Bryant y A. C. Huston (Eds.). *Media, Children, and the Family: Social Scientific, Psychodynamic, and Clinical Perspectives* (pp. 139-150), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CANTOR, J. Y NATHANSON, A. (1996). Children's fright reactions to television news. *Journal of Communication*, 46(4), 139-152.

- Cantor, J. y Omdahl, B. (1991). Effects of fictional media depictions of realistic threats on children's emotional responses, expectations, worries, and liking for related activities. *Communications Monographs*, 58, 384-401.
- Cantor, J. y Reilly, S. (1982). Adolescents' fright reactions to television and films. *Journal of Communication*, 32 (1), 87-99.
- Cantor, J. y Sparks, G. (1984). Children's fear responses to mass media: testing some piagetian predictions. *Journal of Communication*. 90-102.
- Cantor, J. y Wilson, B. J. (1984). Modifying fear responses to mass media in preschool and elementary school children. *Journal of Broadcasting*, Vol.28, 4, 431-443
- Cantor, J., Mares, M. L. y Oliver, M. B. (1993). Parent's and children's emotional reactions to televised coverage of the Gulf War. En B. Greenberg y W. Gantz (Ed.). *Deserts storm and the Mass Media* (pp. 325-340). Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Cantor, J., Sparks, G. G. y Hoffner, C. (1988). Calming children's television fears: Mr. Rogers vs. the Incredible Hulk. *Journal of Broadcasting y Electronic Media*, 32, 271-288.
- Cantor, J., Ziemke, D. y Sparks, G.G. (1984). Effect of forewarning on emotional responses to a horror film. *Journal of Broadcasting*, 28, 21-31.
- Cantor, J., Zillmann, D., y Bryant, J. (1975). Enhancement of experienced sexual arousal in response to erotic stimuli through misattribution of unrelated residual excitation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 69-75.

- CARON, A. J., CARON, R. F. Y McLEAN, D. J. (1988). Infant discrimination of naturalistic emotional expressions: the role of face and voice. *Child Development*, 59, 604-614.
- CARON, A. J., CARON, R. F. Y MYERS, R.S. (1985). Do infants see facial expressions in static faces?. *Child Development*, 56, 1522-1560.
- CARROBLES, J.A.I. Y DÍEZ-CHAMIZO, V. (1987). Evaluación de conductas ansiosas. En R. Fernandez-Ballesteros y J. A. Carrobles (Eds.). *Evaluación Conductual: Metodología y Aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- CARROLL, N. (1990). *The Philosophy of Horror: Or Paradoxes of the Heart*. London: Routledge.
- COATES, B., PUSSER, H. E. Y GOODMAN, I. (1976). The influence of "Sesame Street" and "Mister Rogers' Neighborhood" on children's social behavior in preschool. *Child Development*, 47, 138-144.
- COHN, J. F., CAMPBELL, S. B., MATIAS, R. Y HOPKINS, J. (1990). Face-to-face interaction of postpartum depressed and nondepressed mother-infants pairs at 2 months. *Developmental Psychology*, 26, 15-23.
- COKE, J., BATSON, C. Y McDAVIS, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 752-766.
- COLE, P.M., BARRETT, K.C. Y ZAHN-WAXLER, C. (1992). Emotion displays in two-year-olds during mishaps. *Child Development*, 63, 314-324.
- COLLINS, W. A. (1983). Interpretation and inference in children's television viewing. En J. Bryant y D. R. Anderson (Eds.). *Children's Understanding of Television* (pp. 125-150). New

York: Academic Press.

- COLLINS, W.A. SOBOL, B.L. Y WESTBY, S.(1981). Effects of adult commentary on children´s comprehension and inferences about a televised aggressive portrayal. *Child Development*, 52, 158-163.
- COMISKY, P. Y BRYANT, J. (1982). Factors involved in generating suspense. *Human Communication Research*, 9, 49-58.
- CHAFFEE, S.H. (1982). Mass media and interpersonal channels: Competitive, convergent, or complementary?. En G. Gumpert y Cathcart (Eds.). *In-ter/Media: Interpersonal Communication in a Media World*, 57-77, Nueva York: Oxford University Press.
- CHOMBART DE LAUWE, M. J. (1982). El niño icónico: el niño personaje de los medios frente al niño real. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 105-114.
- DE WIED, HOFFMAN Y ROSKOS-EWOLDSSEN (1997). Forewarning of graphic portrayal of violence and the experience of suspenseful drama. *Cognition and Emotion*, 11 (4), 481-494.
- DEL RÍO, P. (1996). *Psicología de los Medios de Comunicación*. Madrid: Síntesis.
- DENHAM, S. A.; ZOLLER, D. & COUCHOUD, E. A. (1994). Socialization of preschoolers-' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 6, 928-936.
- DESMOND, R.J., SINGER, J.L., SINGER, D.G., CALAM, R. Y COLIMORE, K. (1985). Family mediation patterns and television viewing young children´s use and grasp of the medium. *Human Communication Research*, 11, 461-480.
- DÍAZ, C. Y CARLSON, J.G. (1984). Single-and successive-site EMG

training in responding to anticipated pain. *Journal of Behavioral Medicine*, 7, 231-246.

DILLON, G. (1992). Full's foolproof formula . *TV Guide*, pp. 22-23

DONNERSTEIN, E. Y LINZ, D. (1984). Sexual violence in the media: A warning. *Psychology Today*, pp. 14-15.

DORR, A. (1983). No shortcuts to judging reality. En J. Bryant and D. Anderson (Eds.). *Children's Understanding of Television*. (pp. 199-220) New York: Academic Press.

— (1985). Context for experience with emotion, with special attention to television. En M. Lewis y C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotion* (pp. 55-85). New York: Plenum Press.

DORR, A., DOUBLEDAY, C. Y KOVARIC, P. (1983). Emotions depicted on and stimulated by television programs. En M. Meyer (Eds.). *Children and the Formal Features of Television*. Munich and New York: K.G. Saur.

DUNN, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ECCLES, A., MARSHALL, W. L. Y BARBAREE, H. E. (1988). The vulnerability of erectile measures to repeated assessments. *Behavior Research and Therapy*, 26, 179-183.

EDWARDS, E. (1984). The relationship between sensation-seeking and horror movie interest and attendance. Unpublished doctoral dissertation. University of Tennessee, Knoxville, TN.

EISEMBERG-BERG, N. Y MUSSEN, P. (1978). Empathy and moral development in adolescence. *Developmental Psychology*, 14, 185-186.

- EKMAN, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. En J. Cole (Ed.). Nebraska Symposium on Motivation, 1971 (pp.207-283). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- (1984). Expression and the nature of emotion. En K. Scherer y P. Ekman (Eds.). Approaches to Emotion. 319-343. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- (1992). An argument for basic emotions. *Cognition y Emotion*, 6 (3/4), 169-200.
- EKMAN, P. Y FRIESEN, W.V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.
- EKMAN, P. Y FRIESEN, W.V. (1971). Constants across culture in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.
- EKMAN, P. Y FRIESEN, W. (1978). Facial Action Coding System. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- EMDE, R. N., BIRINGEN, Z., CLYMAN, R. B. Y OPPENHEIM, D. (1991). The moral self of infancy: Affective core and procedural knowledge. *Developmental Review*, 11, 251-270.
- ESSLIN, M. (1982). *The Age of Television*. San Francisco: Freeman.
- FEIN, G. G. (1981). Pretend play in childhood: an integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- FEINMAN, S. (1985). Emotional expression, social referencing, and preparedness for learning in infancy-Mother knows best, but sometimes I know better. En G. Ziven (Ed.). *The Development of Expressive Behavior*. Orlando, FL: Academic Press.

