

Ficción televisiva, edu-entretenimiento y comunicación para la salud(1).

Se presentan los resultados de una investigación realizada en Colombia en el marco de un proyecto sobre edu-entretenimiento que utilizó como herramienta de intervención la serie televisiva *Revelados, desde todas las posiciones*, dirigida a jóvenes entre los 15 y 19 años. La serie incluía contenidos educativos sobre vida sexual y reproductiva, diversidad sexual y violencia de género. Con objeto de obtener una primera información sobre el impacto se desarrolló el estudio que aquí se presenta, tomándose como referencia los modelos actuales de persuasión narrativa aplicados al campo de la salud. En el estudio participaron 208 jóvenes (de entre 14 y 20 años; 51.9% mujeres) que fueron distribuidos aleatoriamente en tres grupos, de modo que en cada grupo se visionó un episodio diferente de la serie (cada uno de ellos centrado en una temática particular). Los capítulos se consideraron divertidos y realistas, estimulaban más emociones positivas que negativas, y potenciaban la reflexión pero no la contra-argumentación. Además, se observó que una mayor identificación con el protagonista del capítulo que vehiculaba el mensaje educativo se asociaba a una mayor elaboración cognitiva, lo que conducía a su vez a actitudes más favorables hacia los temas abordados.

Palabras clave: Educación-entretenimiento, persuasión narrativa, ficción audiovisual, identificación con los personajes, elaboración cognitiva, contra-argumentación.

1. Introducción

Las campañas clásicas de comunicación para la salud basadas en la utilización de anuncios breves de tipo publicitario han sido abiertamente criticadas y su efectividad ha sido puesta en duda. Al mismo tiempo, ha emergido con fuerza la aproximación educación-entretenimiento o edu-entretenimiento (*education-entertainment*) para hacer frente a diversos retos sociales o sanitarios (Moyer-Gusé, 2008). En este caso, se busca provocar cambios prosociales a través de la emisión de mensajes de entretenimiento que contienen, de manera más o menos sutil, mensajes educativos. Este tipo de estrategia se basa en la emisión por televisión de series, telenovelas y otros formatos narrativos que cuentan con un elenco de personajes cuyos comportamientos y actitudes pueden servir de modelo para los espectadores. En ese sentido, gran parte del éxito de dichos formatos se debe al “enganche” que se produce con los personajes a través de procesos como la identificación.

Los modelos de persuasión narrativa aplicados al campo de la comunicación para la salud (el Extended Elaboration Likelihood Model, E-ELM, Slater y Rouner, 2002; el Entertainment Overcoming Resistance Model, EORM, Moyer-Gusé, 2008) proponen que los formatos de educación entretenimiento provocan efectos actitudinales a través de la identificación con los personajes porque ésta reduce la contra-argumentación y, por tanto,

(1) Estudio desarrollado de manera conjunta entre el Observatorio de los Contenidos Audiovisuales (OCA) de la Universidad de Salamanca y el Grupo de Investigaciones en Comunicación y Cultura PBX de la Universidad del Norte (Colombia).

el mensaje preventivo es asimilado por la audiencia sin mostrar resistencia (Dal Cine, Zanna y Fong, 2004). Sin embargo, la evidencia empírica sobre este tema es incipiente y contradictoria. Por ello, el estudio que aquí se presenta pretende aportar evidencia empírica sobre qué mecanismos son responsables del impacto educativo de las intervenciones de edu-entretenimiento (por qué la identificación con los personajes induce un impacto actitudinal) presentando un estudio de caso realizando en Colombia.

1.1. Persuasión narrativa y elaboración cognitiva

Gran parte de la reflexión teórica sobre persuasión narrativa se basa en afirmar que se procesan de modo diferente los mensajes persuasivos tradicionales (como un anuncio comercial) y las narraciones (como por ejemplo, una serie de televisión o una película), ya que las metas y motivaciones de procesamiento son diferentes en uno y otro caso (Slater y Rouner, 2002). Se asume que los mensajes persuasivos tradicionales contienen listas de argumentos y que estos se presentan de manera explícita. En cambio, las narraciones no contienen argumentos explícitos, sino que ilustran mediante la presentación de sucesos o acontecimientos ya que la acción se centra en los personajes que protagonizan la historia. En segundo lugar, los mensajes de persuasión tradicionales presentan un claro objetivo educativo-actitudinal; mientras que los formatos narrativos se presentan como entretenimiento y se diseñan para provocar diversión. En tercer lugar, las personas expuestas a mensajes persuasivos tradicionales tienen como meta de procesamiento desarrollar actitudes correctas con respecto a un tema concreto y, por ello, la implicación con el tema abordado en el mensaje juega un papel relevante (Petty y Cacioppo, 1986). En cambio, la motivación básica de las audiencias para consumir narraciones es la búsqueda de entretenimiento o diversión, es decir, implicarse con el relato y centrar la atención en el mismo y en los personajes. Además, se asume que la implicación con el tema tratado en la narración no es relevante, sino que lo importante es la implicación con la narración y con los personajes *durante* el procesamiento de dicha narración (Green y Brock, 2000; Moyer-Gusé, 2008).

Por todo lo anterior, se ha considerado que los modelos duales de la persuasión retórica, como el Modelo de Probabilidad de Elaboración (ELM; Petty y Cacioppo, 1986), no son adecuados para explicar los procesos de la persuasión narrativa (Dal Cine et al., 2004; Green y Brock, 2000; Slater y Rourner, 2002). El ELM predice que si las personas tienen capacidad o motivación suficiente para procesar un mensaje persuasivo retórico, evaluarán de manera cuidadosa los argumentos que dan apoyo a la propuesta de dicho mensaje. En este contexto, Petty and Cacioppo (1986) definen la elaboración cognitiva como un proceso de reflexión en torno a los contenidos del mensaje persuasivo. Se asume que la elaboración cognitiva provocará que se generen respuestas cognitivas relevantes con el tema del mensaje, lo que determinará el impacto actitudinal. En cambio, si las personas carecen de motivación o capacidad para procesar de manera crítica los argumentos del mensaje, también se podría producir un impacto actitudinal debido a la puesta en marcha de un procesamiento periférico que se basa en la presencia de señales como el atractivo o la credibilidad de la fuente del mensaje. Por tanto, el ELM propone que si las personas prestan atención al mensaje y lo procesan de manera cuidadosa el impacto persuasivo se explica por el proceso de contra-argumentación, es decir, por

las respuestas cognitivas generadas durante la recepción del mensaje (y, en particular, su polaridad).