- FELDMAN BARRET, L., ROBIN, L., PIETROMONACO, P. Y EYSELL, K. (1998). Are women the more emotional" sex? Evidence from emotional experiences in social context. *Cognition and Emotion*, 12(4), 555-578.
- FELDMAN, R.S., WHITE, J.B. Y LOBATO, D. (1982). (Recensión del libro *Responding to the screen* de J. Bryant y D. Zillman (Eds.). *Development of nonverbal behavior in children* (pp. 259-277). New York: Springer-Verlag.
- FERNIE, D. E. (1981). Ordinary and extraordinary people: Children's understanding of television and real life models. En H. Kelly y H. Gardner (Eds.). *Viewing Children Through Television* (pp. 47-58). San Francisco: Jossey Bass.
- FESHBACH, N. D. (1975). Empathy in children: some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 4 (2), 221-226.
- (1978). Studies on empathic behavior in children. En B.A. Maher (Ed.), *Progress in Experimental Personality Research* (Vol. 8). New York: Academic Press.
- FESHBACH, S. Y ROE, K. (1968). Empathy in six and seven years olds. *Child Development*, 39, 133-145.
- FIELD, T., WOODSON, R., GREENBERG, R., Y COHEN, D. (1982). Discrimination and imitation of facial expressions by neonates. *Science*, 218, 179-181.
- FITCH, M., HUSTON, A. C. Y WRIGHT, J. C. (1993). From Television Forms to Genre Schemata. Children's perceptions of television reality. En G. L. Berry y J. Keiko (Eds.). *Children and Television. Images in a Changing Sociocultural World* (pp. 38-52). Newbury Park, Ca: SAGE.

- FLAVELL, J. (1963). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, New York, Van Nostrand (Ed. Cast.: *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*, Barcelona: Paidós, 2ª ed., 1982).
- FLAVELL, J. H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind, *Annual Review of Psychology*, 50, 21-46.
- FLAVELL, J. H., FLAVELL, E. R., GREEN, F. L. Y KORFMACHER, J.E. (1990). Do young children think of television images as pictures or real objects? *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 34, 399-419.
- FRANKENHAUSER, M. (1978). Psychoendocrine approaches to the study of emotion. En H. Howe (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 26 (pp. 123-161). Lincoln: University of Nebraska Press.
- FRINDLUND, A.J. (1994). *Human Facial Expression: An evolutionary view*. San Diego: CA Academic Press.
- GAENSBauer, T. J. (1980). Analytic depression in a three-and-a-half month old child. *American Journal of Psychiatry*, 137, 841-842.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- GERBNER, G. (1997). Gender and age in Prime-time television. En S. Kirschner y D.A. Kirschner (Eds.). *Perspectives on Psychology and the Media* (pp. 69-94). Washington: APA.
- GERBNER, G., GROSS, L., MORGAN, M. Y SIGNORIELLI, N. (1996). Crecer con la televisión: perspectiva de la aculturación. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.). *Los efectos de los medios de comunicación*, (pp.35-66). Barcelona: Paidós.
- GERBNER, G., GROSS, L., SIGNORIELLI, N., MORGAN, M. Y JACKSON-BEECK, M. (1979). The demonstration of power: Violence profile, N.

10. *Journal of Communication*, 29(3), 177-196.

GIRODO, M. Y PELLEGRINI, W. (1976). Exercise-produced arousal, film-induced arousal and attribution of internal state. *Perceptual and Motor Skills*, 42, 931-935.

GOLDSMITH, W. (1975). Beloved monsters: A psychodynamic appraisal of horror. *Journal Contemporary Psychotherapy*, 7, 17-22.

GOLOMBOK, S. Y FIVUSH, R. (1994). *Gender Development*. New York: Cambridge University Press.

GROSS, J.J. Y LEVENSON, R.W. (1995). Emotion elicitation using films. *Cognition and Emotion*, 9 (1), 87-108.

GROSS, L. Y MORGAN, M. (1985). Television and enculturation. En J. R. Dominick y J. E. Fletcher (Ed.). *Broadcasting Research Methods* (pp. 221-234), Boston: Allyn y Bacon.

GUNTER, B. (1985). *Dimensions of Television Violence*. Aldershot: Gower.

GUNTER, B., Y FURNHAM, A. (1984). Perceptions of television violence: Effects of programme genre and physical forms of violence. *British Journal of Social Psychology*, 23, 155-184.

HARRIS, M. (1998). *Antropología Cultural*. Madrid, Alianza Editorial. (Ed. Or. 1983).

HARRIS, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 490-509.

HARRIS, R.J. (1989). *A cognitive psychology of mass communication*. New Jersey: LEA.

- HATCH, J. P., PRIHODA, T.J. Y MOORE, P.J. (1992). The application of generalizability theory to surface electromyographic measurements during psychophysiological stress testing: How many measurements are needed?. *Biofeedback and Self-Regulation*, 17, 17-39.
- HAVILAND, J. Y LELWICKA, M. (1987). The induced affect response: 10-week old infants' responses to three emotional expressions. *Developmental Psychology*, 23, 97-104.
- HAWKINS, R. (1977). The dimensional structure of children's perceptions of television reality. *Communications Research*, 4, 299-320.
- HAY, D.F., NASH, A., Y PEDERSEN, J. (1981). Responses of six-month-olds to the distress of their peers. *Child Development*, 52, 1071-1075.
- HAYES, D. S. Y BIRNBAUM, D. W (1980). Preschoolers' retention of televised events: is a picture worth a thousand words?. *Developmental Psychology*, 16, 410-416.
- HEBB, D.O. (1946). On the nature of fear. *Psychological Review*, 53, 259-276.
- HENDRY, J. (1984). *Becoming Japanese: A social anthropological view of child rearing*. *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 15, 101-118.
- HENDRY, J. (1986). *Becoming Japanese: A Social Anthropological Approach to Pre-school Education*. Manchester: Manchester University Press.
- HIMMELWEIT, H.T., OPPENHEIM, A.N. Y VINCE, P.(1958). *Television and the Child*. London: Oxford University Press.

HOFFMAN, M.L. (1977). Empathy its development and prosocial implications. En C.B. Keasey (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 25). Lincoln: University of Nebraska Press.

HOFFMAN, M.L. (1978). Toward a theory of empathetic arousal and development. En M. Lewis y L. A. Rosenblum (Eds.). The Development of Affect (pp. 227-256). New York: Plenum Press.

— (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. En N. Eisenberg (Ed.). The Development of Prosocial Behavior. New York: Academic Press.

— (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization: an information processing approach. En E.T. Higgins, D.N. Ruble, and W.W. Hartup (Eds.), Social Cognition and Social Development: a Socio-Cultural Perspective. Cambridge: Cambridge University Press.

— (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.). Empathy and its Development. Cambridge: Cambridge University Press.

HOFFNER, C. (1995). Adolescents' coping with frightening mass media. *Communication Research*, 22, 3, 325-346.

— (1997). Children's emotional reactions to a scary film: the role of prior outcome information and coping style. *Human Communication Research*, 3, 323-340.

HOFFNER, C. Y CANTOR, J. (1985). Developmental differences in responses to a television character's appearance and behavior. *Developmental Psychology*, 21, 1065-1074.

— (1990). Forewarning of a threat and prior knowledge of outcome. Effects on children's emotional responses to a film sequence. *Human Communication Research*, 16 (3), 323-354.

- HOFFNER, C. Y HAEFNER, M. J. (1997). Children's comforting of frightened covievers: Real and hypothetical television-viewing situations. *Communication Research*, 24 (2), 136-152.
- HUGHES, C. Y DUNN, J. (1998). Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 1026-1037.
- HUSTON, A.C., DONNERSTEIN, E., FAIRCHILD, H., FESHBACH, N. D., KATZ, PH. A., MURRAY, J. P., RUBINSTEIN, E. A., WILCOX, B. L. Y ZUCKERMAN, D. (1992). *Big World, Small Screen*. Lincoln, University of Nebraska Press.
- HUSTON, A.C., WRIGHT, J.C., ALVAREZ, M., TRUGLIO, R., FITCH, M. Y PYEMYAT, S. (1995). Perceived television reality and children's emotional and cognitive responses to its social content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 231-251.
- HYSON, M. C. (1994). *The Emotional Development of Young Children*. New York: Teachers College Press.
- IZARD, C.E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum.
- (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality. En I.S. Cohen (Ed.). *The G. Stanley Hall Lecture Series Vol.9*, (pp. 35-73). Washington, DC: American Psychological Association.
- (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press.
- (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561-565.
- JOHNSON, C. N. Y WELLMAM, H. M.(1980). Children's developing understanding of mental verbs: remember, know and guess. *Child Development*, 51, 1095-1102.