Por su parte, los modelos de persuasión narrativa (E-ELM y EORM) predicen que si la persona centra su atención en la narración, se deja llevar por la misma, el impacto actitudinal se explica porque se produce una especie de “corto-circuito” de los procesos de contra-argumentación o de reflexión crítica (Moyer-Gusé, 2008; Salter y Rouner, 2002). Así, se afirma que los individuos inmersos en la narración encuentran dificultades para realizar una revisión crítica de la información presente en el relato, reducen su capacidad de contra-argumentación y, por ello, se ven más fácilmente influidos por el mismo (Slater, Rouner y Long, 2006). Por tanto, la implicación o enganche (con la narración y con los personajes) y la reflexión crítica son procesos incompatibles.

Sin embargo, aunque los formatos narrativos no presentan argumentos de manera explícita por parte de una fuente externa, sí que pueden aparecer en los diálogos que mantienen los personajes entre sí durante determinados momentos de la narración (Igartua, Cheng y Lopes, 2003). De hecho, los formatos narrativos de ficción diseñados para provocar cambios prosociales sí presentan un claro componente educativo y este se hace manifiesto, en ocasiones, con la utilización de los epílogos, donde se refuerza el mensaje (Moyer-Gusé, Jain, y Chung, 2012).

En dos estudios experimentales se comprobó que incluir en una narración escrita una escena en la que dos personajes discutían sobre un tema aportando argumentos, sí provocaba reflexión (más de la mitad de los participantes generaron respuestas cognitivas relacionadas con el tema central del relato) y la polaridad de dichas respuestas cognitivas predecía la actitud hacia el tema tratado en la historia. Además, la reflexión no era un proceso incompatible con el enganche narrativo. También se comprobó que la identificación con el protagonista de la narración predecía el impacto actitudinal, con lo cual la identificación se convertía en un segundo mecanismo de la persuasión narrativa (Fiekkers y Hoekens, 2011).

Tomando como referencia el estudio descrito, si en un mensaje narrativo se presentan de manera explícita argumentos a favor de una propuesta concreta (como sucede en los mensajes audiovisuales de ficción de educación-entretenimiento, en donde el mensaje educativo es reforzado en el diálogo de los personajes), cabe esperar que se suscite la reflexión o elaboración cognitiva durante el visionado y que dicho proceso se asocie a un mayor impacto actitudinal. Sin embargo, lo que la investigación previa no ha analizado hasta la fecha es si la elaboración cognitiva que se produce en este contexto de recepción de una narración lleva a una mayor o menor contra-argumentación.

1.2. Identificación, elaboración cognitiva y contra-argumentación.

Los modelos dedicados al estudio de la persuasión narrativa plantean que la implicación con la narración (transporte, absorción o enganche narrativo) o con los personajes (identificación) son dos mecanismos relevantes para comprender cómo se produce el proceso persuasivo (Moyer-Gusé, 2008; Slater y Rouner, 2002). La identificación con los personajes es un mecanismo a través del cual las personas experimentan e interpretan un texto desde dentro, como si los acontecimientos que se relatan les estuviesen ocurriendo a ellos (Cohen, 2001). Slater y Rouner (2002) postulan que la identificación

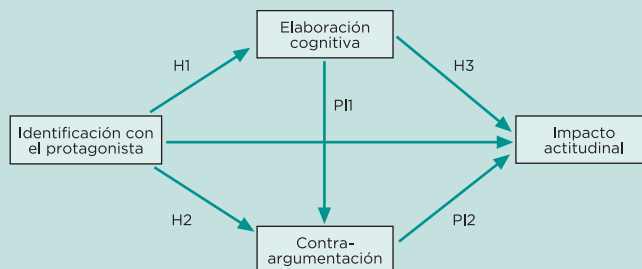
con los personajes y la contra-argumentación son dos procesos incompatibles. En este contexto, los contra-argumentos se definen como los comentarios negativos que hace una persona sobre el mensaje implícito inserto en la narración (Slater et al., 2006).

Las investigaciones sobre identificación y persuasión narrativa han constatado que la identificación con los personajes de una narración influye en las actitudes de las personas y, por tanto es un mecanismo responsable de los procesos de persuasión narrativa (de Graaf, Hoeken, Sanders y Beentjes, 2012; Igartua y Barrios, 2012; Murphy, Frank, Chatterjee y Baezconde-Garbanati, 2013). Sin embargo, las investigaciones que han tratado de contrastar si la identificación reduce la contra-argumentación han arrojado resultados contradictorios: Moyer-Gusé, Chung y Jain (2011) observaron que la identificación se asociaba negativamente con la contra-argumentación; sin embargo, en el estudio desarrollado por Moyer-Gusé y Nabi (2010) ambos procesos no se asociaran de manera significativa.

Cohen (2001) ha señalado que una de las consecuencias de la identificación es que se estimula la reflexión durante la recepción del mensaje de ficción. Por un lado, teniendo en cuenta que una de las dimensiones fundamentales de la identificación es la empatía cognitiva (ponerse en el lugar del personaje, ver la historia desde su perspectiva), la identificación constituye una táctica eficaz de persuasión al reducir la tendencia natural a considerar los pensamientos y sentimientos desde un solo punto de vista. Por otro lado, apoyándose esta vez en el modelo ELM, también señala que la identificación puede estimular la implicación con los mensajes lo cual, a su vez, incrementará la elaboración cognitiva aumentando la probabilidad de un efecto persuasivo. Sin embargo, también advierte que como la identificación implica una pérdida temporal de la auto-conciencia muy probablemente dicho proceso conduciría a una lectura menos crítica del mensaje. Por tanto, en su argumentación Cohen (2001) contempla las dos posibilidades: que la identificación incremente la elaboración cognitiva al constituir un proceso que genera implicación con el mensaje o bien que reduce la reflexión crítica.

Dado que la evidencia empírica no es concluyente, el objetivo principal del presente estudio fue contrastar hasta qué punto el impacto actitudinal provocado por la exposición a contenidos audiovisuales de ficción diseñados como plataformas de educación-entretenimiento (a través de la serie *Revelados, desde todas las posiciones*) se explica porque la identificación conduce a una mayor reflexión o bien a una mayor contra-argumentación. El modelo propuesto se basa en los modelos E-ELM y EORM y en los resultados de estudios previos (véase Figura 1), y asume como hipótesis que la identificación se asociará a una mayor elaboración cognitiva (H1) y a una menor contra-argumentación (H2). Además, también se hipotetiza que la elaboración cognitiva se asociará a un mayor impacto actitudinal (H3) y, por ello, cabe esperar un efecto indirecto de la identificación sobre las actitudes. Sin embargo, dado que la investigación en este campo es incipiente o contradictoria, se plantean como preguntas de investigación si la elaboración cognitiva se asociará a una mayor o menor contra-argumentación (P11), si la contra-argumentación se asociará a un mayor impacto actitudinal (P12) y si se observará un efecto indirecto de la identificación con los personajes a través de la elaboración y contra-argumentación actuando de modo secuencial o, únicamente, a través de la contra-argumentación.

Figura 1. **Modelo mediacional hipotetizado: efecto indirecto de la identificación con el protagonista en las actitudes a través de la elaboración cognitiva y la contra-argumentación**



2. Método

2.1. Participantes

En el estudio participaron 208 jóvenes de entre 14 y 20 años, con una media de edad de 15.85 años y siendo el 51.9% mujeres.

2.2. Diseño y procedimiento

Se realizó un estudio experimental, en Colombia en 2013, en el marco de un proyecto sobre educación-entretenimiento que utilizó como herramienta de intervención la serie televisiva *Revelados, desde todas las posiciones*(2). El trabajo de campo se realizó en ocho municipios diferentes de Colombia, adoptándose en cada lugar el mismo procedimiento: los participantes eran distribuidos aleatoriamente en tres grupos, de modo que en cada grupo se visionaba un episodio diferente de la serie (cada uno de ellos centrado en una temática particular). El impacto del visionado de los capítulos se evaluó utilizando un cuestionario que contenía escalas para medir los procesos de recepción y el impacto actitudinal. Ninguno de los participantes en el estudio había visto antes la serie.

2.3. “Revelados, desde todas las posiciones” (RDTP)

Durante el año 2010 se diseñó e implementó en Colombia la “Estrategia de Edu-entretenimiento y Movilización para el Cambio Social: Por el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos de adolescentes y jóvenes”, proyecto de comunicación multi-medial dirigido a la población adolescente colombiana entre los 12 y los 19 años. Dicha Estrategia fue una respuesta del Gobierno Nacional de Colombia a las condiciones y necesidades que en materia de derechos sexuales y reproductivos y salud sexual y reproductiva, tienen adolescentes y jóvenes. A partir de un análisis del contexto la Estrategia priorizó tres temáticas: toma de decisiones sobre vida sexual y reproductiva, violencia de género y respeto a la diversidad sexual. Así mismo, se articuló en torno a tres procesos de: 1) movilización (con adolescentes, padres de familia, docentes y servicios sociales y de salud), 2) abogacía con entidades estatales, y 3) edu-entretenimiento, a través de una serie de televisión dirigida a adolescentes de 15 a 19 años (RDTP).

La elaboración de la serie de ficción RDTP, a manera de melodrama televisivo, se fundamentó a partir de la investigación sobre

(2) Estudio desarrollado de manera conjunta entre el Observatorio de los Contenidos Audiovisuales (OCA) de la Universidad de Salamanca y el Grupo de Investigaciones en Comunicación y Cultura PBX de la Universidad del Norte (Colombia).

edu-entretenimiento desarrollada por Soul City (Sudáfrica) y Puntos de Encuentro (Nicaragua) (Goldstein, Usdin, Schleepers, y Japhet, 2005; Puntos de Encuentro, 2000; Usdin, Scheepers, Goldstein, y Japhet, 2005). La serie RDTP, en su primera temporada, estaba compuesta por 20 capítulos de una duración aproximada a los 15 minutos por capítulo. Presenta una historia con continuidad entre cada episodio y los personajes protagonistas son Camila, Juan Carlos, Vanessa y Sebastián. En la presente investigación se utilizaron como estímulos audiovisuales tres capítulos de dicha serie que fueron seleccionados por el equipo de investigación tomando como criterio los temas abordados en cada uno de ellos: sexualidad adolescente (capítulos 8 titulado “El amor necesita de dos”; $n = 69$), violencia de género (capítulo 10 titulado “Porque te quiero”; $n = 75$) y diversidad sexual (capítulo 17 titulado “Mamá tengo un retraso”; $n = 64$)(3).

El capítulo “El amor necesita de dos” gira en torno a la sexualidad adolescente. Camila acude a casa de su novio (Rex) a escuchar música y éste intenta una aproximación sexual que Camila rechaza. De modo que en este capítulo se intenta reforzar creencias positivas sobre la toma de decisiones sexuales. El tema principal del capítulo “Porque te quiero” es la violencia de género, por lo que constituye el capítulo que presenta un componente más dramático. Se observan dos incidentes de violencia de género. En el primero de ellos están implicados los padres de Sebastián y en el segundo participan Vanessa y Sebastián. En este último incidente, durante unas clases de baile, se ve a Vanessa bailando con otro chico. Sebastián se muestra celoso y le dice a Vanesa que ya que son novios “tiene que respetarle”. Vanessa reacciona con vehemencia y le dice a Sebastián: “A mí me respetas, no me tratas como tu papá trata a tu mamá”. Por tanto, el capítulo intenta reforzar una actitud de rechazo hacia la violencia de género.

El capítulo “Mamá tengo un retraso” aborda el tema de la expresión de los sentimientos homosexuales y la defensa de los derechos de las personas con dicha orientación, en particular, en el caso de los hombres. Juan Carlos confiesa a un amigo suyo que es homosexual, lo que le causa cierta extrañeza al principio pero finalmente le dice que puede contar con él. Posteriormente, ya en el aula donde estudia Juan Carlos, aparece un nuevo alumno (Felipe) y todos los compañeros de la clase comentan que es gay y se burlan por ello. Ante esta situación, Juan Carlos defiende a Felipe y acaba diciendo que él también es gay. Por tanto, este capítulo trata de reforzar una actitud positiva hacia los hombres homosexuales que deciden expresar su orientación sexual.

2.4. Instrumentos y variables

Se utilizó un cuestionario compuesto por diversas escalas administrado a los participantes inmediatamente después de ver el capítulo de la serie. El cuestionario recogía información sobre los procesos de recepción, medidas para evaluar el impacto actitudinal e información demográfica (sexo y edad).