- JOHNSON, N.S. Y MANDLER, J.M. (1980). A tale of two structures: underlying and surface forms in stories. *Poetics*, 9, 51-86.
- JOHNSTON, D.D. (1995). Adolescents' motivations for viewing graphic horror. *Human communication research*, 21, 4, 522-552.
- KAGAN, J. (1984). *The Nature of the Child*. New York: Basic.
- KAITZ, M., MECHULACH-SARFATY, O., AUERBACH, J. Y EIDELMAN, A. (1988). A reexamination of newborns' ability to imitate facial expressions. *Developmental Psychology*, 24, 3-7.
- Kallman, W. M. y Feuerstein, M. (1986). Psychophysiological procedures. En A.R. Ciminero, K. S. Calhoun y H. E. Adams (Eds.). *Handbook of Behavioral Assessment*, 2ª ed. Nueva York: John Wiley and Sons.
- KATKIN, E.S. (1966). The relationship between a measure of transitory anxiety and spontaneous autonomic activity. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 19-22.
- KLINNERT, M. D., CAMPOS, J. J., SORCE, J. F., EMDE, R. N. Y SVEJDA, M. (1983). Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy. En R. Plutchik y H. Kellerman (Eds.). *Emotion: Theory, Research, and Experience: Vol. 2. Emotion in Early development*. New York: Academic Press.
- KOVARIC, P. DOUBLEDAY, C. Y DORR, A. (1991). *Conceptualizing Television Messages about Emotion in the Family*. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Chicago.
- KREUTZER, M.A., Y CHARLESWORTH, (1973). *Infants' reactions to different expressions of emotion*. Paper Presented to the Meeting of the Society for Research in Child Development, Philadelphia.

- KRING, A. M. Y GORDON, A. M. (1998). Sex differences in emotion: expression, experience and physiology, *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (3), 686-703.
- KUBEY, R. Y LARSON, R. (1990). The use and experience of the new video media among children and young adolescents. *Communication Research*, 17, 107-130.
- KUCZYNSKI, L., ZAHN-WAXLER, C. Y RADKE-YARROW, M. (1987). Development and content of imitation in the second and third years of life: A socialization perspective. *Developmental Psychology*, 23, 276-282.
- LADER, M. (1980). Psychophysiological studies in anxiety. En G. D. Burrow y B. Davies (Eds.), *Handbook of studies on anxiety* (pp. 59-88). Amsterdam: Elsevier/North-Holland Biomedical Press.
- LAIBLE, D. J. Y THOMPSON, R. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 1038-1084.
- LAZARUS, R. S. (1968). Emotion and adaptation. En W. J. Arnold (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation* (vol. 16, pp. 175-265) Lincoln, N.E.: University of Nebraska Press.
- LAZARUS, R.S. Y FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- LAZARUS, R. S., SPEISMAN, J.C., MORDKOFF, A.M. Y DAVIDSON, L. A. (1962). A laboratory study of psychological stress produced by a motion picture film. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76, (34) Whole n. 553.
- LEONTIEV, A. N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress.

- LEVENSON, R. W., EKMAN, P. Y FRIESEN, W.V. (1990). Voluntary facial expression generates emotion-specific nervous system activity. *Psychophysiology*, 27, 363-384.
- LEVI, L. (1972). *Stress and Distress in Response to Psychosocial Stimuli*. Oxford: Pergamon Press.
- LEWIS, M. Y BROOKS-GUNN, J. (1979). *Social Cognition and the Acquisition of Self*. Nueva York: Plenum Press.
- LEWIS, M.D. (1995). Cognition-Emotion feedback and the self-organization of developmental paths. *Human Development*, 38, 71-102.
- LEYENS, J. P. Y PICUS, S. (1973). Identification with the winner of a fight and name mediation: Their differential effects upon subsequent aggressive behavior. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 12, 374-377.
- LIEBERMAN, A. F. (1993). *The Emotional Life of the Toddler*. New York: The Free Press.
- LINZ, D. Y DONNERSTEIN, E. (1994). Sex and violence in slasher films: A reinterpretation. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 38 (2), 243-246.
- LINZ, D., DONNERSTEIN, E. PENROD, S. (1984). The effects of multiple exposures to filmed violence against women. *Journal of Communication*, 34(3), 130-147.
- (1987). Sexual violence in the mass media: Social psychological implications. En P. Shaver y C. Hendrick (Eds.). *Review of Personality and Social Psychology*, Vol. 7 (pp. 95-123).
- (1988). Effects of long-term exposure to violent and sexually degrading depictions of women. *Journal of Personality and So-*

cial Psychology, 55(5), 758-768.

LISS, M. B., REINHARDT, L. C. Y FREDRIKSEN, S. (1983). TV heroes: The impact of rhetoric and deeds. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 175-187.

LOGAS, M. B. (1981). Chicago Critics Team up Against Film Violence. Ms., pp. 21.

LONG, D.L. Y GRAESSER, A.C. (1988). Wit and humor in discourse processing. *Discourse Processes*, 11, 35-60.

LÓPEZ, F. (1985). *La Formación de los Vínculos Sociales*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

LÓPEZ, F., APODAKA, P., ECEIZA, A., ETXEBARRÍA, I., FUENTES, M.J. Y ORTIZ, M.J. (1994). *Para Comprender la Conducta Altruista*. Pamplona: Verbo divino.

MACCOBY, E. E. Y WILSON, W. C. (1957). Identification and observational learning from films. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, 76-87.

MAIN, M. (1977). Analysis of a peculiar form of reunion behavior seen in some young daycare children. En R.A. Webb (Ed.). *Social Development in Daycare*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

MALATESTA, C.Z. (1985). Facial expressions of infants and mothers during early interaction. En T. Field (Chair), *emotional expressions in infants and young children*. Symposium Conducted at the Meeting of the Society for Research in Child Development, Toronto, Canada.

MALATESTA, C.Z. Y HAVILAND, J.M. (1982). Learning display rules: the

socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53, 991-1003.

MANDLER, J. M. Y JOHNSON, N. S. (1977). Remembrance of thing parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.

MARTIN, G.B. Y CLARK, R.D. (1982). Distress crying in neonates: Species and peer specificity. *Developmental Psychology*, 18, 3-9.

MATIAS, R., Y COHN, J. F. (1993). Are Max-specified infant facial expressions during face-to-face interaction consistent with differential emotions theory?. *Developmental Psychology*, 29, 524-531.

MCCUNE-NICOLICH, L. (1981). Toward symbolic functioning: structure of early pretend games and potential-parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.

MCLUHAN, M. (1967). *The Medium is the Message : An Inventory of Effects*. Nueva York: Random House y Bantam Books.

— (1993). *La Galaxia Gutenberg*. Barcelona, Círculo de lectores. (Ed. or. 1962).

MEADOWCROFT, J. M. Y REEVES, B. (1989). Influence of story schema development on children's attention to television. *Communication Research*, 16, 352-374.

MEHLER, J. Y DUPOUS, E. (1992). *Nacer Sabiendo*. Madrid: Alianza. Ed. or. 1990.

MELKMAN, R., TVERSKY, B. Y BRANTZ, D. (1981). Developmental trends in the use of perceptual and conceptual attributes in grouping, clustering and retrieval. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 470-486.

- MESQUITA, B. Y FRIJDA, N. H. (1992). Cultural variations in emotions: a review. *Psychological Bulletin*, 112, 179-204.
- MILLER, L. H. Y SHMAVONIAN, B. M. (1965). Replicability of two GSR indices as a function of stress and cognitive activity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 753-756.
- MILLER, S.M. (1987). Monitoring and blunting: Validation of a questionnaire to assess styles of information seeking under threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 345-353.
- (1990). To see or not to see: cognitive informational styles in the coping process. En M. Rosenbaum (Ed.). *Learned Resourcefulness: On Coping Skills, Self-control, and Adaptive Behavior* (pp. 95-126). New York: Springer.
- MINEKA, S. DAVIDSON, M., COOK, M. Y KEIR, R. (1984). Observational conditioning of snake fear in rhesus monkeys. *Journal of Abnormal Psychology*, 93(4), 355-372.
- MOHR, P.J. (1979). Parental guidance of children's viewing of evening television programs. *Journal of Broadcasting*, 23, 352-374.
- MORGAN, M. (1983). Symbolic victimization and real-world fear. *Human Communication Research*, 9(2), 146-157.
- MORISON, P., KELLY, H. Y GARDNER, H. (1981). Reasoning about the realities on television: A developmental study. *Journal of Broadcasting*, 25, 229-242.
- MUNDORF, N., WEAVER, J. Y ZILLMANN, D. (1989). Effects of gender roles and self perceptions on affective reactions to horror films. *Sex Roles*, 20 (11/12), 655-673.
- MUSSEN, P. Y EISENBERG-BERG, N. (1977). *Roots of Caring, Sharing, and Helping: the Development of Prosocial Behavior in*

Children. San Francisco: W. H. Freeman.

NEALE, S. (1986). "Melodrama and tears". *Screen*, 27, 6, 6-23.

NELSON, C.A. (1985). The perception and recognition of facial expressions in infancy. En T. M. Field y N. A. Fox (Eds.), *Social perception in infants* (pp. 101-125). Norwood, New Jersey: Ablex.

— (1987). The recognition of facial expressions in the first two years of life: mechanisms of development, *Child Development*, 58, 889-909.

NELSON, K. (1986). *Event Knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

NOMIKOS, M., OPTON, E., AVERILL, J. Y LAZARUS, R. (1968). Surprise versus suspense in the production of stress reaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 204-208.

OBRIST, P.A. (1976). The cardiovascular-behavior interaction as it appears today. *Psychophysiology*, 13, 95-107.

ÖHMAN, A. (1986). Face the beast and fear the face: Animal and social fears as prototypes for evolutionary analyses of emotion. *Psychophysiology*, 23, 123-145.

— (1988). Preattentive processes in the generation of emotions. En V. Hamilton, G. Bower y N. Frijda (Eds.). *Cognitive Perspectives on Emotion y Motivation* (pp. 127-143). Netherlands: NATO ASI.

— (1993). Fear and Anxiety as Emotional Phenomena: Clinical Phenomenology, Evolutionary Perspectives, and Information-Processing Mechanisms. En M. Lewis y J. Haviland (Eds.). *Handbook of Emotions* (pp. 511-536). New York: Guilford Press.

- ÖHMAN, A. Y DIMBERG, V.(1978). Facial expressions as conditioned stimuli for electrodermal responses: A case of "preparedness"? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1251-1258.
- Oliver, M. B. (1993). Adolescents' enjoyment of graphic horror. Effects of viewers' attitudes and portrayals of victim. *Communication Research*, 20, 1, 30-50.
- ORR, S. P Y LANZETTA, J.T. (1980). Facial expressions of emotion as conditioned stimuli for human autonomic responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(2), 278-282.
- OSTER, H. (1981). "Recognition" of emotional expression in infancy?. En M.E. Lamb y L. R. Sherrod (Eds.). *Infant Social Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- PALMGREEN, P., WENNER, L. A. Y RAYBURN, J. D. (1980). Relations between gratifications sought and obtained. *Communication Research*, 7, 161-192.
- PANKSEPP, J. (1982). Toward a general psychobiological theory of emotions. *The Behavioral and Brain Sciences*, 5, 407-467.
- PANKSEPP, J. (1992). A critical role for "affective neuroscience" in resolving what is basic about basic emotions: Response to Ortony y Turner. *Psychological Review*, 99, 554-560.
- PATERSON, R. J. Y NEUFELD, R. W. J. (1987). Clear danger: situational determinants of the appraisal of threat. *Psychological Bulletin*, 101, 404-416.
- PAULOV, I. P. (1960). *Conditioned reflexes*, Londres, Oxford University Press. (Obra original publicada en 1927). (Trad. cast.: *Reflejos Condicionados e Inhibiciones*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1986).

- PERRY, D. G. Y PERRY, L.C. (1976). Identification with film characters, covert aggressive verbalization, and reactions to film violence. *Journal of Research in Personality*, 10, 399-409.
- PEZDEK, K. Y STEVENS, E. (1984). Children's memory for auditory and visual information on television. *Developmental Psychology*, 20 (2), 212-218.
- PIAGET, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Routledge y Kegan Paul.
- (1946). *La Formation du Symbole chez l'Enfant*. Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé. (Trad. cast. de José Gutiérrez: *La Formación del Símbolo en el Niño*, México: Fondo de Cultura Económica, 1977).
- (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- (1977). *La Formación del Símbolo en el Niño*. México. Fondo de cultura económica. Ed. or. 1946.
- PICKENS, J., Y FIELD, T. (1993). Facial expressivity in infants of depressed mothers. *Developmental Psychology*, 29, 986-988.
- PILLARD, R.C., ATKINSON, K.W. Y FISHER, S. (1967). The effect of different preparations on film-induced anxiety. *Psychological Record*, 17, 35-41.
- PLUTCHICK, R. (1984/trad.1988). *Emociones: una teoría psicoevolutiva*. En L. Mayor (Comp.). *Psicología de la Emoción. Teoría Básica e Investigaciones* (pp. 107-140). Valencia: Promolibro.
- POTTER, W. J. (1988). Perceived reality in television effects research. *Journal of Broadcasting y Electronic Media*, 32, 23-41.

- PRASAD, V.K., RAO, T.R. Y SHEIKH, A.A. (1978). Can people affect television? Mother vs. Commercial. *Journal of Communication*, 28(1), 91-96.
- RANDI, J. (1992). Help stamp out absurd beliefs. *Time*, 80
- REICHEMBACH, L. Y MASTERS, J.C. (1983). Children's use of expressive and contextual cues in judgments of emotion. *Child Development*, 121, 993-1004.
- REIS, H.T. Y WHEELER, L. (1991). Studying social interaction with the Rochester interaction record. En M. P. Zanna (Eds.). *Advances in Experimental Social Psychology* Vol. 24 (pp. 269-318). San Diego, CA: Academic Press.
- REPACHOLI, B. M. (1998). Infant' use of attentional cues to identify the referent of another person' emotional expression. *Developmental Psychology*, 1017-1025.
- RICKEY, C. (1982). Hooked on horror: Why we like scary movies. *Mademoiselle*, pp.168-170.
- ROGERS, E.M. (1983). *Diffusion of Innovations*, 3^a ed., Nueva York: Free Press.
- ROGERS, R. W. (1983). Cognitive and psysiological processes in fear appeals and attitude change: a revised theory of protection motivation. In J. Cacioppo y R. Petty (Eds.). *Social Psychophysiology* (pp. 153-176). New York: Guilford Press.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento*. Barcelona: Paidós. Ed. or. 1990.
- ROSEN, W. D., ADAMSON, L. B. Y BAKEMAN, R. (1992). An experimental investigation of infant social referencing: Mothers' messages and gender differences. *Developmental Psychology*, 28, 1172-1178.

- ROSENBERG, E. L. Y EKMAN, P. (1994). Coherence between expressive and experiential systems in emotion. *Cognition and emotion*, 8 (3), 201-229.
- ROTHSCHILD, N. (1984). Small group affiliation as a mediating factor in the cultivation process. En G. Melischek, K. E. Rosengren y J. Stappers (Ed.). *Cultural Indicators: An International Symposium* (pp. 377-387), Viena, Verlag der Osterreichischen Akademie der Wissenschaften.
- ROTHSCHILD, N. Y MORGAN, M. (1987). Cohesion and control: Relationships with parents as mediators of television. *Journal of Early Adolescence*, 7(3), 299-314.
- RUBIN, A.M. (1986). Age and family control influences on children's television viewing. *Southern Speech Communication Journal*, 52, 35-51.
- RUMELHART, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En R. J. Spiro y otros (Eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: LEA.
- SAARNI, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15, 424-429.
- SAGI, A. Y HOFFMAN, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12, 175-176.
- SCARR, S. Y SALAPATEK, P. (1970). Patterns of fear development during infancy. *Merrill- Palmer Quarterly*, 16, 53-90.
- SCHACHTER, S. Y SINGER, J. (1962). Cognitive, Social and Physiological Determinants of Emotional State. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- SCHELER, M. (1913). *Zur Phänomenologie und Theorie der*

Sympathiegefühle und von Liebe und Hass. (Mit einem Anhang über den Grund zur Annahme der Existenz des fremden ich). En *The phenomenology and theory of feelings of love and hate*. Hall a. S.: Niemeyer.