Identificación con los protagonistas. Se evaluó la identificación con cada uno de los cuatro personajes protagonistas de la serie, utilizando una escala compuesta por 11 ítems (por ejemplo, “he tenido la impresión de vivir realmente yo mismo la historia de Camila”, desde 1 “nada”, hasta 5 “mucho”) (Igartua y Barrios, 2012). Se crearon cuatro índices de identificación con Camila ($\alpha = .86$), con Vanessa ($\alpha = .89$), con Sebastián ($\alpha = .91$) y con Juan Carlos ($\alpha = .89$).

(3) Los capítulos de la serie “Revelados, desde todas las posiciones” (primera temporada) están disponibles en el siguiente canal de You Tube: <http://www.youtube.com/user/EVELADOSDTP?feature=watch>

Emociones sentidas. Se utilizó la escala de emociones positivas y negativas de Fredrickson (2013) compuesta por 20 ítems. Se preguntó sobre la experiencia emocional sentida durante el visionado del capítulo (para cada emoción, desde 0 “nada” hasta 4 “mucho”). Los ítems se agruparon en emociones positivas (por ejemplo, “me he sentido alegre, contento o feliz”; $\alpha = .84$) y negativas (“me he sentido triste, desanimado o infeliz”; $\alpha = .90$).

Disfrute. Se evaluó a partir de la escala de Hall y Zwarun (2012) y estaba formada por medio de tres ítems (ejemplo: “lo he pasado muy bien viendo este capítulo de la serie”, desde 1 “totalmente en desacuerdo” hasta 5 “totalmente de acuerdo”; $\alpha = .85$).

Realismo percibido. Se evaluó con una escala formada por 4 ítems, elaborada a partir de la escala creada por Cho, Shen y Wilson (2012) (por ejemplo, “se mostraban situaciones que podrían suceder en la vida real”, desde 1 “totalmente en desacuerdo” hasta 5 “totalmente de acuerdo”; $\alpha = .83$).

Elaboración cognitiva. Se midió por medio de una escala elaborada por Igartua (2010), formada por cuatro ítems (ejemplo, “he querido sacar conclusiones sobre el tema central allí tratado”; desde 1 “nada” hasta 5 “mucho”; $\alpha = .83$).

Contra-argumentación. Se utilizó la escala de contra-argumentación de Moyer-Gusé y Nabi (2010), compuesta por cuatro ítems (ejemplo, “pensaba que la información que se daba sobre algunos temas era inexacta o engañosa”, desde 1 “nada” hasta 5 “mucho”; $\alpha = .72$).

Medidas actitudinales. Se diseñaron tres grupos de escalas compuestas por varios ítems y relacionados con los temas de la sexualidad adolescente, la violencia de género y la diversidad sexual. Cada escala presentaba ítems que reflejaban el contenido educativo de los capítulos, junto con otros ítems que planteaban cuestiones más generales y cuya función era camuflar los objetivos reales del estudio.

Para evaluar el impacto actitudinal provocado por el visionado del capítulo que trataba el tema de la sexualidad adolescente se incluyeron los siguientes ítems: “la decisión de tener o no tener relaciones sexuales depende de uno mismo”, “los adolescentes tienen derecho a desistir de tener una relación sexual en cualquier momento, aun cuando en principio hayan estado de acuerdo”, “si visito la casa o el cuarto de mi pareja eso no significa que quiero tener relaciones sexuales con ella”, “si visito el cuarto de mi pareja y en algún momento decido no tener relaciones sexuales eso no significa que soy una persona indecisa”, “los adolescentes tienen derecho a decidir en qué momento tienen relaciones sexuales”, y “si comienzo un acercamiento afectivo con otra persona no estoy obligado a seguir hasta el final para no hacerla sentir mal”. Para cada ítem los participantes debían indicar “sí” (1) o “no” (0). Se creó un indicador de actitud favorable hacia la toma de decisiones sexuales, sumando los valores de los seis ítems, de modo que una mayor puntuación reflejaba una actitud más positiva hacia este tema.

Para evaluar el impacto actitudinal provocado por el visionado del capítulo que abordaba el tema de la violencia de género se incluyeron dos ítems: “un hombre no debe insultar a su pareja” y “un hombre no debe decirle a su pareja lo que debe hacer” (desde 1 “totalmente en desacuerdo”, hasta 5 “totalmente de acuerdo”). A partir de ambos ítems se creó un índice de actitud de rechazo

de la violencia de género ($\alpha = .82$), de modo que a mayor puntuación, mayor rechazo hacia la violencia de género. Finalmente, el impacto actitudinal provocado por el visionado del capítulo sobre aceptación de la diversidad sexual se evaluó con un solo ítem: “los hombres homosexuales que ‘han salido del closet’ deben ser admirados por su valentía” (desde 1 “totalmente en desacuerdo”, hasta 5 “totalmente de acuerdo”).

3. Resultados

3.1. Análisis preliminares

Se analizó el perfil general del impacto del visionado de los capítulos de la serie RDTP en los procesos de recepción. Para ello, se contrastó, con la prueba t de Student para una muestra, si las puntuaciones obtenidas por los participantes eran estadísticamente significativas, superiores o inferiores, con respecto al punto medio teórico de cada una de las escalas utilizadas para evaluar los procesos de recepción. También se analizaron las diferencias entre los tratamientos (capítulo visionado) en los procesos de recepción, por medio de la prueba de análisis de varianza (ANOVA) (véase tabla 1).