SCHNEIDER-ROSEN, K. Y CICCHETTI, D. (1991). Early self-knowledge and emotional development: visual self-recognition and affective reactions to mirror self-images in maltreated and non-maltreated toddlers. *Developmental Psychology*, 27, 3, 471-478.

SCHWARTZ, G.M., IZARD, C.E. Y ANSUL, S.E. (1985). The 5-month-old's ability to discriminate facial expressions of emotion. *Infant Behavior and Development*, 8, 65-77.

SCHWEBEL, M. Y SCHWEBEL, B. (1981). Children's reactions to the threat of nuclear plant accidents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52 (2), 260-270.

SIMMER, M. L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology*, 5, 136-150.

SINGER, J.L., SINGER, D.G., DESMOND, R., HIRSCH, B. Y NICOL, A. (1988). Family mediation and children's cognition, aggression, and comprehension of television: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 329-347.

SMITH, A. (1971). *The Theory of Moral Sentiments*. New York: Garland. (Original publicado en 1759).

SINTCHAK, G. Y GEER, J. (1975). A vaginal plethysmograph system. *Psychophysiology*, 12, 113-115.

SORCE, J.F., EMDE, R.N., CAMPOS, J. Y KLINNERT, M.D. (1985). Maternal emotional signaling: Its effect on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, 21, 195-200.

- SPARKS, G. G. (1984). The Development of a Scale to Assess Cognitive Responses to Frightening Mass Media. Paper presented at the annual conference of the International Communication Association, San Francisco, CA.
- (1986). Developing a scale to assess cognitive responses to frightening films. *Journal of Broadcasting y Electronic Media*, 30, 65-73.
- (1991). The relationship between distress and delight in males' and females' reactions to frightening films. *Human Communication Research.*, 17(4), 625-637.
- SPARKS, G. G. Y CANTOR, J. (1986). Developmental differences in fright responses to a television program depicting a character transformation. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 30, 309-323.
- SPARKS, G. G. Y OGLES, R. M. (1990). The difference between fear of victimization and the probability of being victimized: implications of cultivation. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*. 34, 3, 351-358.
- SPARKS, G. G. Y SPIREK, M. M. (1988). Individual differences in coping with stressful mass media. An activation-arousal view. *Human Communication Research*, 15 (2), 195-216.
- SPARKS, G. G., LEIGH NELSON, C. Y CAMPBELL, R. G. (1997). The relationship between exposure to televised messages about paranormal phenomena and paranormal beliefs. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 41, 345-359.
- SPIREK, M. M. (1993). Parent and child perceptions of strategy effectiveness for reducing children's television-induced fear. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 6, 51-65.

- SPITZ, R. A. (1965). *The First Year of Life*. New York: International Universities Press.
- STEIN, E. (1970). *On the Problem of Empathy*. (2ª Edición). The Hague: Nijhoff.
- Stein, N. L., y Glenn, C. G. (1979) An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.). *New directions in discourse processing* (vol. 2), N.J.: Ablex.
- (1982). Children's concept of time: the development of a story schema. *The developmental psychology of time*, 255-282.
- STERN, E. (1977). *The First Relationship*. Cambridge: Harvard University Press.
- STOTLAND, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. En L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 4, (pp. 271-314). New York: Academic Press.
- STOTLAND, E., MATHEWS, K. E., JR., SHERMAN, S. E., HANSSON, R. O. y RICHARDSON, B. Z. (1978). *Empathy, Fantasy and Helping*. Beberly Hills, CA: Sage.
- TAMBORINI, R. (1991). Responding to horror: determinants of exposure and appeal. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.). *Responding to the Screen*. New Jersey: LEA.
- TAMBORINI, R. SALOMONSON, K. BAHK, CH. (1993). The relationship of empathy to comforting behavior following film exposure. *Communication Research*, 20 (5), 723-738.
- TAMBORINI, R. y STIFF, J. (1987). Predictors of horror film attendance and appeal: An analysis of the audience for frightening films. *Communication Research*, 14, 415-436.

- TAMBORINI, R., STIFF, J. Y HEIDEL, C. (1990). Reacting to graphic horror: A model of empathy and emotional behavior. *Communication Research*, 17, 616- 637.
- TAN, E. S. (1980). Transcultural aspects of anxiety. En G. D. Burrow y B. Davies (Eds.), *Handbook of studies on anxiety* (pp. 133-144). Amsterdam: Elsevier/North-Holland Biomedical Press.
- TANNENBAUM, P. H. Y GAER, E. P. (1965). Mood change as a function of stress of protagonist and degree of identification in a film-viewing situation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 612-616.
- TERMINE, N. T. Y IZARD, C. E. (1988). Infants' responses to their mother's expressions of joy and sadness. *Developmental psychology*, 24, 2, 223-229
- THOMPSON, R. A. (1987). Empathy and emotional understanding: the early development of empathy. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.). *Empathy and its Development* (pp. 119-145). Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMKINS, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness: Vol. 1. The Positive Affects*. New York: Springer.
- (1970). *Affect as a primary motivational system*. En M. B. Arnold (Ed.). *Feelings and Emotions* (pp. 101-110). New York: Academic Press.
- (1984). *Affect theory*. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.). *Approaches to Emotion* (pp. 163-196). Hillsdale, NJ: LEA.
- TORRES, E. Y CONDE, E. (1994). Medios audiovisuales y desarrollo social. En M. J. Rodrigo (Coords.). *Contexto y desarrollo social*. Cap. 7, (pp. 223-268). Madrid: Síntesis.

- TORRES, E. Y RODRIGO, M..J. (1997). Familia y nuevas pantallas. En M. J. Rodrigo, y J. Palacios (Coords.), Familia y desarrollo humano. Cap. 3. Madrid: Alianza Editorial.
- TORRES, E. Y RUIZ, M. C. (1998). Hábitos de ver televisión, conocimiento del medio e identificación social en niños de Tenerife. *Comunicación y Cultura*, 4, 23-36.
- TORRES, E., CONDE, E. Y RUÍZ, C. (en prensa). La influencia de las pantallas en el desarrollo socioafectivo. En F. López (Ed.), *Desarrollo personal y social*. Madrid: Pirámide.
- TREVARTHEN, C. (1984). Emotions in infancy: Regulators of contact and relationships with persons. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.). *Approaches to Emotion* (pp. 129-161). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- TRONICK, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychology*, 28, 566-625.
- (1992). Introduction: cross-cultural studies of development. *Developmental Psychology*, 28, 4, 566-567.
- TRONICK, E. Z. Y COHN, J. F. (1989). Infant-mother-face-to-face interaction : Age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordination. *Child development*, 60, 85-92.
- TRONICK, E. Z., COHN, J. Y SHEA, E. (1986). The transfer of affect between mothers and infants. En Brazelton, T. B. y Yogman, M. W. (Eds.). *Affective development in infancy*. Norwood, NJ: Ablex.
- VYGOTSKY, S. L. (1929). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetics Psychology*, 36, 415-434.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

- WARTELLA, E. (1979). The developmental perspective. En E. Wartella, (Eds.). *Children Communicating: Media and Development of Thought, Speech, Understanding* (pp. 1-19). Beberly Hills: CA, Sage.
- (1986). Getting to know you: how children make sense of television. En G. Gumpert y R. Cathcart (Eds.). *Intermedia: Interpersonal Communication in Arc a Media World* (pp. 537-549). New York: Oxford.
- WATERS, E., WIPPMAN, J. Y SROUFE, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 821-829.
- WATKINS, R. (1980). Demented revenge hits world films. *Variety*, pp. 3, 33.
- WATKINS, B.A. CALVERT, S. HUSTON-STEIN, A. Y WRIGHT, J.C.(1980). Children´s recall of television material: Effects of presentation mode and adult labeling. *Developmental Psychology*, 16, 672-674.
- WEISS, A. Y WILSON, B.J. (1996). Emotional portrayals in family television series that are popular among children. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 40 (1), 1-20.
- WELLMAN, H. M. (1985). The child´s theory of mind: the development of conceptions of cognition. En S.R. Yussen (Eds.) *The Growth of Reflection in Children*. Orlando: Academic Press.
- WELLMAN, H. M. Y WOOLLEY, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.
- WEINBERG, M.K., TRONICK, E.Z., COHN, J.F. Y OLSON, K.L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during

- early infancy, *Developmental Psychology*, 35 (1), 175-188.
- WERNER, L. (1980). Why we love to scream in the dark. *Glamour*, pp. 126-129.
- WILSON, B. J. (1987). Reducing children's emotional reactions to mass media through rehearsed explanation and exposure to a replica of a fear object. *Human Communication Research*, 14, 3-26.
- (1989). The effects of two control strategies on children's emotional reactions to a frightening movie scene. *Journal of Broadcasting y Electronic Media*, 33, 397-418.
- WILSON, B. J. Y CANTOR, J. (1987). Reducing children's fear reactions to mass media: Effects of visual exposure and verbal explanation. En M. McLaughlin (Ed.). *Communication Yearbook 10* (pp. 553-573). Beverly Hills, CA, Sage.
- WILSON, B. J. Y WEISS, A. J. (1993). The effects of sibling coviewing on preschoolers' reactions to a suspenseful movie scene. *Communication Research*, 20,2, 214-248.
- WILSON, B. J., CANTOR, J., GORDON, L. Y ZILLMANN, D. (1986). Affective responses of nonretarded and retarded children to the emotions of a protagonist. *Child Study Journal*, 16, 77-93.
- WILSON, B. J., HOFFNER, C. Y CANTOR, J. (1987). Children's perceptions of the effectiveness of techniques to reduce fear from mass media. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 39-52.
- WRIGHT, J.C.; HUSTON, A.C.; LEARY REITZ, A.L. Y PIEMYAT, S. (1994). Young children's perceptions of television reality: determinants and developmental differences. *Developmental Psychology*, 30(2), 229-239.
- YUILL, N. (1984). Young children's coordination of motive and

outcome in judgments of satisfaction and morality. *British Journal of Developmental Psychology*, 2 (pp. 73-81).

ZAHN-WAXLER, C. Y RADKE-YARROW, M. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. En N. Eisenberg (Ed.). *The Development of Prosocial Behavior*. New York: Academic Press.

ZAHN-WAXLER, C., RADKE-YARROW, M., WAGNER, E. Y CHAPMAN, M. (1992). Development of concern for others. *Child Development*, 28, 126-136.

ZILLMANN, D. (1971). Excitation transfer in communication-mediated aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7, 419-434.

— (1978). Attribution and misattribution of excitatory reactions. En J. H. Harvey, W. J. Ickes, y R. F. Kidd (Eds.). *New Directions in Attribution Research Vol. 2*, (pp. 335-368). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

— (1980). Anatomy of suspense En P.H. Tannenbaum (Ed.). *The Entertainment Functions of Television* (pp. 133-163). Hillsdale, N.J.: LEA.

Zillmann, D. (1983). Disparagement humor. En P. E. McGhee y J. H. Goldstein (Eds.). *Handbook of Humor Research: Vol. 1. Basic issues* (pp. 85-107). New York: Springer-Verlag.

— (1984). *Connections Between Sex and Aggression*. Hillsdale, N.J.: LEA.

— (1986). Coition as emotion. En D. Byrne y K. Kelley (Eds.). *Alternative Approaches to the Study of Sexual Behavior* (pp. 173-199). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

— (1991). Empathy. En J. Bryant y D. Zillmann (Eds.). *Responding to the Screen* (pp. 135-167). Hillsdale: LEA.

ZILLMANN, D. Y BRYANT, J. (1975). Viewer's moral sanction of retribution in the appreciation of dramatic presentations, *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, 572-582.

— (1985). Affect, mood, and emotion as determinants of selective exposure. En D. Zillman y J. Bryant (Eds.). *Selective Exposure to Communication* (pp. 157-190). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ZILLMANN, D. Y CANTOR, J. (1977). Affective responses to the emotions of a protagonist. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 155-165.

ZILLMANN, D., MODY, B., Y CANTOR, J. (1974). Empathetic perception of emotional displays in films as a function of hedonic and excitatory state prior to exposure. *Journal of Research in Personality*, 8, 335-349.

ZILLMANN, D., WEAVER, J.B., MUNDORF, N. Y AUST, C. F. (1986). Effects of an opposite-gender companion's affect to horror on distress, delight and attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 3, 586-594.

ZUCKERMAN, M. (1979). *Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal*. Hillsdale, NJ: LEA.

VIII. ANEXOS

Código

--	--	--

Cuestionario sobre medios audiovisuales. CUMA-2

Sexo: Varón Mujer

--	--

Edad Curso

1.- ¿Cuántos de estos aparatos hay en tu casa? (Pón el número que corresponda).

- ___ aparatos de televisión
- ___ aparatos de video
- ___ videoconsolas
- ___ ordenadores

--	--	--	--

2.- Señala la forma en que NORMALMENTE se ve la televisión en tu casa:

- Toda la familia junta en el salón-comedor.
- En el salón, pero los niños y los adultos en distintos horarios.
- Cada uno en su habitación.

3.- ¿Para qué se usa PREFERENTEMENTE el video en tu casa?

- Para ver películas de video compradas o alquiladas.
- Para grabar programas que los niños vemos en el tiempo libre (fines de semana, cumpleaños,...).
- Para grabar cosas que no podemos ver en el momento en que las dan en la televisión.

4.- ¿Cuánto tiempo pasas en el ordenador diariamente?

- Menos de 1 h.
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas o más

5.- ¿Para qué utilizas el ordenador con mayor frecuencia? (Marca sólo una)

- Para jugar
- Para programas educativos (idiomas, etc.)
- Para hacer trabajos escolares (tarea)
- Para conectarme con Internet.

6.- ¿Cuánto tiempo pasas diariamente jugando con videojuegos?

- Menos de 1 h.
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas o más

7.- ¿Qué tipo de videojuegos son tus preferidos? (Señala sólo uno)

- De acción
- De habilidad manual (Puzzle, figuras geométricas)
- De aventuras

8.- Señala la forma en que usas GENERALMENTE los videojuegos.

- Me paso horas jugando solo.
 Juego con mis amigos o hermanos.
 Juego con mi padre o mi madre.

9.- ¿Cuántas horas ves la tele DIARIAMENTE?

Un día de colegio:

- menos de 1 hora 2 hs. 3 hs. 4 hs. 5 hs. más de 5 hs.

Un día de fiesta:

- menos de 1 h. 2 hs. 3 hs. 4 hs. 5 hs. 6 hs. más de 6 hs.

10.- ¿Qué programas sueles ver con más frecuencia? Señala sólo los dos que ves más.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Series americanas (Expedientes X, Urgencias,...) | <input type="checkbox"/> Deportes |
| <input type="checkbox"/> Series españolas (Médico de familia,...) | <input type="checkbox"/> Dibujos animados |
| <input type="checkbox"/> Películas | <input type="checkbox"/> Informativos |
| <input type="checkbox"/> Telenovelas | <input type="checkbox"/> Concursos |
| <input type="checkbox"/> Series juveniles (Sensación de Vivir) | <input type="checkbox"/> Documentales |
| <input type="checkbox"/> Magazines (Crónicas marcianas, Sorpresa, sorpresa...) | |

11.- ¿Se consulta la programación en tu casa para decidir lo que se va a ver en la tele?

- Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

12.- ¿Suelen tus padres realizar alguna de estas cosas para controlar el uso de la televisión? (Puedes marcar más de una).

- Limitar el número de horas que tú o tus hermanos ven la Tv.
 Controlar el tipo de programas que ustedes ven (ej. programas de contenido violento o sexual).
 Fijar un horario de ver televisión (p.e. verla siempre de 5-7h.).
 Ver algunos programas con ustedes para comentar su contenido.

13.- ¿Cuál crees que es la función más importante de la televisión?

- Informar Entretener Educar Hacer que las personas olviden sus problemas

14.- ¿Te sueles identificar con personajes de la televisión deseando parecerte a ellos?

- Nunca A veces Frecuentemente Siempre

15.- ¿Hay algún personaje de tu misma edad de los que ves en la tele al que te gustaría parecerte ahora mismo? Escribe su nombre y a qué se dedica (si es actor, modelo, deportista, etc...).

.....

16.- ¿Qué grado de influencia tiene este personaje sobre ti?