Tabla 1.- **Diferencias en procesos de recepción en función del capítulo de la serie de TV visionado**

Procesos de recepción	Revelados, desde todas las posiciones					
	Capítulo 8	Capítulo 10	Capítulo 17	F	gl	p
- Identificación con Camila [rango teórico: 1-5]	2.86a (0.70)	2.52b (0.82)	2.47b (0.68)	5.05	2, 185	.007
- Identificación con Vanessa [rango teórico: 1-5]	2.40 (0.86)	2.58 (0.90)	2.51 (0.73)	0.75	2, 190	.470
- Identificación con Sebastián [rango teórico: 1-5]	2.62a (0.99)	2.23b (0.79)	2.32ab (0.90)	3.12	2, 119.45	.044
- Identificación con Juan Carlos [rango teórico: 1-5]	2.63a (0.89)	1.72b (0.59)	1.98c (0.62)	23.94	2, 121.91	.000
- Emociones positivas [rango teórico: 0-4]	2.17 (0.72)	2.23 (0.93)	2.28 (0.79)	0.26	2, 177	.765
- Emociones negativas [rango teórico: 0-4]	0.61ab (0.79)	0.82a (0.89)	0.43b (0.54)	4.39	2, 117.39	.014
- Disfrute [rango teórico: 1-5]	4.43 (0.74)	4.14 (0.83)	4.26 (0.90)	2.12	2, 202	.122
- Realismo percibido [rango teórico: 1-5]	4.33 (0.75)	4.34 (0.72)	4.31 (0.79)	0.02	2, 202	.971
- Elaboración cognitiva [rango teórico: 1-5]	3.40 (0.87)	3.36 (1.01)	3.15 (0.89)	1.42	2, 205	.243
- Contra-argumentación [rango teórico: 1-5]	2.43 (0.90)	2.23 (0.94)	2.15 (0.80)	1.60	2, 204	.203

Nota. Entre paréntesis se incluye las desviaciones típicas. Las medias que no comparten una misma letra subíndice se diferencian significativamente al menos con $p < .05$.

Con respecto al impacto emocional, los participantes se situaron de manera estadísticamente significativa por encima del punto medio teórico en las emociones positivas ($M = 2.23$, $DT = 0.82$, $t[179] = 3.80$, $p < .001$) y por debajo en relación con las emociones negativas ($M = 0.62$, $DT = 0.78$, $t[183] = 23.79$, $p < .001$). Por tanto, experimentaron más emociones positivas que negativas durante el visionado de los capítulos ($t[165] = 22.06$, $p < .001$). También se observó que el capítulo 10 (más dramático y relacionado con la violencia de género) provocó más emociones negativas, en particular, en comparación con el capítulo dedicado al tema de la diversidad sexual.

La elaboración cognitiva se situó de manera estadísticamente significativa por encima del punto medio teórico ($M = 3.31$, $DT = 0.93$, $t[207] = 4.85$, $p < .001$), mientras que la contra-argumentación se situó por debajo del punto medio teórico de la escala ($M = 2.27$, $DT = 0.89$, $t[206] = 11.71$, $p < .001$). De modo que los participantes reflexionaron durante el visionado de los capítulos pero no manera crítica ($t[206] = 15.11$, $p < .001$).

El disfrute experimentado por los participantes se situó por encima del punto de medio teórico de la escala de manera estadísticamente significativa ($M = 4.27$, $DT = .83$, $t[204] = 21.84$, $p < .001$). Y la misma tendencia se observó con respecto al realismo percibido ($M = 4.32$, $DT = 0.75$, $t[204] = 25.27$, $p < .001$).

Finalmente, se observó en todos los casos que la identificación con los protagonistas se situó de manera estadísticamente significativa por debajo de punto medio teórico. Así sucedió con respecto a Camila ($M = 2.62$, $DT = 0.76$, $t[187] = -6.74$, $p < .001$), Vanessa ($M = 2.50$, $DT = 0.84$, $t[192] = -8.14$, $p < .001$), Sebastián ($M = 2.39$, $DT = 0.90$, $t[186] = 9.09$, $p < .001$) y Juan Carlos ($M = 2.10$, $DT = 0.80$, $t[194] = -15.49$, $p < .001$). Por otro lado, la identificación con Camila fue mayor entre los participantes que visionaron el capítulo 8, en el cual dicho personaje tenía un papel central. En cambio, no se apreciaron diferencias en la identificación con Vanessa en función del capítulo visionado, pero sí con respecto a Sebastián, siendo menor entre los participantes que vieron el capítulo 10, en el cual dicho personaje protagonizaba un incidente de violencia de género en el que estaba implicada su novia Vanessa. Finalmente, la identificación con Juan Carlos fue mayor entre los participantes que vieron el capítulo 8, en comparación con la experimentada por los participantes que vieron el capítulo 10 y 17; también experimentaron un mayor identificación con dicho personaje los participantes que vieron el capítulo 17 (en el cual Juan Carlos manifestaba su orientación sexual), en comparación con los que vieron el capítulo 10.

3.2. Impacto actitudinal por el visionado de la serie

Aunque no era el objetivo de este trabajo, se analizó si el visionado de los capítulos había provocado un efecto significativo en las variables: actitud favorable hacia la toma de decisiones sexuales (cabía esperar una actitud más favorable entre los participantes que vieron el capítulo 8), actitud de rechazo de la violencia de género (cabía esperar mayor rechazo de la violencia de género entre los participantes que vieron el capítulo 10) y actitud favorable hacia los hombres homosexuales que deciden expresar su orientación sexual (se esperaba una actitud más positiva entre los participantes expuestos al capítulo 17). En dichos análisis se incluyó como una segunda variable independiente el sexo de los participantes y el término de interacción capítulo visionado por sexo, para contrastar si dicha variable actuaba como moderadora. Para efectuar dichos análisis se utilizó la macro PROCESS para SPSS desarrollada por Hayes (2013), modelo 1, creando previamente tres variables dummy, una por cada capítulo visto (0 “no visto el capítulo el cuestión” y 1 “sí visto”) y codificando la variable sexo como 1 “mujer” y 0 “hombre”.

Con respecto a la “actitud favorable la toma de decisiones sexuales”, únicamente se observó un efecto significativo en función del sexo ($B = .97$, $p < .001$); de modo que las mujeres frente a los hombres mostraban una actitud más favorable hacia la toma de decisiones sexuales. El visionado del

capítulo 8 no ejerció un efecto significativo ($B = 22, p = .355$) y tampoco se observó un efecto de interacción significativo ($B = -.16, p = .623$). La actitud de rechazo hacia la violencia de género fue nuevamente más intensa entre las mujeres ($B = .57, p < .024$). Tampoco se apreció un efecto significativo por el visionado del capítulo 10 ($B = .17, p = .565$) ni un efecto de interacción ($B = -.32, p = .440$).

Finalmente, el visionado del capítulo dedicado a la diversidad sexual produjo un efecto significativo en la actitud de aceptación de los hombres homosexuales que expresan su orientación sexual ($B = .58, p < .033$). Además, las mujeres, en términos globales, mostraban una actitud más favorable que los hombres ($B = .47, p < .027$). Finalmente, se observó que el impacto del visionado en las actitudes estuvo moderado por el sexo de los participantes ($B = -.84, p < .028$). De este modo, el visionado del capítulo 17, con un mensaje a favor de la diversidad sexual, indujo una actitud favorable o positiva hacia las personas homosexuales entre los hombres ($B = .58, p < .033$) pero no entre las mujeres ($B = -.26, p = .334$).