- Ninguna influencia Alguna influencia Bastante influencia Mucha influencia

17.- ¿Hay algún personaje adulto de los que ves en la tele al que te gustaria parecerte ahora mismo? Escribe su nombre y a qué se dedica (si es actor, modelo, deportista, etc...).

18.- ¿Qué grado de influencia tiene este personaje sobre ti?

- Ninguna influencia Alguna influencia Bastante influencia Mucha influencia

19.- ¿Te sueles identificar con personas de la vida real, de los que te rodean normalmente, como padres, amigos, hermanos, profesores, etc.?

- Nunca A veces Frecuentemente Siempre

20.- ¿Hay alguna persona de las que te rodean de tu misma edad a la que te gustaria parecerte? Escribe su relación contigo (por ejemplo, a un amigo, a un vecino...).

21.- ¿Qué grado de influencia tiene esta persona sobre ti?

- Ninguna influencia Alguna influencia Bastante influencia Mucha influencia

22.- ¿Hay alguna persona de las que te rodean mayor que tú a la que te gustaria parecerte? Escribe su relación contigo (por ejemplo, a un tío, a un abuelo...).

23.- ¿Qué grado de influencia tiene esta persona sobre ti?

- Ninguna influencia Alguna influencia Bastante influencia Mucha influencia

24.- ¿Has llegado a identificarte con alguien alguna vez hasta el punto de: (puedes marcar más de una)

- Imitar sus gestos
 Imitar su ropa
 Imitar su comportamiento
 Desear ser esa persona

25.- ¿Era esa persona alguien de tu entorno real o alguien famoso, de los que ves en la tele?

- De mi entorno real De la tele

26.- ¿Hay algún aspecto de tu forma de ser que hayas copiado de un personaje de televisión?

27.- Cuando algún personaje en la tele te ha gustado mucho, ¿qué es lo que más te impresionó de él?

De su apariencia física:

Los ojos, su mirada.....

Nada Algo Bastante Mucho

La boca, la sonrisa.....

Nada Algo Bastante Mucho

El pelo.....

Nada Algo Bastante Mucho

El cuerpo, cómo se mueve.

Nada Algo Bastante Mucho

De su forma de ser:

Sus ideas.....

Nada Algo Bastante Mucho

Sus sentimientos.....

Nada Algo Bastante Mucho

Cómo se lleva con la gente.

Nada Algo Bastante Mucho

Cómo resuelve problemas...

Nada Algo Bastante Mucho

28.- ¿Crees que los productos que anuncian en televisión son mejores que otros que no se anuncian?

- No son mejores
 A veces son mejores
 Casi siempre son mejores
 Siempre son mejores

29.- ¿Sueles pedir que te compren o comprar cosas que aparecen anunciadas en televisión?

- Nunca A veces Frecuentemente Siempre

30.- ¿Te sientes mejor (más cómoda, más aceptado) cuando llevas ropa que se anuncia en televisión que cuando llevas ropa que no se anuncia?

- Me siento igual
 Me siento algo mejor
 Me siento bastante mejor
 Me siento muchísimo mejor

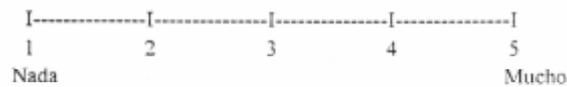
31.- ¿Consideras que eres una persona miedosa?, si tuvieras que puntuarte en una escala de 1 a 5 ¿dónde te situarías?. (Redondea el número que corresponda con tu respuesta)



32.- ¿Qué tipo de cosas o situaciones te provocan miedo? (Puedes marcar más de uno)

- Algunos animales.
- La oscuridad.
- Peligros en la calle.
- Fenómenos paranormales.
- Estar solo en casa.

33.- Cuando ves una película de terror ¿sientes miedo? (Redondea el número que corresponda con tu respuesta)



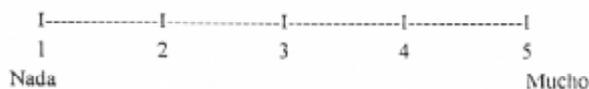
34.- ¿Ves con frecuencia películas de miedo?

- Nunca
- A veces
- Frecuentemente

35.- ¿Dónde las sueles ver? (Puedes elegir más de una)

- en casa.
- en el cine.
- en casa de otras personas.

36.- ¿Disfrutas con este tipo de películas? (Redondea el número que corresponda con tu respuesta)



¿Por qué?.....

¿Qué cosas te dan miedo en el cine o en la tele?.....

37.- Si estás solo o sola viendo una escena de terror, ¿sientes más miedo?

- Siento más miedo.
- El mismo miedo.
- Menos miedo.

HOJA DE RESPUESTA. Entrevista CUMA.

Código _____

Nombre _____ Fecha de nacimiento _____

Sexo _____ Curso _____

1.- _____ aparatos de televisión. ¿Dónde? _____

2.- ¿Cómo ve la tele? ¿Con quién? _____

3.- ¿Cuándo la ve? _____

Programas preferidos (2) _____

4.- Restricciones de los padres (sí, no) (razones) _____

5.- _____ aparatos de video. ¿Qué ve? _____

6.- _____ aparatos de videojuegos.

7.- ¿Cuándo juega? _____

¿Cuál es su preferido? _____ ¿De qué es? _____

8.- Personaje de la tele al que le gustaría parecerse? _____

¿Qué hace? _____ ¿Qué le gusta de él? _____

9.- Persona del entorno _____

¿Qué le gusta de él? _____

10.- ¿Para qué sirven los anuncios? _____

11.- ¿Las cosas que se anuncian en la tele son las mejores? _____

12.- ¿Pide los juguetes que ve en la tele? _____

13.- ¿Es miedoso? _____ ¿A qué cosas le tiene miedo? _____

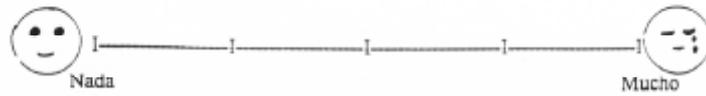
14.- ¿Le gustan las pelis de miedo? _____ ¿Le dan miedo? _____

¿Dónde las ve? _____

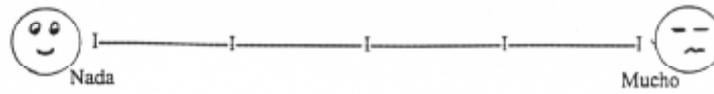
¿Cuándo pasa más miedo: solo o acompañado? _____

(Escala con los círculos).

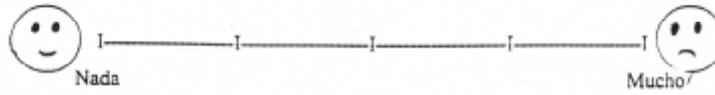
15.- Lloro cuando está viendo la tele:



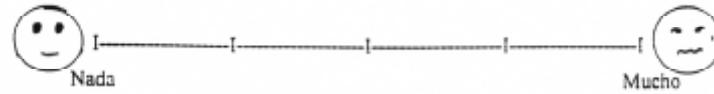
16.- Cierra los ojos:



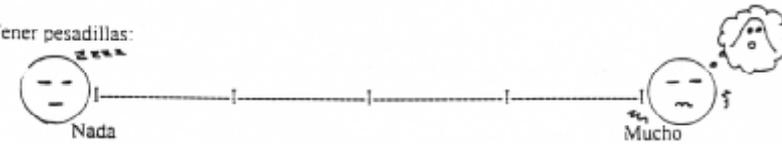
17.- Se queda triste:



18.- Estar con el estómago encogido:



19.- Tener pesadillas:



20.- Se imaginan que son el personaje:



*Cuestionario sobre medios audiovisuales. CUMA-2 (Versión reducida)*Sexo: Varón Mujer

Edad Curso.....

1.- ¿Cuántas horas ves la tele DIARIAMENTE?

Un día de colegio:

 menos de 1 hora 2 hs. 3 hs. 4 hs. 5 hs. más de 5 hs.

Un día de fiesta:

 menos de 1 h. 2 hs. 3 hs. 4 hs. 5 hs. 6 hs. más de 6 hs.

2.- ¿Qué programas sueles ver con más frecuencia? Señala sólo los dos que ves más.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Series americanas (Expedientes X, Urgencias,...) | <input type="checkbox"/> Deportes |
| <input type="checkbox"/> Series españolas (Médico de familia,...) | <input type="checkbox"/> Dibujos animados |
| <input type="checkbox"/> Películas | <input type="checkbox"/> Informativos |
| <input type="checkbox"/> Telenovelas | <input type="checkbox"/> Concursos |
| <input type="checkbox"/> Series juveniles (Sensación de Vivir) | <input type="checkbox"/> Documentales |
| <input type="checkbox"/> Magazines (Crónicas marcianas, Sorpresa, sorpresa...) | |

3.- ¿Te sueles identificar con personajes de la televisión deseando parecerse a ellos?

 Nunca A veces Frecuentemente Siempre

4.- ¿Hay algún personaje de tu misma edad de los que ves en la tele al que te gustaría parecerse ahora mismo? Escribe su nombre y a qué se dedica (si es actor, modelo, deportista, etc...).

.....

5.- ¿Qué grado de influencia tiene este personaje sobre ti?

 Ninguna influencia Alguna influencia Bastante influencia Mucha influencia

6.- ¿Hay algún personaje adulto de los que ves en la tele al que te gustaría parecerse ahora mismo? Escribe su nombre y a qué se dedica (si es actor, modelo, deportista, etc...).

.....

7.- ¿Qué grado de influencia tiene este personaje sobre ti?

 Ninguna influencia Alguna influencia Bastante influencia Mucha influencia.

8.- ¿Te sueles identificar con personas de la vida real, de los que te rodean normalmente, como padres, amigos, hermanos, profesores, etc.?

- Nunca A veces Frecuentemente Siempre

9.- ¿Hay alguna persona de las que te rodean de tu misma edad a la que te gustaria parecerse? Escribe su relación contigo (por ejemplo, a un amigo, a un vecino...).

.....

10.- ¿Qué grado de influencia tiene esta persona sobre ti?

- Ninguna influencia Alguna influencia Bastante influencia Mucha influencia

11.- ¿Hay alguna persona de las que te rodean mayor que tú a la que te gustaria parecerse? Escribe su relación contigo (por ejemplo, a un tío, a un abuelo...).

.....

12.- ¿Qué grado de influencia tiene esta persona sobre ti?

- Ninguna influencia Alguna influencia Bastante influencia Mucha influencia

13.- ¿Has llegado a identificarte con alguien alguna vez hasta el punto de: (puedes marcar más de una)

- Imitar sus gestos
 Imitar su ropa
 Imitar su comportamiento
 Desear ser esa persona

14.- ¿Era esa persona alguien de tu entorno real o alguien famoso, de los que ves en la tele?

- De mi entorno real De la tele

15.- Cuando algún personaje en la tele te ha gustado mucho, ¿qué es lo que más te impresionó de él?

De su apariencia física:

Los ojos, su mirada.....

- Nada Algo Bastante Mucho

La boca, la sonrisa.....

- Nada Algo Bastante Mucho

El pelo.....

- Nada Algo Bastante Mucho

El cuerpo, cómo se mueve.

- Nada Algo Bastante Mucho

Version N° _____

CÓDIGO _____

¿Has visto antes esta película? Sí No

¿Has sentido miedo?



¿Has sentido asco?



¿Te ha gustado?



¿Has notado o has sentido las mismas cosas que le pasaban al protagonista?



2. ¿Cuánto miedo crees que sentía el/la niño/a?



3. ¿Cómo era el/la niño/a?



4. De lo que has visto ¿qué es lo que te ha dado más miedo?

5. ¿Crees que lo que has visto es de verdad? Sí No No sé

6. ¿Podría pasarme a alguien? Sí No No sé

7. ¿Y a ti? Sí No No sé

CÓDIGO _____

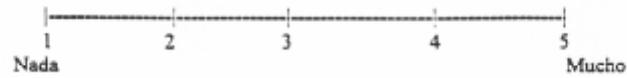
Versión Nº _____

1. ¿Habías visto antes esta escena? Sí No

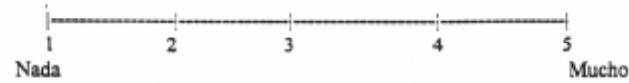
2. ¿Has sentido miedo?



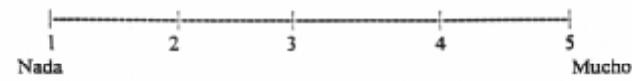
3. ¿Te has puesto nervioso?



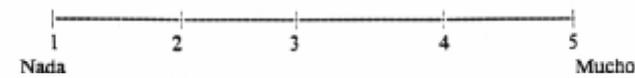
4. ¿Has sentido asco?



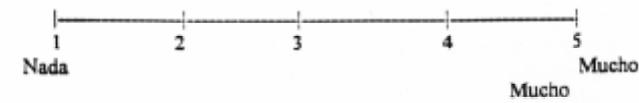
5. ¿Te has aburrido?



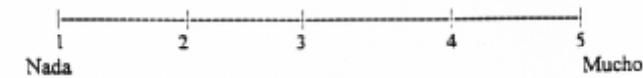
6. ¿Te ha parecido violenta?



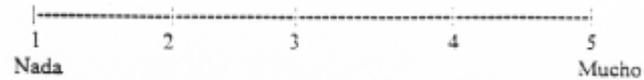
7. ¿Te ha gustado?



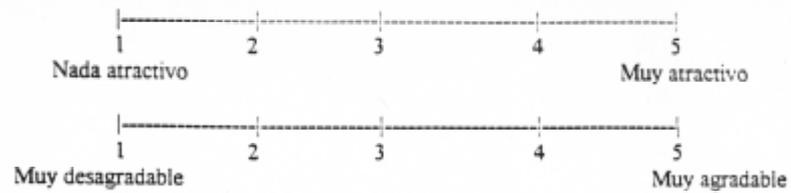
8. ¿Sentías lo mismo que el personaje que sufría?



9. ¿Qué grado de miedo crees que sentía el personaje?



10. ¿Cómo describirías el personaje que sufría en la situación?



11. Señala aquellos elementos de la secuencia que tú crees que pueden producir miedo.

- Música / Efectos sonoros.
- La cara y los gestos del personaje.
- La oscuridad.
- La situación.

12. ¿Crees que lo que has visto es real? Sí No No sé

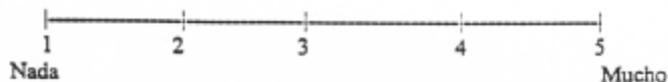
13. ¿Crees que podría suceder en la realidad? Sí No No sé

14. ¿Crees que te podría suceder algo parecido a ti? Sí No

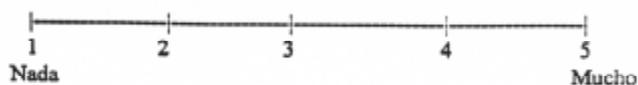
Ya hemos acabado con la valoración de esta secuencia. Ahora vamos a pasar a ver otra.

Presta mucha atención.

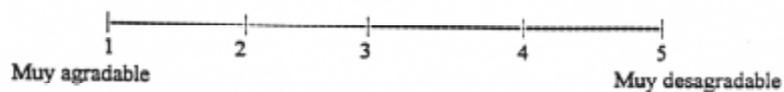
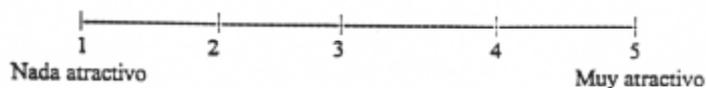
10. ¿Te has identificado con el personaje que sufría?



11. ¿Qué grado de miedo crees que sentía el personaje?



12. ¿Cómo describirías el personaje que sufría en la situación?



13. Señala aquellos elementos de la secuencia que pretenden producir miedo. (Marca dos como máximo)

- Música / Efectos sonoros.
- La cara y los gestos del personaje.
- La oscuridad.
- La situación.

14. ¿Crees que lo que has visto es real? Si No No sé

15. ¿Crees que podría suceder en la realidad? Si No No sé

16. ¿Crees que te podría suceder algo parecido a ti? Si No No sé

Ya hemos acabado con la valoración de esta secuencia. Ahora vamos a pasar a ver otra.

Presta mucha atención.