3.3. Análisis mediacional

Para contrastar las hipótesis y preguntas de investigación y, por tanto, el modelo propuesto, se utilizó la macro PROCESS para SPSS desarrollada por Hayes (2013) y, en particular, el modelo 6 que plantea un modelo mediacional con dos variables mediadoras que operan en secuencia. La aproximación tradicional para efectuar análisis mediacionales, desarrollada por Baron y Kenny (1986), plantea que para poder desarrollar un análisis mediacional es necesario que exista un efecto significativo de la variable independiente sobre la variable dependiente cuando no se controla el efecto de la variable mediadora (es decir, un efecto total estadísticamente significativo). Sin embargo, esta aproximación ha sido criticada y, en la actualidad, se ha establecido que se puede analizar el efecto mediacional (efecto indirecto) aunque no exista un efecto significativo de la variable independiente sobre la dependiente, recomendándose además el uso de la técnica de bootstrapping, un método de remuestreo que se utiliza para aproximar la distribución de un estadístico (el coeficiente de regresión que estima el efecto indirecto) y construir intervalos de confianza para tomar la decisión estadística sobre la significatividad del efecto observado (Hayes, 2009). En la presente investigación el efecto indirecto se calculó utilizando 10.000 muestras de bootstrapping, generando intervalos de confianza del tipo bias-corrected bootstrap. Se considera que un efecto indirecto es estadísticamente significativo si el intervalo de confianza establecido (IC al 95%) no incluye el valor 0. Si el valor 0 está incluido en dicho intervalo de confianza no se puede rechazar la hipótesis nula que plantea que el efecto indirecto es igual a 0, es decir, que no existe asociación entre las variables implicadas (Hayes, 2013). La estrategia analítica empleada se basó en dicho procedimiento con el objetivo de evaluar el efecto indirecto de la identificación con los personajes en las actitudes a través de los procesos mediadores elaboración cognitiva y contra-argumentación, ambos mecanismos operando de forma secuencial. El análisis se desarrolló en tres submuestras diferentes, en función del capítulo visionado, dado que las actitudes reforzadas por los diferentes capítulos se centraban en diferentes aspectos y, además, los personajes que vehiculaban el mensaje educativo eran distintos en cada capítulo.

Tabla 2. **Modelo mediación (PROCESS, Modelo 6). Efectos indirectos de la identificación con los personajes (VI) en las actitudes (VD) a través de la elaboración cognitiva (variable mediadora 1) y la contra-argumentación (variable mediadora 2)**

	Capítulo 8			Capítulo 10			Capítulo 17		
	B	SE	p	B	SE	p	B	SE	p
Modelo de variable mediadora (VM1 = elaboración cognitiva)									
Predictor:									
- Identificación(1)	.72	.13	.000	.57	.11	.000	.48	.18	.011
Modelo de variable mediadora (VM2 = contra-argumentación)									
Predictores:									
- Elaboración cognitiva	.51	.13	.000	.34	.10	.002	.18	.11	.121
- Identificación	-.07	.17	.676	.28	.12	.023	.05	.17	.744
Modelo de variable dependiente (VD = actitudes)(2)									
Predictores:									
- Elaboración cognitiva	.40	.18	.038	.58	.20	.007	.37	.18	.040
- Contra-argumentación	-.16	.16	.314	-.17	.21	.427	.36	.19	.070
- Identificación (efecto directo)	.23	.21	.283	-.12	.22	.586	-.31	.26	.231
Efecto total:									
- Identificación	.47	.17	.010	.12	.19	.521	-.07	.26	.765
Efectos indirectos(3):									
	B	Boot SE	Boot 95% IC	B	Boot SE	Boot 95% IC	B	Boot SE	Boot 95% IC
- ID -> Elab. -> Actitudes	.28	.14	[.01, .65]	.33	.13	[.10, .65]	.18	.12	[.02, .54]
- ID -> Elab. -> Contr. -> Actitudes	-.06	.06	[-.23, .04]	-.03	.05	[-.15, .04]	.03	.03	[-.002, .17]
- ID -> Contr. -> Actitudes	.01	.04	[-.03, .14]	-.04	.07	[-.30, .04]	.02	.08	[-.09, .25]

B = Coeficientes de regresión no estandarizados.

(1) Identificación con Camila (capítulo 8); identificación con Vanessa (capítulo 10); identificación con Juan Carlos (capítulo 17).

(2) "Actitud favorable hacia la toma de decisiones sexuales" (capítulo 8); "actitud de rechazo de la violencia de género" (capítulo 10); "actitud favorable hacia los hombres homosexuales que deciden expresar su orientación sexual" (capítulo 17).

(3) ID = Identificación; Elab. = Elaboración cognitiva; Contr. = Contra-argumentación.

El análisis ejecutado para contrastar la hipótesis 1 (véase tabla 2) reveló que la identificación con los protagonistas se asociaba positivamente de manera estadísticamente significativa con la elaboración cognitiva en los tres capítulos considerados ($B_{\text{capítulo 8}} = .72, p < .001$; $B_{\text{capítulo 10}} = .57, p < .001$; $B_{\text{capítulo 17}} = .48, p < .011$), confirmando la hipótesis planteada. Sin embargo, la identificación no se asociaba negativamente con la contra-argumentación tal como planteaba la hipótesis 2. De hecho, únicamente se observó un efecto estadísticamente significativo entre los participantes que vieron el capítulo 10 sobre violencia de género, donde se observó que la identificación con Vanessa se asociaba a una mayor contra-argumentación ($B_{\text{capítulo 10}} = .28, p < .023$).

En relación con la hipótesis 3, se observó un efecto estadísticamente significativo de la elaboración cognitiva en las actitudes. De este modo, una mayor elaboración durante el visionado del capítulo 8 se asociaba a una actitud más favorable hacia la toma de decisiones sexuales ($B = .40, p < .038$). Igualmente, una mayor elaboración durante el visionado del capítulo 10 se asociaba a una actitud de mayor rechazo de la violencia de género ($B = .58, p < .007$). Y, finalmente, los participantes que más habían reflexionado durante el visionado del capítulo sobre diversidad sexual (capítulo 17) mostraban una actitud más favorable hacia los hombres homosexuales que expresan su orientación sexual ($B = .37, p < .040$).

Con respecto a la pregunta de investigación 1, no se obtuvieron resultados consistentes. Aunque en los tres capítulos la elaboración cognitiva se asociaba positivamente a la contra-argumentación, dicho efecto resultó estadísticamente significativo únicamente en dos casos ($B_{\text{capítulo 8}} = .51, p < .001$; $B_{\text{capítulo 10}} = .34, p < .002$; $B_{\text{capítulo 17}} = .18, p = .121$). En relación con la pregunta de investigación 2, se observó que la contra-argumentación no ejercía un efecto estadísticamente significativo en las actitudes, siendo el efecto inconsistente: en relación con los capítulos sobre sexualidad adolescente (capítulo 8) y violencia de género (capítulo 10) la asociación entre dicha variable mediadora y la variable dependiente era negativa pero no significativa ($B_{\text{capítulo 8}} = -.16, p = .314$; $B_{\text{capítulo 10}} = -.17, p = .424$), pero en el capítulo 17 sobre diversidad sexual el efecto era positivo y tendencial ($B_{\text{capítulo 17}} = .36, p < .070$).

Finalmente, se contrastaron los efectos indirectos de la identificación con los personajes sobre las actitudes, observándose que la única variable que mediaba la relación entre ambas variables era la elaboración cognitiva. Así, entre los participantes que visionaron el capítulo 8, el efecto indirecto de la identificación con Camila sobre las actitudes favorables hacia la toma de decisiones sexuales se explicaba por la elaboración cognitiva ($B_{\text{efecto indirecto}} = .28, SE = .14, 95\% IC [.01, .65]$). Entre los participantes que vieron el capítulo 10, el efecto indirecto de la identificación con Vanessa sobre las actitudes de rechazo de la violencia de género se explicaba por la reflexión o elaboración cognitiva ($B_{\text{efecto indirecto}} = .33, SE = .13, 95\% IC [.10, .65]$). Y, en tercer lugar, el efecto indirecto de la identificación con Juan Carlos, protagonista del capítulo 17, sobre la actitud favorable hacia los hombres homosexuales que deciden expresar su orientación sexual se explicaba también por la elaboración cognitiva ($B_{\text{efecto indirecto}} = .18, SE = .12, 95\% IC [.02, .54]$).

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación constatan el papel relevante de la identificación con los personajes como mecanismo responsable de los procesos de persuasión narrativa en el contexto de las intervenciones de educación-entretenimiento. Además, suponen un avance en la investigación en este campo ya que permiten clarificar las relaciones entre identificación, elaboración cognitiva y contra-argumentación. Utilizando como estímulos tres capítulos de la serie de televisión RDTP (diseñada para incorporar mensajes educativos en torno a la sexualidad adolescente, la violencia de género y la diversidad sexual), se observó que una mayor identificación con el protagonista del capítulo que vehiculaba el mensaje educativo se asociaba a una mayor reflexión o elaboración cognitiva, lo que conducía a su vez a actitudes más favorables hacia la toma de decisiones sexuales (capítulo 8), una mayor actitud de rechazo de la violencia de género (capítulo 10) o una actitud más favorable hacia los hombres homosexuales que expresan su orientación sexual (capítulo 17). No se observó en ninguno de los tres casos testados mediante análisis mediacionales que la contra-argumentación jugara un papel mediador significativo.

Los resultados obtenidos son congruentes con lo planteado por los modelos E-ELM (Slater y Rouner, 2002) y EORM (Moyer-Gusé, 2008) y con las investigaciones previas sobre el papel de la identificación con los personajes como mecanismo explicativo de la persuasión narrativa (de Graaf et al., 2012;

Igartua y Barrios, 2012; Moyer-Gusé et al., 2011; Murphy et al., 2013). Además, en el contexto de la intervención en educación-entretenimiento mediante formatos audiovisuales de ficción que incorporan mensajes educativos explícitos (en los diálogos y en la actuación de los personajes), se ha observado que la identificación con los protagonistas que pretendían modelar las actitudes del público estimulaba la elaboración cognitiva pero no la contra-argumentación. Este resultado es convergente con los resultados obtenidos por Fickers y Hoekens (2011), quienes encontraron que una narración escrita, que contenía argumentos en los diálogos entre los personajes, estimulaba la reflexión en la mayoría de los participantes y que la polaridad de las respuestas cognitivas precedía las actitudes hacia el tema tratado en la historia. En dicho estudio se observó que la reflexión no era un proceso incompatible con el enganche narrativo, resultado que también se aprecia en la presente investigación ya que la elaboración cognitiva se asociaba a un mayor disfrute en los tres capítulos considerados ($r[65] = .52, p < .001$, capítulo 8; $r[72] = .50, p < .001$, capítulo 10; $r[62] = .36, p < .001$, capítulo 17), lo que sugiere que no son procesos incompatibles, lo cual es convergente con la investigación sobre entretenimiento mediático y el impacto de producciones cinematográficas (Igartua, 2010).

Se puede deducir de estos resultados que quizá no se procesen del mismo modo las narraciones creadas únicamente “para entretener” y los formatos narrativos audiovisuales de ficción diseñados explícitamente con un objetivo educativo. La investigación futura deberá abordar este tema y contrastar si los formatos narrativos de entretenimiento mediático estimulan mayor o menor reflexión y contra-argumentación que los creados en el contexto de intervenciones específicas de educación-entretenimiento. En todo caso, parece un objetivo lógico que se diseñe este tipo de intervenciones no sólo para provocar identificación y enganche con la narración, sino también para provocar la reflexión sobre temas relevantes para las personas que forman parte del público diana.

La presente investigación también contiene ciertas limitaciones que conviene tener en cuenta. Una primera limitación es no haber contado con una medida pre-test de los indicadores actitudinales, ya que se utilizó un diseño multigrupo con solo medida post-test para no sensibilizar a los participantes y, así, evitar hacer evidente el objetivo del estudio. Sin embargo, no contar con dicha medida pre-test ha impedido que se pudiera contrastar si los procesos mediadores contemplados explicaban el cambio actitudinal. En segundo lugar, la información descriptiva relacionada con la identificación evidencia que las puntuaciones no fueron elevadas con respecto a los cuatro personajes considerados, a pesar de que éstos se podían considerar similares a los participantes en edad y *background* cultural. Quizá ello se deba a que muchas de las secuencias de RDTP se rodaron con planos medios y en menor medida con primeros planos⁽⁴⁾, y se ha contrastado en estudios previos que los primeros planos tienden a estimular mayores respuestas de empatía con los personajes (Cao, 2013). La baja identificación con los personajes puede explicar, a su vez, que no existieran *efectos totales* significativos en los indicadores actitudinales, salvo en relación con el capítulo 8 (dedicado al tema de la sexualidad adolescente) en donde la identificación con la protagonista (Camila) sí influía de manera significativa en las actitudes más favorables hacia la toma de decisiones sexuales.

Los resultados del estudio permiten concluir que se puede persuadir provocando reflexión (en vez de *corto-circuitando* los procesos de

(4) Precisamente este fue un aspecto tratado con el equipo de producción de la serie, de cara a que se tuviera en cuenta en el rodaje de la segunda temporada de RDTP.

contra-argumentación) lo que sugiere que los modelos de persuasión narrativa y los modelos duales de persuasión retórica pueden ser compatibles en cierto contextos, como cuando los mensajes se diseñan de modo tal que los personajes hacen explícitos los argumentos que avalan el mensaje educativo a través de los diálogos. Como consecuencia, el diseño de los personajes y de los diálogos debería desarrollarse con máxima cautela, dado que se trata de favorecer o fomentar la identificación pero también los argumentos utilizados en los diálogos han de resultar convincentes para el público diana de la intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron, R. M. y Kenny, D. A.** (1986). "The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations". *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Cao, X.** (2013). "The effects of facial close-ups and viewers' sex on empathy and intentions to help people in need". *Mass Communication and Society*, 16(2), 161-178.
- Cho, H., Shen, L. y Wilson, K.** (2012). "Perceived realism: dimensions and roles in narrative persuasion". *Communication Research*, XX(X), 1-24.
- Cohen, J.** (2001). "Defining identification: a theoretical look at the identification of audiences with media characters". *Mass Communication and Society*, 4(3), 245-264.
- Dal Cin, S., Zanna, M. P. y Fong, G. T.** (2004). "Narrative persuasion and overcoming resistance". En E. S. Knowles y J. A. Linn (Eds.), *Resistance and persuasion* (pp. 175-191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- de Graaf, A., Hoeken, H., Sanders, J., y Beentjes, J. W. J.** (2012). "Identification as a mechanism of narrative persuasion". *Communication Research*, 39(6), 802-823.
- Fikkers, K. y Hoekens, H.** (2011). "The role of issue-relevant thinking and empathy in narrative persuasion". Comunicación presentada en la 61 Annual Conference of the International Communication Association. Boston, USA.
- Fredrickson, B. L.** (2013). "Positive emotions broaden and build". *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53.
- Goldstein, S., Usdin, S., Schleepers, E. y Japhet, G.** (2005). "Communicating HIV and AIDS, What works? A report on the impact evaluation of Soul City's fourth series". *Journal of Health Communication*, 10(5), 465-483.
- Green, M. C. y Brock, T. C.** (2000). "The role of transportation in the persuasiveness of public narratives". *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701-721.
- Hall, A. y Zwarun, L.** (2012). "Challenging entertainment: enjoyment, transportation, and need for cognition in relation to fictional films viewed online". *Mass Communication and Society*, 15(3), 384-406.
- Hayes, A. F.** (2009). "Beyond Baron and Kenny: statistical mediation analysis in the new millennium". *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hayes, A. F.** (2013). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis. A regression-based approach*. The Guilford Press, Nueva York.
- Igartua, J. J.** (2010). "Identification with characters and narrative persuasion through fictional feature films". *Communications. The European Journal of Communication Research*, 35(4), 347-373.
- Igartua, J. J. y Barrios, I. M.** (2012). "Changing real-world beliefs with controversial movies. Processes and mechanisms of narrative persuasion". *Journal of Communication*, 62(3), 514-531.
- Igartua, J. J., Cheng, L. y Lopes, O.** (2003). "To think or not to think: two pathways towards persuasion by short films on Aids prevention". *Journal of Health Communication*, 8(6), 513-528.
- Moyer-Gusé, E.** (2008). "Toward a theory of entertainment persuasion: explaining the persuasive effects of entertainment-education messages". *Communication Theory*, 18(3), 407-425.
- Moyer-Gusé, E., Chung, A. H. y Jain, P.** (2011). "Identification with characters and discussion of taboo topics after exposure to an entertainment narrative about sexual health". *Journal of Communication*, 61(3), 387-406.

- Moyer-Gusé, E., Jain, P. y Chung, A. H.** (2012). "Reinforcement or reactance? Examining the effect of an explicit persuasive appeal following an entertainment-education narrative". *Journal of Communication*, 62(6), 1010-1027.
- Moyer-Gusé, E. y Nabi, R. L.** (2010). "Explaining the effects of narrative in an entertainment television program: overcoming resistance to persuasion". *Human Communication Research*, 36(1), 26-52.
- Murphy, S. T., Frank, L. F., Chatterjee, J. S. y Baezconde-Garbanati, L.** (2013). "Narrative versus nonnarrative: the role of identification, transportation, and emotion in reducing health disparities". *Journal of Communication*, 63(1), 116-137.
- Petty, R. E. y Cacioppo, J. T.** (1986). *Communication and persuasion. Central and peripheral routes to attitude change*. Springer-Verlag, Nueva York.
- Puntos de Encuentro** (2000). *Impact evaluation of Puntos de Encuentro's multi-media campaign "Violence against women: A Disaster Men Can Avoid"*. Puntos de Encuentro, Managua.
- Slater, M. D. y Rouner, D.** (2002). "Entertainment-education and elaboration likelihood: understanding the processing of narrative persuasion". *Communication Theory*, 12(2), 173-191.
- Slater, M. D., Rouner, D. y Long, M.** (2006). "Television dramas and support for controversial public policies: effects and mechanisms". *Journal of Communication*, 56(2), 235-252.
- Usdin, S., Scheepers, E., Goldstein, S. y Japhet, G.** (2005). "Achieving social change on gender-based violence: A report on the impact evaluation of Soul City's fourth series". *Social Science and Medicine*, 61(11), 2434-2445.